



TURUN
YLIOPISTO

TYÖSSÄ OPPIMINEN LASTENSUOJELUN SOSIAALITYÖSSÄ

–reunaehtoja ja mahdollisuuksia
ammattillisen asiantuntijuuden
kehittymiselle

Ilkka Uusitalo

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA

SARJA - SER. C OSA - TOM. 482 | SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA | TURKU 2019



TURUN
YLIOPISTO

TYÖSSÄ OPPIMINEN LASTENSUOJELUN SOSIAALITYÖSSÄ

– reunaehdoja ja mahdollisuuksia ammatillisen
asiantuntijuuden kehittymiselle

Ilkka Uusitalo

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Työn ohjaajat

Professori Erno Lehtinen

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Yliopistotutkija, dosentti Tuire Palonen

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Tarkastajat

Yliopistotutkija, KT, dosentti Kaija Collin

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Professori, YTT, Riitta Vornanen

Yhteiskuntatieteiden laitos

Itä-Suomen yliopisto

Vastaväittäjä

Yliopistotutkija, KT, dosentti Kaija Collin

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-7860-1 (Painettu/Print)

ISBN 978-951-29-7861-8 (Sähköinen/Pdf)

ISSN 0082-6995 (Painettu/Print)

ISSN 2343-3205 (Verkojulkaisu/Online)

Painosalama Oy, Turku, Suomi 2019

*”Se mitä sanotaan on tärkeää,
mutta vähintään yhtä tärkeää on, miten sanotaan.”*

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

ILKKA UUSITALO: Työssä oppiminen lastensuojelun sosiaalityössä - reuna-
naehtoja ja mahdollisuuksia ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle
Väitöskirja, 166 s.

Oppimisen, opetuksen tohtorionjelma (OPPI)

Marraskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan lastensuojelun sosiaalityön ammatillista asiantuntijuutta ja erityisesti työssä oppimista vaativien asiakastilanteiden yhteydessä. Keskeisenä tavoitteena oli tutkia, miten vaativissa asiakastilanteissa saatava kokemus vaikuttaa lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden työssä oppimiseen ja ammatilliseen asiantuntijuuteen.

Tutkimuksen ensimmäinen aineisto muodostuu vaativista asiakastilannekertomuksista (N=14) ja toinen tutkimusaineisto sosiaalityöntekijöiden teemahaastatteluista (N=20). Asiakastilannekertomuksien analysoinnissa sovelletaan critical incident (CIT) tutkimusotetta ja haastattelujen analysoinnissa temaattista sisällönanalyysia.

Kaikki kerrotut vaativat tilanteet liittyivät kohtaamisiin ja neuvotteluihin asiakkaiden kanssa. Vaativuus liittyi tuen ja kontrollin yhteensovittamiseen ja sanoittamiseen asiakkaalle. Tilanteet käynnistivät sosiaalityöntekijöissä kriittistä ja kehittävää reflektiota, joka suuntautui asiakasprosessiin, asiakkaaseen, vuorovaikutukseen, omiin toimintatapoihin tilanteessa, kollegayhteistyöhön, työn etiikkaan ja omiin arvoihin. Tilanteisiin liittyvä oppiminen integroitui monella tapaa sosiaalityöntekijöiden työtilanerooleihin ja tehtäviin lastensuojeluprosessin eri vaiheissa. Työssä oppiminen oli monimuotoista ja oppimista tapahtui vaativissa asiakastilanteissa ikään kuin työntekemisen sivutuotteena implisiittisesti ja reaktiivisesti. Yhteenkään vaativaan asiakastilanteeseen ei liittynyt suunniteltua tarkoitukseksi oppimista, eikä tapahtumista pyritty työyhteisötasolla johdetusti oppimaan. Osassa haastateltavien työpaikkoja oli käytössä suunnitelmallisia yhteisöllisiä toimintamuotoja, jotka koettiin tärkeäksi osaksi työssä oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä.

Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä oppiminen kytkeytyi lastensuojelun sosiaalityössä vuorovaikutusasiantuntijuuteen, reflektiiviseen asiantuntijuuteen, yhteiskunnalliseen asiantuntijuuteen ja toimintatapa-asiantuntijuuteen. Vaativissa asiakastilanteissa lastensuojelun ammatillinen asiantuntijuus rakentui tilanteissa enemmän kontekstuaalisesti ja tilannekohtaisena työskentelynä ja päätöksentekona. Muodollinen vertikaalinen asiantuntijuus muuttui tilanteissa enemmän reflektiivisen ja neuvottelevan asiantuntijuuden suuntaan. Sosiaalityöntekijät kokivat sosiaalityön koulutuksen antaneen työhön laaja-alaisen teoreettisen tietopohjan ja ammatti-identiteetin. Työssä oppimisella, kokemuksista oppimisella ja reflektiolla koettiin kuitenkin olevan suuri merkitys ammatillisessa kehittymisessä.

Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen lastensuojelun sosiaalityössä ilmeni varsin tavanomaisena, esimerkiksi alan täydennyskoulutuksiin osallistumisena ja työhön ohjaukseen osallistumisena. Työyhteisön rakenteita parityöskentelyä ja tiimejä pidettiin tärkeinä työssä oppimisen lähteinä, mutta oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen organisointi ei ollut strategisesti johdettua, eikä tavoitteellisesti työhön kytkeytyvää.

Tulevaisuudessa tarvitaan suunnitellumpaa ammatillisen asiantuntijuuden kehittämistä isommissa organisatorisissa rakenteissa sekä moniammatillisia tiimejä, jotta toisilta oppiminen ja monialaisen tiedon tuottaminen vahvistuisivat lastensuojelun haasteisiin vastaamiseksi.

ASIASANAT: Työssä oppiminen, lastensuojelun sosiaalityö, ammatillinen asiantuntijuus

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Teacher Education

ILKKA UUSITALO: Learning in the workplace in child welfare social work –
preconditions and opportunities for the development of professional expertise
Doctoral Dissertation, 166 pp.

Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments
Research (OPPI)

November 2019

ABSTRACT

The study examines the professional expertise in child welfare work and child protection social workers' learning at workplace in challenging client situations. The main research aim was to study how the experience gained from challenging client situations affects the learning in the workplace and the professional expertise of social workers in child welfare.

The first data set of the study comprises narratives of challenging client situations (N=14) and the second thematic interviews with social workers (N=20). In the analysis on the client situation narratives, the critical incident approach (CIT) is applied and thematic content analysis is applied in the analysis of the interviews.

All described challenging situations were related to meetings and negotiations with clients. The challenges were related to the consolidation and verbalization of support and control to the client. The situations triggered a critical and developmental reflection in social workers that focused on the customer process and the customer interaction, their co-operation, work ethic and their own values. The learning related to the situations was integrated in many ways with the roles in the work situation and duties of social workers at the different stages of the child protection process. Learning at work was versatile and it took place in challenging client situations as if a side product of working, implicitly and reactively. Deliberative, planned learning was not related to any of the challenging client situations, and there were no systematic efforts to learn from the events at the work community level. Some of the interviewees' workplaces employed structured, community-oriented methods of operation, which were considered an integral part of learning in the workplace and the development of expertise.

Learning related to challenging client situations in child welfare social work was linked with interaction expertise, reflective expertise, social expertise and expertise on operational methods. In challenging client situations, the professional expertise in child welfare was constructed in the situations based on context and as situation-specific work and decision-making. The formal vertical expertise changed in the situations more to the direction of reflective and negotiating expertise. The social workers considered that the education in social work had provided an extensive theoretical knowledge base for the work and a professional identity. Learning in the workplace, learning from experiences and reflection were however considered important in professional development.

The development of professional expertise in child protection social work appeared as quite common part of the work, for example as participation in continuing professional education in the field and job counselling. The structures within the work community, working in pairs and teams were considered an important source of learning, but the organization of the development of learning and expertise was not strategically managed or connected to the job in a target-oriented manner. In the future, more deliberately planned development of expertise development is required within larger organizational frames and multiprofessional teams, to strengthen the learning from others and the creation of multiprofessional knowledge to respond to the challenges of child welfare.

KEYWORDS: Learning in the workplace, child welfare social work, professional expertise

Esipuhe

Väitöstutkimuksen tekeminen on ollut pitkä ja monivaiheinen prosessi. Eräällä tapaa siihen kietoutuu ja liittyy koko historiani sosiaalialan opettajana niin toisella asteella kuin ammattikorkeakoulussa. Sosiaalialan opettajaurani alkoi jo vuonna 1986-1987, jolloin Tampereen Kodinhoitajaopiston rehtori Maija-Liisa Ström palkkasi minut juuri valmistuneena maisterina kasvatustieteellisten aineiden tuntiopettajaksi. Maija-Liisa oli suuremmoinen rehtori, joka oli aidosti kiinnostunut sosiaalialan koulutuksen kehittamisestä ja oppimisesta. Suurella kiitollisuudella muistan noita vuosia ja hänen merkitystään työurani valintaan. Merkittäväksi virstanpylvääksi omalle opettajuudelle osoittautui myös Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu vuonna 1991-1992. Opettajan pedagogiset opinnot sytyttivät kurssimme pohtimaan yhdessä sosiaalialaa, alan opetusta ja oppimista. Suuri innoittajamme oli yliopettaja Hannele Rousi, joka suuntasi kiinnostustamme kohti tutkivaa opettajuutta. Tutkivaa, kokeilevaa ja yhteisöllistä opettajuutta toteutimme myös Loimaan sosiaalialan oppilaitoksessa koko 1990-luvun.

Kiinnostuin varsinaisesti informaalin oppimisen ja työssä oppimisen käytännöistä ja tutkimuksesta 1990-luvun jälkipuolella. Sosiaalialan opettajana toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa olin yli vuosikymmenen käynyt lukuisissa sosiaali- ja terveydenhuollon työpaikoissa ohjaamassa opiskelijoita työharjoittelujaksoilla, joista vuosituhanen vaihteen jälkeen alettiin käyttää nimeä työssäoppiminen. Vuonna 2001 alkaen jokaiseen ammatilliseen perustutkintoon sisältyi vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista. Samalla perustutkinnot muuttuivat kolmivuotisiksi. (Uusitalo 2001; Virtanen & Collin 2007.)

Käydessäni sosiaali- ja kasvatustieteiden työpaikoilla tapasin opiskelijoiden lisäksi monia alan ammattilaisia. Opettajana olin kiinnostunut paitsi opiskelijoiden oppimisesta käytännössä myös heidän ohjaajiensa ammatillisesta ajattelusta ja tavasta tehdä työtä. Yhteiset ohjauskeskustelut opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien kanssa olivat antoisia. Usein jäin kuitenkin pohtimaan, miten ja missä määrin teoreettinen tieto ja käytäntötieto kohtasivat opiskelijoiden työssä oppimisjaksoilla. Merkittävä sysäys eräänlaiselle tutkijaminälleni oli toimittaa ja osin kirjoittaa oppikirja vuonna 2001; Työssä oppiminen ja ohjaus ammatillisessa koulutuksessa yhdessä opettajakollegani (myöhemmin opetusneuvos) Mari Rökköläisen kanssa.

Vuonna 2005 valmistui lisensiaattitutkimukseni, joka tarkasteli sosionomi (AMK) opiskelijoiden työssä oppimista Ypäjän kunnan vanhustyön kaksivuotisen kehittämisprojektin yhteydessä. Tutkimukseni ohjaajana oli professori Erkki Olkinuora, joka ohjasi tutkimustani ja rohkaisi aloittamaan myös väitöskirjatutkimusta.

Kiinnostuin uudelleen väitöstutkimuksesta vuonna 2012, jolloin uutisoitiin paljon lastensuojelun ongelmista ja traagisista tapahtumista. Mietin usein, miten tällaiset ikävät tapahtumat voitaisiin välttää ja olisiko tapahtumista yleisesti opittavissa. Hakeuduin keskustelemaan jatkotutkimusaiheesta erikoistutkija, dosentti Tuire Palosen ja professori Erno Lehtisen kanssa. Molemmat olivat tutkineet asiantuntijuuden olemusta ja asiantuntijaksi kehittymistä korkea-asteen asiantuntijayhteisöissä. Esitän lämpimät kiitokset molemmille ohjaajilleni, jotka ovat rauhallisella ja asiantuntevasti ohjanneet työtäni eteenpäin. On ollut ilo kuunnella kokoneiden ja kansainvälisesti meritoituneiden tutkijoiden keskusteluja ja saada neuvoja tutkimuksen eri vaiheissa.

Suuren kiitoksen ansaitsevat myös monet henkilöt Turun ammattikorkeakoulussa. Haluan kiittää tulosaluejohtaja Anne Isotaloa ja ammattikorkeakoulun rehtori Vesa Taatilaa rohkaisevista keskusteluista työni osalta. Tutkimusta edistäviä keskusteluja työn eri vaiheissa olen käynyt erityisesti yliopettaja, YTT Kari Salosen, lehtori, TtT Liisa Pirisen, KT Helena Malmivirran, lehtori, VTL Anssi Lähteen ja projektipäällikkö Tarja Åbergin kanssa. Kiitän myös lehtori, koulutusvastaava, VTL Niina Vuoristoa ja johtava sosiaalityöntekijä Heli Kaskiluotoa, jotka lukivat ja kommentoivat asiantuntevasti lastensuojeluprosessin osuutta käsikirjoituksessa. Kiitän lukuisia työyhteisön ja tulosalueen jäseniä kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan työtapaamisissa.

Osoitan lämpimät kiitokseni tutkimukseni esitarkastajille yliopistotutkija, KT, dosentti Kaija Collinille ja sosiaalityön professori, YTT Riitta Vornaselle huolellisesta tarkastustyöstä ja kannustavasta ja rakentavasta palautteesta. Molemmilta saamani käsikirjoitukseen liittyvät muutosehdotukset ja täsmennykset auttoivat entisestään jäntevöittämään käsikirjoitusta.

Erityisen suuri kiitos kuuluu niille lastensuojelun sosiaalityöntekijöille, jotka antoivat aikaansa haastatteluihin ja kirjoittivat kokemuksistaan vapaa-ajallaan vaativista asiakastilanteista. Toivon, että tutkimus vastaa odotuksianne ja osaltaan antaa uutta tietoa ja ajateltavaa työhönne. Tutkimukseni eri vaiheissa usein pohdin, miten arvokasta, vaativaa ja henkisesti raskasta työtä teette lasten suojelemiseksi eri paikkakunnilla.

Kiitän lämpimästi perhettäni ja sisaruksiani kannustuksesta ja tuesta työn eri vaiheissa. Erityiskiitos pojalleni Nikolle, joka auttoi tietoteknisissä haasteissa ja kannusti sarkastisella huumorillaan isää eteenpäin. Osoitan väitöskirjani myös muistoksi tutkimusprosessin aikana poisnukkuneille läheisilleni, äidille ja isoveljelle Aulikselle.

Tutkimustani ovat taloudellisesti tukeneet Olvi-säätiö, Suomen kulttuurirahaston Varsinais-Suomen maakuntarahasto ja aikuiskoulutusrahasto, joille esitän parhaimmat kiitokset!

Loimaalla 20.10. 2019

Ilkka Uusitalo

Sisällys

Esipuhe	6
1 Johdanto	12
1.1 Tutkimuksen tausta	12
1.2 Tutkimuksen rajaus ja tutkimuksen eteneminen	15
2 Lastensuojelu ammatillisena asiantuntijuustyönä	17
2.1 Lastensuojelutyötä ohjaava lainsäädäntö ja asiakasmäärät ...	17
2.2 Lastensuojelun sosiaalityö ammattina ja professiona	21
2.3 Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet	24
2.4 Lastensuojelu prosessina	30
2.5 Kriittisten tapahtumien tutkimus lastensuojelutyössä	39
3 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	42
3.1 Kokemuksen merkitys ongelmanratkaisutaidoille ja asiantuntijuudelle.....	42
3.2 Oppiminen työssä ja oppiminen työpaikalla	46
3.2.1 Informaalinen oppimisen tyypit	47
3.2.2 Työssä oppimisen muodot.....	49
3.3 Työssä oppimiseen heijastuvat tekijät	52
3.4 Oppimisen sitoutuminen tilanteisiin	54
3.5 Reflektio ja kriittinen reflektiivisyys ammatillisessa asiantuntijuudessa.....	56
3.6 Vaativista asiakastilanteista oppiminen kriittisen reflektion avulla.....	58
4 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen toteuttaminen	64
4.1 Tutkimusmenetelmät, metodologiset valinnat ja tutkimuksen osallistujat	65
4.2 Kriittisten tapahtumien menetelmä tutkimusmenetelmänä	67
4.3 Vaativat ja merkitykselliset asiakastilannekertomukset tutkimusaineistona.....	70
4.4 Vaativien asiakastilannekertomusten hankinta	71
4.5 Kertomusaineiston analysointi	73
4.5.1 Vaikutelma-analyysi	74
4.5.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi täydennettynä kertomuksien teemoilla	76
4.6 Haastatteluaineiston hankinta ja haastattelujen toteutus	79
4.6.1 Lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden haastattelu ja haastatteluteemat.....	83

4.6.2	Haastatteluaineiston analyysi	84
5	Tutkimustulokset.....	89
5.1	Vaativiksi ja merkitykselliseksi koetut asiakastilanteet lastensuojelussa	89
5.1.1	Tapahtumapaikka ja moniammatillinen yhteistyö vaativissa tilanteissa	90
5.1.2	Työssä oppimisesta ja kriittisestä reflektiosta vaativissa asiakastilanteissa.....	91
5.1.3	Työntekijän oma arvio suoriutumisestaan vaativassa tilanteessa.....	94
5.2	Lastensuojelun asiantuntijuudesta muodostuva kuva haastattelujen perusteella	95
5.3	Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittyminen.....	98
5.3.1	Palautteen merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä..	98
5.3.2	Sosiaalityön koulutuksen merkitys asiantuntijaksi kehittämisessä.....	101
5.3.3	Työssä oppimisen ja työkokemuksen merkitys asiantuntijaksi kehittämisessä	102
5.3.4	Työyhteisörakenteiden ja työyhteisökulttuurin merkitys asiantuntijaksi kehittämisessä	105
5.3.5	Teoreettisesta tiedosta lastensuojelun sosiaalityössä ja ammatillisessa asiantuntijuudessa..	108
6	Tulosten yhteenveto ja tarkastelu.....	114
6.1	Vaativat asiakastilanteet, työssä oppiminen ja asiantuntijuus	114
6.2	Lastensuojelun sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus ja asiantuntijaksi kehittyminen.....	119
7	Johtopäätökset ja kehittämisehdotukset	122
7.1	Johtopäätökset.....	122
7.2	Kehittämisehdotukset.....	125
8	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimustarpeet	129
8.1	Tutkimusetiikka	129
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimustarpeet	131
	Lähteet.....	135
	Liitteet.....	150

Taulukkuuettelo

Taulukko 1.	Informaalinen oppimisen typologia.....	48
Taulukko 2.	Haastattelujen ajankohta, haastattelun pituus ja haastateltavan työkokemus lastensuojelun sosiaalityöstä	82
Taulukko 3.	Esimerkki haastatteluvastauksen pelkistämisestä ja ryhmittelystä teemoittain ja kysymyksittäin.....	85
Taulukko 4.	Esimerkki haastatteluaineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä	86
Taulukko 5.	Esimerkki nimettyjen teemaluokkien ryhmittelystä taulukoksi pääteemoittain ja haastattelukysymyksittäin.....	87
Taulukko 6.	Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä työssä oppiminen ja kriittinen reflektio.....	91
Taulukko 8.	Vastausten tyypittelyä sosiaalityöntekijöiden käyttämistä teorioista, teoreettisista viitekehyksistä ja toimintamalleista.....	110

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Kodin ulkopuolelle sijoitettuna olleet lapset ja nuoret sekä niistä huostassa ja kiireellisesti sijoitettuna olleet lapset vuosina 1991–2018	19
Kuvio 2.	Lastensuojelun sosiaalityön taitojen ja tietojen kategoriat asiantuntijuuden perustana	28
Kuvio 3.	Lastensuojeluprosessin päävaiheet.....	34
Kuvio 4.	Kokemuksen karttumisen ja asiantuntijuuden kasvun yhteys.....	45
Kuvio 5.	Työssä oppimiseen heijastuvat faktorit: kahden triangelin malli.....	53
Kuvio 6.	Vaativista asiakastilanteista oppimisesta ja tiedon tuottamisesta	61
Kuvio 7.	Tutkimusasetelma ja tutkimusaineistot.....	65
Kuvio 8.	Teemakartta haastattelujen ensimmäisestä pääteemasta: Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus ja siihen vaikuttavat tekijät.....	96
Kuvio 9.	Teemakartta haastattelujen toisesta pääteemasta: Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät.	102
Kuvio 10.	Teemakartta työyhteisörakenteiden ja muiden työyhteisötekijöiden merkityksestä ammatilliseksi asiantuntijaksi kehittymiselle.....	107
Kuvio 11.	Teemakartta haastattelujen kolmannesta pääteemasta, alakysymys 13. Teoreettisen tiedon käyttö lastensuojelun sosiaalityössä.....	109
Kuvio 12.	Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä oppiminen ja oppimisen kytkeytyminen sosiaalityön osaamiseen (asiantuntijuuteen).	118

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta

Kiinnostus ja ymmärrys työssä oppimista kohtaan on lisääntynyt sekä yrityksissä, organisaatioissa ja ammatillisessa koulutuksessa viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana. Yritysten ja työnantajien kiinnostusta selittävät lisääntyvät ammatillisen ja asiantuntijatiedon tarpeet työssä ja työssä oppimisen toivotaan johtavan parempaan tuottavuuteen ja lisääntyvään kilpailukykyyn. (Collin 2007.) Toisaalta työelämän muutoksiin ja epävarmuuteen yksilön kannalta liittyy välttämätön uuden oppiminen ja omasta osaamisesta huolehtiminen. Myös työelämän oppimishaasteet ovat lisääntyneet tehtäväkuvien laajentumisen ja työssä tapahtuvien muutosten vuoksi. (Järvensivu 2006.)

Muutokset markkinaolosuhteissa, teknologinen kehitys ja kasvavat asiakkaiden vaatimukset vaativat organisaatioita modernissa työelämässä oppimaan nopeasti. Mitä nopeammin organisaatiot kykenevät sopeutumaan nopeisiin muutoksiin, sitä paremmin ne näyttävät varmistavan menestystä tulevaisuudessa. (Leppänen 2006.) Sekä organisaatioiden että yksilöiden näkökulmasta muutos on paljolti jatkuvaa oppimista (myös Billett 2004). Työ ja oppiminen kietoutuvat toisiinsa, niistä on tullut erottamattomia (Collin 2005). Järvensivun ja Kosken (2008) mukaan yksilön (työssä) oppiminen, määräytyessään palkkatyön kautta, on luonteeltaan normatiivista ja määrätyllä tavalla pakkoa sisältävää. Jotta selviät työssäsi ja työn muutoksista, on sinun opittava uusia tietoja ja taitoja.

On tiedostettu jo kauan, että muodollinen koulutus ja koulutukselliset prosessit eivät ole todennäköisesti enää yksinään tehokkaita tapoja siirtää tietoa, oppia ja saada aikaan muutoksia yksilön toiminnassa (Bound & Middleton 2003; Littlejohn ym. 2016). Muuttuneessa ja kiireisessä työelämässä sekä elinikäisen oppimisen aikakaudella monet työntekijät ovat miltei kokonaan riippuvaisia informaalista (työssä) oppimisesta yhtenä ja miltei ainoana mahdollisuutena ylläpitää, parantaa ja laajentaa omaa osaamistaan (Van der Klink & Streumer 2012; Tynjälä 2013). Informaali työssä oppiminen tarjoaa työntekijälle mahdollisuuksia harjoitella formaalista koulutuksesta hankittua uusinta tietämistä jokapäiväisissä työtilanteissa (Roos Spaan ym. 2016). Toisaalta työssä oppimista voidaan luonnehtia hyvin arkiseksi tapahtumaksi (Eteläpelto 2005), oppimista vain tapahtuu informaalisti (Billett 2004; 2011a)

työtä tehdessä ikään kuin sivutuotteena missä tahansa, kunhan vain ihmisillä on tarve, motivaatio ja mahdollisuus oppia (Marsick & Watkins 2001). Samalla työyhteisöistä on tullut merkittäviä oppimisympäristöjä (mm. Billett 2004; Valleala ja Collin 2004; Tynjälä 2013).

Työpaikka on oppimisympäristönä vuorovaikutuksellinen toimintakonteksti ja se voi yhtä lailla luoda kuin kaventaa mahdollisuuksia kehittää työntekijän oppimis- mahdollisuuksia ja ammatillista osaamista. Samalla muutokset työelämässä asettavat yhä kasvavia vaatimuksia ammattilaisille säädellä itse omaa oppimistaan. Yksilön täytyy jatkuvasti suunnitella ja arvioida oppimistarpeitaan hakemalla sopivaa tasapainoa ja oikea-aikaisuutta formaalin lisä- ja täydennyskoulutuksen sekä työssä oppimisen välillä (Eraut 2004; Littlejohn ym. 2016).

Tutkimuskirjallisuudessa on raportoitu, että samaa alaa edustavien työntekijöiden ammatilliset käytännöt voivat vaihdella merkittävästi (mm. Markauskaite & Goodyear 2014). Tämän saman havaitsin käytyäni ohjaamassa sosiaalialan opiskelijoita työssäoppimisen jaksoilla. Saman alan työpaikkojen toiminta- ja oppimiskulttuurit voivat erota merkittävästi toisistaan. Työympäristö voi itsessään epäsuorasti ohjata oppimaan tai se voi olla köyhä, yksipuolinen tai vinoutunut (Palonen & Gruber 2010; Hytönen 2016).

Kasvatustieteen lisensiaattitutkimuksessani kävi ilmi se, miten merkittävästi haasteellinen ja kehittävä työympäristö voi parhaimmillaan edistää opiskelijoiden ammatillista osaamista. Olennaista näytti olevan se, että opiskelijoilla oli mahdollisuus toimia vaihtelevissa sekä haasteellisissa rooleissa ja työtehtävissä kehittämisprosessin tai työharjoittelujaksojen aikana. Oppimista tapahtui erilaisten työprosessien ja osallistumisen sivutuotteena (Uusitalo 2005; Eraut 2007). Tämän lisäksi myös riittävällä ja laadukkaalla työpaikkaohjaajan toiminnalla oli merkittävä vaikutus opiskelijoiden oppimiseen ja ammatillisen osaamisen kehittymiseen (Helle, Olinkuora & Vauras 2003; Uusitalo 2005).

Viime vuosina olen kiinnostunut yhä enemmän työssä oppimisen merkityksestä ja kysymyksistä työntekijöiden ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisestä. Samaan aikaan julkisessa keskustelussa uutisoitiin lastensuojelun asiakasprosessien epäonnistumisista. Huomiota herätti erityisesti kahdeksanvuotiaan lapsen menehtyminen keväällä 2012 Helsingissä lastensuojelun asiakkaana.¹ Tämän uutisoinnin seurauksena halusin tutkia lastensuojelun sosiaalityötä työssä oppimisen ja

¹ Kahdeksanvuotias lapsi menehtyi 13.5.2012 isän ja äitipuolen kaltoinkohtelun ja väkivallan seurauksena. Tapaus sai laajaa julkisuutta ja viranomaistoiminnasta käynnistyi esitutkinta ja käräjäoikeuskäsittely, minkä seurauksena käräjäoikeus tuomitsi kaksi sosiaalityöntekijää tuottamuksellisesta virkavelvollisuuden rikkomisesta. Tapauksen seurauksena sosiaali- ja terveysministeriö perusti selvitystyöryhmän (Toimiva lastensuojelu, Selvitysryhmän loppuraportti 2013), jonka tehtävänä oli selvittää laaja-alaisesti lastensuojelun kehittämistä.

ammattillisen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Pohdin, voitaisiinko lastensuojelussa oppia virheistä sekä vaativista ja haasteellisista tapahtumista tutkimalla niitä systemaattisesti ja jakamalla saatua tietoa lastensuojelun toimintatapojen kehittämiseksi.

Lastensuojelun asiakastilanteet ovat usein vaikeasti ennakoitavia, epämääräisiä ja monimutkaisia. Ne eivät kehity aina hyvään lopputulokseen, ja tilanteiden aikana työntekijä tai työpari voivat tehdä monenlaisia virheitä tai virhepäätelmiä, joiden seurauksena tapahtumat voivat kehittyä ennalta arvaamattomaan suuntaan. Munro (1999) toteaa tutkimuksensa johtopäätöksessä, että riskien arviointi ja lasten hyväksikäytön sekä laiminlyönnin tunnistaminen ovat vaikeita tehtäviä. Kaikilla virheillä on kovat seuraukset lapsille ja heidän vanhemmilleen. Osa virheistä johtuu käytettävissä olevasta rajoittuneesta tiedosta, kun taas päättelystä johtuvat virheet olisivat vältettävissä.

Olisi erityisen tärkeää tietää, miten lastensuojelussa ei ainakaan pitäisi toimia. Kirjallisuudessa tätä kutsutaan negatiiviseksi tietämiseksi tai negatiiviseksi oppimiseksi (Minsky 1997; Parviainen & Eriksson 2006; Gartmeier ym. 2008). Tynjälä (1999) on todennut oppimisen olevan jatkuva prosessi, jonka aikana opitaan myös sellaisia asioita, joita ei ole edes tarkoitettu opittavaksi. Monilla toisilla aloilla kriittisistä tapahtumista ja tehdyistä virheistä pyritään oppimaan tehokkaasti ja riskitilanteita tutkitaan, mallinnetaan ja analysoidaan perusteellisesti (Kinnunen 2010; Pietikäinen ym. 2010).

Virheiden ja vaativien lastensuojelutilanteiden tietoinen ja avoin yhteisöllinen tutkiminen voisi olla yksi strateginen keino luoda lastensuojeluun hyviä työssä oppimisen tilanteita. Näiden tilanteiden avulla olisi mahdollista edistää käytäntölähtöistä, avointa ja dynaamista asiantuntijuutta. Dynaamiseen asiantuntijuuden on katsottu sisältävän (1) mielensisäisen tiedonhankinnan näkökulman, (2) oppivan yhteisön ja asiantuntijakulttuuriin osallistuvan näkökulman sekä (3) tiedon luomisen ja innovaatioiden näkökulman (Hakkarainen ym. 2003; Karvinen-Niinikoski 2007). Siten dynaamisen ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä ei tule tarkastella vain yksilön prosessina, vaan koko työyhteisön kehittämisen ja oppimisen näkökulmasta.

Ammatillisissa käytännöissä, kuten lastensuojelun sosiaalityössä, on myös hyödyllistä ymmärtää, miten yksilö voi kehittää osaamistaan ja kykyjään läpi työelämän. Mitä ja miten hän voi oppia työssään? On tärkeää tunnistaa ne lastensuojelun tilanteet ja toiminnot, jotka ovat vaativia mutta samalla oppimispotentiaaliltaan rikkaita (vrt. Billett & Choy 2013). Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että haastavat tehtävät ja työtilanteet virittävät oppimista, ja mikäli tilanne on hyvin tuettu ja työntekijä onnistuu siinä, onnistuminen kasvattaa edelleen työntekijän ammatillista motivaatiota ja itseluottamusta (Eraut 2004). Työn ongelmilla ja työntekijän kyvyillä ratkaista niitä on usein suuri vaikutus etenkin varhaiseen uralla oppimiseen (Eraut 2007).

1.2 Tutkimuksen rajaus ja tutkimuksen eteneminen

Työssä oppimisen tutkimus sijoittuu kasvatustieteelliseen tutkimuskenttään, jolloin korostuu sanaparin jälkimmäinen osa, oppiminen (Järvensivu & Koski 2008). Työssä oppimisen tutkimusta on viime vuosikymmeninä tehty paljon ja monissa eri ammatillisissa konteksteissa (Roos Spaan ym. 2015). Aiheesta on julkaistu tuhansia artikkeleja, kirjoja ja tutkimusohjelmia on käynnistynyt satoja (Tynjälä 2013). Työssä oppimisen vaikutuksista lastensuojelun asiantuntijuuteen on tehty vähän tutkimusta (esim. Fook ym. 1997; Munro, 2007). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan täyttämään tätä vajetta tarkastelemalla erityisesti työssä oppimisen merkitystä lastensuojelun ammatillisessa asiantuntijuudessa ja asiantuntijaksi kehittymisessä.

Päivi Tynjälä (2013, 16) on todennut, että leveä työssä oppimisen tutkimuskenttä on klusteroitunut kuuteen eri linjaan, jotka kuvaavat: 1. työssä oppimisen luonnetta, 2. työidentiteettiä ja toimijuutta, 3. ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä, 4. kompetenssien kehittymistä työpaikoilla ja oppilaitoksissa 5. käytäntöyhteisöjä ja 6. organisaatioiden oppimista. Tämä tutkimus asemoituu ensimmäiseen, kolmanteen ja viidenteen työssä oppimisen tutkimuslinjaan ja sijoittuu aikuiskasvatuksen alueella ammatillisen oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimusalueeseen.

Tämä työssä oppimista käsittelevä tutkimus on luonteeltaan poikkitieteellistä käytäntötutkimusta, jonka tutkimuskohteena on lastensuojelun sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus ja siinä kehittyminen. Lastensuojelutyötä on tarkasteltu varsin paljon mm. asiakkaan, asiakastyön, työntekijän ja formaalin (sosiaalityön tutkinto) koulutuksen näkökulmista. Lastensuojelun monitieteisen tutkimuksen tarvetta on perusteltu sillä, että se auttaa ymmärtämään ihmisen kasvua ja kehitystä, ihmisten ja yhteisöjen toimintaa, vuorovaikutusta ja muutosprosesseja. (Pekkarinen ym. 2013; Kananoja & Lähteinen 2017.)

Tutkimuksen johdantoluvuissa (1 ja 2) tarkastellaan lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuutta ja lastensuojelun sosiaalityötä ammattina ja professiona. Tarkastelun kohteena on myös lastensuojelulakiin perustuva lastensuojeluprosessi, jota hyödynnetään ensimmäisessä tutkimusaineiston analyysissä jäsentävänä kategoriana. Johdantoluvuissa tarkastellaan lisäksi lyhyesti sosiaalityön asiantuntijuustutkimusta ja aikaisemmissa lastensuojelua käsittelevissä tutkimuksissa käytettyä kriittisten tapahtumien tutkimusmenetelmää, jota sovelletaan tämän tutkimuksen tutkimusasetelmassa ja ensimmäisen tutkimusaineiston analyysissä.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa (luku 3) tarkastellaan asiantuntijuuden kehittymistä työssä. Oletuksena on, että informaalilla oppimisella on yhä suurempi merkitys ammatillisessa asiantuntijuudessa ja asiantuntijaksi kehittymisessä. Luvussa 4 kuvataan tutkimusongelmat, tutkimusasetelma, tutkimusaineistot ja tutkimuksen toteuttaminen.

Tutkimuksen empiirinen osa käsittää vaativista asiakastilanteista muodostuvan kertomusaineiston ja haastatteluaineiston. Luvussa 5 kuvataan tutkimustulokset

molempien aineistojen osalta. Luvussa 6 tehdään yhteenvetoa tuloksista ja tarkastellaan tuloksia suhteutettuna aikaisempaan työssä oppimisen tutkimukseen, sosiaalityön asiantuntijuutta käsittelevään tutkimukseen ja tutkimusalan keskeiseen teoreettiseen kirjallisuuteen. Luvussa 7 pohditaan saadun tiedon merkitystä ja esitetään johtopäätöksiä lastensuojelun sosiaalityön ammatillisesta asiantuntijuudesta sekä kehittämissuhteita lastensuojeluun. Luvussa 8 arvioidaan tutkimusta, sen toteuttamista ja kuvataan tutkimusetiikan toteutumista, tutkimuksen luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimustarpeet.

2 Lastensuojelu ammatillisena asiantuntijuustyönä

2.1 Lastensuojelutyötä ohjaava lainsäädäntö ja asiakasmäärät

Nykyinen lastensuojelulaki tuli voimaan vuoden 2008 alusta. Lastensuojelulaissa (417/2007) sosiaalityöntekijän tehtävät ja vastuut on määritelty aiempaa yksityiskohtaisemmin. Samalla korostuu vastuu lastensuojeluprosessin johtamisesta ja ohjaamisesta (Heinonen ja Sinko 2013). Lakia on tarkistettu sosiaalihuoltolainsäädännön (1301/2014) uudistamisen yhteydessä ja uusimmat muutokset tulivat voimaan 1.4.2019 (Laki lastensuojelulain muuttamisesta 542/2019). Muutoksella pyritään vahvistamaan lapsen oikeutta hyvään kohteluun, huolenpitoon ja kasvatukseen (Mt.). Lastensuojelulain (417/2007) 3 § mukaan ”lastensuojelua on lapsi- ja perhekohtainen lastensuojelu. Lapsi ja perhekohtaista lastensuojelua toteutetaan tekemällä lastensuojelutarpeen selvitys ja asiakassuunnitelma sekä järjestämällä avohuollon tukitoimia. Lapsi- ja perhekohtaista lastensuojelua ovat myös lapsen kiireellinen sijoitus ja huostaanotto sekä niihin liittyvä sijaishuolto ja jälkihuolto.” Tanskanen (2019) toteaa tuoreessa väitöskirjassaan, että lastensuojelulaeissa ilmenee myös se, millaisilla keinoilla eri vuosikymmeninä on pyritty hallitsemaan lasten ja nuorten ihmisten elämäntilanteisiin liittyviä ei-toivottuja asioita.

Toimiva lastensuojelu -selvitysryhmän loppuraportin (2013) johdannossa todetaan, että lastensuojelua voidaan tarkastella ideologiana, toimintoina ja organisaatioina. Kansainvälisissä vertailuissa lastensuojelussa on nähty kaksi strategiavaihtoehtoa, joiden ydinkäsitteitä ovat Child Welfare ja Child Protection. Niiden rinnalle on hahmottunut lapsen yksilöllisiä tarpeita ja oikeuksia korostava Child Focus -suuntautuminen. Rimpelän (2015) mukaan yleisen lasten suojelun (child welfare) päämääränä on tukea jokaisen lapsen kasvamista hyväksi aikuiseksi. Lasten suojeleminen on tästä näkökulmasta laajasti koko yhteiskunnan tehtävä. Julkisen vallan vastuut ja tehtävät lasten suojelussa kiteytyvät esimerkiksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (Mt.).

Vastaavasti Rimpelä (Mt.) kuvaa lastensuojelua (child protection) tuotteistettuna toiminta-alana, jolla on omat säännöksensä, organisaationsa ja ammattihenkilönsä, ja joka saa toimeksiantonsa lapsen hyvinvointia uhkaavasta ongelmasta. Muista lasten ja perheiden palveluista lastensuojelu eroaa erityisesti siten, että sillä on tarvitta-

essa vahvat interventiovaltuudet ja mahdollisuus tehdä perhettä koskevia tahdonvastaisia päätöksiä ja toimenpiteitä (Toimiva lastensuojelu -selvitysryhmän loppuraportti 2013; Araneva 2018; Juhila 2018). Lastensuojeluviranomaisten toiminta perustuu oikeutukseen käsitellä lastensuojelullisiksi määriteltyjä ongelmia ja luoda tähän tehtävään perustuvia asiakkuuksia (Anis 2008). Tämä tekee lakiin perustuvasta lastensuojelusta monella tapaa jännitteistä. Lastensuojelussa tulee vastaan tehtäviä ja tilanteita, joissa vahvoja tunteita ja tuntemuksia ei voida välttää (Bardy 2013).

Lehmuskosken ja Kuusisto-Niemen (2008) mukaan lastensuojelu on sosiaalihuollon palvelutehtävä, jossa tavoitteena on turvata lapsen tasapainoinen kehitys ja hyvinvointi. Lastensuojelun tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeleluun. Ylirukan ym. (2018) mukaan sosiaalityö on luonteeltaan muutosta tukevaa työtä, jonka tavoitteena on yhdessä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen kanssa lieventää elämäntilanteen vaikeuksia, vahvistaa yksilöiden ja perheiden omia toimintaedellytyksiä ja osallisuutta sekä edistää yhteisöjen sosiaalista eheyttä. Lastensuojelulakiin on Bardyn (2013) mukaan kiteytetty yhteiskuntapolitiikan koko välineistö kasvuolojen rakenteista aina huostaanottoon. Lapsiperheitä voidaan kuitenkin auttaa ilman lastensuojelun asiakkuutta tarjoamalla heille sosiaalihuoltolain mukaisia palveluja (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 12).

Vuoden 2018 tilastoon saatujen tietojen mukaan sosiaalihuoltoon tuli yhteensä 14 422 yhteydenottoa lapsen tuen tarpeen arvioimiseksi, ja ne koskivat kaikkiaan 12 937 lasta ja nuorta. Yhteydenottojen määrä lisääntyi 2 036:lla (16,4 %) edellisestä vuodesta. Vireille tulleen lastensuojeluasian (ilmoitus tai yhteydenotto) kohdalla on heti ratkaistava, edellyttääkö tilanne kiireellisiä toimenpiteitä tai onko syytä tehdä palvelutarpeen arvio, jolla lastensuojelun tarve selvitetään. Tilastoon vuonna 2018 saatujen tietojen mukaan kunnissa tehtiin 38 429 palvelutarpeen arviointia, joiden yhteydessä selvitettiin lastensuojelun tarve. (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 16.)

Vuonna 2018 sosiaalihuoltolain 18 §:n mukaista perhetyötä hyödynsi 17 691 perhettä. Määrä vastaa 3,1 prosenttia kaikista lapsiperheistä. Sosiaalihuoltolain mukaista kotipalvelua (19 §) sai 12 790 perhettä. Luku vastaa 2,3 prosenttia lapsiperheistä. Lastensuojelulain (36 §) mukaista kodin ja lastenhoitopalveluja käytti 0,4 prosenttia (2 455 perhettä) lapsiperheistä ja tehostettua perhetyötä puolestaan 1,8 prosenttia lapsiperheistä vuonna 2018. (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 13.)

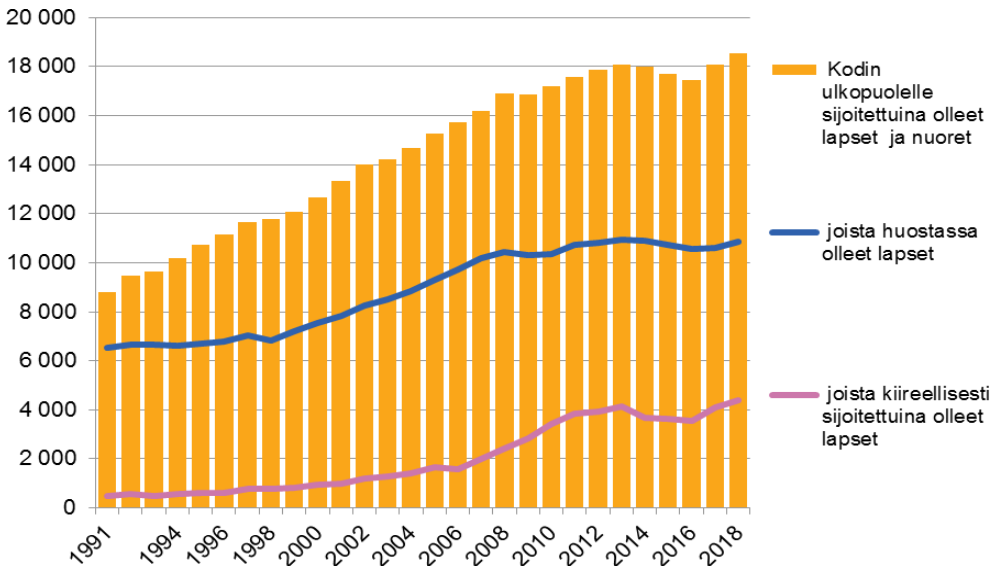
Lastensuojelun avohuollon asiakkaissa oli eniten 16–17-vuotiaita, 6,5 prosenttia väestön samankäisistä (kuvio 12). Vastaavasti 0–2-vuotiaita oli vähiten (2,9 %). 18 vuotta täyttäneiden nuorten osuus on pysytellyt samansuuruisena: vuonna 2018 avohuollon asiakkaana oli 4,7 prosenttia 18–20-vuotiaista. (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 13.)

Jälkihuollossa olevia lapsia ja nuoria oli vuonna 2018 yhteensä 7 595, mikä on 13,8 prosenttia kaikista avohuollon asiakkaista. Jälkihuollossa olevista asiakkaista

enemmistö eli 81,8 prosenttia oli 18 vuotta täyttäneitä nuoria. Jälkihuollossa olevien 18–20-vuotiaiden nuorten asiakkaiden määrä on lisääntynyt vuosittain. Poikkeuksena on viime vuosi 2018, jolloin määrä väheni 586:lla nuorella (9,4 %) edellisestä vuodesta. (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 13.)

Lastensuojeluilmoitus tehtiin 78 875 lapsesta vuonna 2018. Lastensuojeluilmoitusten määrä (145 880) kasvoi 4,7 prosenttia edellisestä vuodesta. Yhtä lasta kohti tehtiin keskimäärin 1,8 lastensuojeluilmoitusta. Eniten lastensuojeluilmoituksia tehtiin Päijät-Hämeessä (9,4%) ja vähiten Pohjanmaalla (4,7%) vastaavaan väestöön suhteutettuna. Lastensuojeluilmoitukset kohdistuivat erityisesti 13 vuotta täyttäneisiin lapsiin. (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 16.) Selvää näkemystä ei ole siitä, kertooko lastensuojeluilmoitusten määrän lisääntyminen lastensuojelutarpeen lisääntymisestä vaiko siitä, että kunnissa tunnistetaan aikaisempaa paremmin lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen liittyvät riskit (Kananoja & Ruuskanen 2018).

Kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on kasvanut vuodesta 1992 lähtien (ks. kuvio 1). Tuolloin kodin ulkopuolelle sijoitettuja lapsia ja nuoria oli n. 9500. Lastensuojelutoimenpiteiden tarpeen lisääntymistä on selitetty taloudellisella lamalla vuosina 1992-1999, jonka seurauksena lasten ja perheiden palveluja leikattiin ja työttömyys lisääntyi voimakkaasti (Heino 2013).



Kuvio 1. Kodin ulkopuolelle sijoitettuna olleet lapset ja nuoret sekä niistä huostassa ja kiireellisesti sijoitettuna olleet lapset vuosina 1991–2018 (Tilastoraportti 23/ 2019, THL).²

² Sama lapsi voi sisältyä sekä kiireellisesti sijoitettuihin että huostassa olleiden lukumääriin.

Vuoden 2018 aikana kaikkiaan 18 544 lasta ja nuorta oli sijoitettu kodin ulkopuolelle. Näistä alle 18-vuotiaita oli 15 884 (86 %). Sijoitettujen lasten ja nuorten määrä kasvoi 2,6 prosenttia vuodesta 2017. Kaikista sijoitetuista oli poikia 53 prosenttia (9 765) ja tyttöjä 47 prosenttia (8 779). Kodin ulkopuolelle sijoitettujen poikien osuus sijoitetuista lapsista ja nuorista on pysytellyt tyttöjen vastaavaa osuutta suurempana 1990-luvulta lähtien. (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 9.)

Kaikkien kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten sijoituksissa laitoshuollon osuus (38,7%) korostuu. Kuitenkin niin kiireellisissä sijoituksissa (Araneva 2018) ja etenkin pitkäaikaisissa sijoituksissa lapset pyritään mahdollisuuksien mukaan sijoittamaan perhehoitoon. Yli puolet (55 %) vuoden 2018 lopussa huostassa olleista lapsista oli sijoitettu perheisiin, ja näistä 13,1 prosenttia (689) sukulaisten ja läheisten perheisiin. (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 9.)

Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syitä ja taustoja selvittäneessä HuosTa-hankkeen valossa huostaanotettujen lasten vanhempien sosioekonominen asema näyttäytyy heikolta. He ovat väestön keskiarvoon nähden heikoimmin koulutettuja, köyhempiä ja useammin työelämän ulkopuolella (Heino ym. 2016). Pienten lasten huostaanotoissa valtaosassa tapauksia syynä olivat vanhemman, yleensä äidin, päihdeongelma ja vastentahtoisissa huostaanotoissa joka toisessa keskeisenä perusteena olivat vanhempien päihteidenkäyttö, ja joka neljännessä vanhemman psyykkiset ongelmat. (de Godzinsky 2012.) Lastensuojelun avohuollon asiakkuuden ja huostaanottojen muina syinä on havaittu mm. vanhemman tai vanhempien jaksamattomuus, riittämättömäksi arvioitu vanhemmuus, vanhempien avuttomuus ja osaamattomuus sekä perheristiriidat ja lasten perheessä kokema väkivalta (Hiitola 2008; Heino 2013). Myös pitkään jatkuvat vanhempien erokriisit voivat vaarantaa lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin ja ne ovat siten peruste lastensuojelun asiakkuudelle ja avohuollon tukitoimille. (Toimiva lastensuojelu selvitysryhmän loppuraportti 2013.)

Sosiaalityöntekijät osallistuvat työssään perheiden jokapäiväiseen elämään. Heidän työnsä vaatii heitä arvioimaan, miten perheitä voidaan tukea pitämään huolta lapsistaan, miten perheen hyvinvointiin vaikutetaan parhaiten ja miten kyetään vähentämään pahoinvointia ja riskitekijöitä. Sosiaalityöntekijät kamppailevat erityisesti sen kanssa, miten löytää tehokkaita tapoja työskentelyyn perheiden kanssa ja miten välttää tekemästä virhepäätelmiä ja kyetä tunnistamaan ja arvioimaan riskejä (Munro 1999).³ Tämä edellyttää, että he kriittisesti tutkivat sosiaalityön tehtäviä ja työntekijöiden ja asiakkaiden välistä suhdetta. (Munford & Sanders 2005). Sillä, miten sosiaalityöntekijät hoitavat ensikontaktia vanhempiin, tiedetään olevan pitkäaikaisia vaikutuksia perheen ja sosiaalityöntekijöiden välisiin yhteistyösuhteisiin (Munro 2007).

³ Viime kuukausina on Suomessa keskusteltu julkisuudessa siitä, miten viranomaiset osaisivat tunnistaa riskitekijöitä, jotka usein edeltävät ja ovat vaikuttamassa perhesurmiin ja lasten kuolemiin.

2.2 Lastensuojelun sosiaalityö ammattina ja professiona

Sosiaalityötä kuvaillaan sekä muutos että ongelmanratkaisutyöksi (Karvinen-Niinkoski 2010). Muutos- ja ongelmanratkaisutyössä tehdään eriasteisia väliintuloja eli interventioita asiakkaan nykyiseen tilanteeseen. Ongelmat, joihin muutosta haetaan voivat olla monenlaisia ja monitasoisia kuten interventiotkin. (Juhila 2018.)

Sosiaalihuoltolain (1301/2014, 15§:n) mukaan ”sosiaalityöllä tarkoitetaan asiakas- ja asiantuntijatyötä, jossa rakennetaan yksilön, perheen tai yhteisön tarpeita vastaava sosiaalisen tuen ja palvelujen kokonaisuus, sovitaan se yhteen muiden toimijoiden tarjoaman tuen kanssa sekä ohjataan ja seurataan sen toteutumista ja vaikuttavuutta. Sosiaalityö on luonteeltaan muutosta tukevaa työtä, jonka tavoitteena on yhdessä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen kanssa lieventää elämäntilanteen vaikeuksia, vahvistaa yksilöiden ja perheiden omia toimintaedellytyksiä ja osallisuutta sekä edistää yhteisöjen sosiaalista eheyttä”.

Sosiaalityöntekijän tehtävä on valvoa työssään lapsen etua. Lapsen edun valvominen on lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän tehtävään liittyvä velvollisuus, jota hän toteuttaa virkavastuullisena (Araneva 2018). Lapsen edunmukaista on se, että etua määrittävät henkilöt ovat ammattitaitoisia ja pystyvät tekemään arvionsa objektiivisesti sekä muihin vaihtoehtoihin peilaamalla (Aho 1999). Sosiaalityön huolenpitotehtävä merkitsee eettistä periaatetta, jonka mukaan, apua tarvitsevasta ihmisestä tulee huolehtia vaatimatta tältä itsenäiseksi toimijaksi tulemistä (Juhila 2016). Lastensuojelussa huolenpitotehtävä korostuu, koska lapsella on aikuista vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa itse elämäänsä. (Anis 2008.)

Juhila (2016) muodostaa sosiaalityöstä erilaisia tulkintoja sosiaalityöntekijöiden ja asiakkaiden suhteiden näkökulmasta. Hän jäsentää sosiaalityötä neljän suhteen kautta: liittämisen- ja kontrollisuhteen, kumppanuussuhteen, huolenpitosuhteen sekä vuorovaikutuksessa rakentuvan suhteen. Asiakkaan ja sosiaalityöntekijän vuorovaikutuksessa tuki ja kontrolli kietoutuvat usein toisiinsa, mikä on yksi sosiaalityön perusristiriidoista. Toisaalta Jokinen (2017) toteaa tutkimusten osoittavan, että sosiaalityön asiakkaat ja työntekijät näkevät juuri toimivan vuorovaikutuksen rakentavan luottamuksellista työntekijä-asiakassuhdetta, mikä on yksi merkittävimmistä edellytyksistä onnistuneelle työskentelylle. Jokinen (2017) katsoo myös, että sosiaalityöntekijän ammatillista toimintaa voidaan tarkastella kategoriasidonnaisen toiminnan kautta. Sosiaalityöntekijällä on oikeus ja velvollisuus puuttua lapsen kaltoinkohdeltuun ja toisaalta häneltä odotetaan lainsäädännön ja ammattietiikan hallintaa sekä hyviä vuorovaikutustaitoja (Mt.).

Sosiaalityö on suunnitelmallista ja tavoitteellista asiakastyötä, jota tukee asiakkaan kanssa laadittu asiakassuunnitelma (Yliruka ym. 2018). Sosiaalityö vaatii tarkkaa työhön ja asiakasprosesseihin liittyvää dokumentointia sekä kykyä arvioida työssä tarvittavia työmenetelmiä ja niiden soveltuvuutta asiakastilanteisiin. Lisäksi

sosiaalityö on erittäin tietointensiivistä sekä ammatillisessa päätöksenteossa että sosiaalityön käytäntöihin kiinnittyvässä tiedontuotannossa (Karvinen-Niinikoski 2005). Sinkon (2004) mukaan viitekehys, jossa lastensuojelutyötä tehdään, on muuttunut. Työssä tehdyt valinnat on pystyttävä perustelemaan lainsäädännöllä, ja juridisesta arvioinnista on tullut pysyvä osa työtä. Asiakkaan kanssa neuvoteltaessa mukana voi olla myös tämän asianajaja (Vaininen 2011). Toisaalta on esitetty, että lainsäädännön huolellinen tulkinta ja päätösten dokumentointi voivat vahvistaa sosiaalityön julkisuuskuvaa sekä selkiyttää lastensuojelun epämääräisyyden tuntua (Sipilä 2011).

Sosiaalityön määrittely ammatiksi sai lakisäätöisen vahvistuksen laissa sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (817/2015). Laki tuli voimaan 1.3.2016 ja laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuksista kumottiin 1.5.2016 alkaen. Laissa sosiaalihuollon ammattihenkilöistä säädetään mm. sosiaalihuollon keskeisten ammattiryhmien ammatinharjoittamisoikeuden myöntämisestä, ammatinharjoittamisoikeuden rekisteröinnistä, ammattihenkilöiden ohjauksesta ja valvonnasta.

Lain (7 §) mukaan ”sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto myöntää hakemuksesta oikeuden harjoittaa sosiaalityöntekijän ammattia laillistettuna ammattihenkilönä henkilölle, joka on suorittanut Suomessa ylemmän korkeakoulututkinnon, johon sisältyy tai jonka lisäksi on suoritettu pääaineopinnot tai pääainetta vastaavat yliopistolliset opinnot sosiaalityössä”. Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto (Valvira) ylläpitää sosiaalihuollon ammattihenkilöistä rekisteriä vastaavalla tavalla kuin terveydenhuollon ammattihenkilöiden osalta. Julkisesta tietopalvelusta (<https://julkiterhikki.valvira.fi/?lang=fi>), voi kuka tahansa tarkistaa sosiaali- tai terveydenhuollon ammattihenkilön ammattioikeutta koskevia tietoja.

Lain (817/2015, 7 §:ssä) tarkoitettu sosiaalityöntekijä vastaa sosiaalityön ammatillisesta johtamisesta sekä yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen sosiaalisen tuen ja palvelujen tarpeeseen vastaavasta sosiaalityön asiakas- ja asiantuntijatyöstä sekä sen vaikutusten seurannasta ja arvioinnista. Sosiaalityöntekijä vastaa lisäksi sosiaalihuollon palvelujen antamisesta ja päätöksenteosta sen mukaan kuin muualla laissa erikseen säädetään. Lastensuojelun asiakkaana olevalle lapselle on nimettävä hänen asioistaan vastaava sosiaalityöntekijä (lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä), jonka tulee olla laillistettu sosiaalityöntekijä (Valvira, Sosiaalihuollon tehtävissä toimiminen 2017).

Lastensuojelun sosiaalityöntekijät työskentelevät pääosin kunnissa virkamiehinä ja asiantuntijoina. THL:n Suomen virallisen tilaston mukaan (2014) kuntien ja kuntayhtymien omassa henkilöstössä sosiaalityöntekijöitä työskenteli 4306 ja sosiaalityön erityisasiantuntijan tehtävissä 4423. Valtaosa sosiaalityöntekijöistä on naisia. Miehiä sosiaalityöntekijöistä oli vuonna 2014 vain 7,6 prosenttia. Valviran sosiaalihuollon ammattihenkilöiden keskusrekisteriin on rekisteröitynyt (Jaakolan ym. 2019) mukaan 6700 laillistettua sosiaalityöntekijää.

Valviran (2014) kyselyn mukaan kunnissa lapsi- ja perhekohtaisessa lastensuojelussa työskentelevistä sosiaalityöntekijöistä noin kaksi kolmasosaa (68 %) täytti kelpoisuusehdot. Lapsen asioista vastaavista sosiaalityöntekijöistä kelpoisuusehdot täyttävien osuus oli lähes sama. Monessa kunnassa lapsi- ja perhekohtaisen lastensuojelun tehtävissä ei toisaalta työskennellyt lainkaan kelpoisuusehdot täyttäviä sosiaalityöntekijöitä tai näiden osuus oli alle puolet työntekijöistä. Ammattihenkilölain (12§:n) mukaan ”sosiaalityöntekijän sijaisuuksia tekevillä henkilöillä tulee olla sosiaalityöntekijän kelpoisuus tai vähintään sosiaalityön aineopinnot ja niihin sisältyvä käytännön harjoittelu suoritettuna. Lisäksi henkilön tulee työskennellä ammattiin valmistuneen ja laillistetun sosiaalityöntekijän valvonnan ja johdon alaisena. Kuntien terveys- ja sosiaalipalvelujen henkilöstön vaihtuvuus on ollut suurinta juuri sosiaalityöntekijöissä” (THL 2014). Sosiaalityöntekijöiden vaihtuvuus tuo omat vaikeutensa lastensuojelun avo- ja laitoshuollon asiakasprosesseihin ja asiakkaan saamaan palvelukokemukseen. Työntekijöiden vaihtuvuus aiheuttaa sen, että pitkäkestoinen tuntemus perheen tilanteesta pilkkoutuu (Yliruka 2017).⁴

Lastensuojelun sosiaalityötä on perusteltua tarkastella asiantuntija-ammattina, professiona, vaikka sosiaalityö ei ole yhtä tarkkaan profiloitunutta kuin osa muista asiantuntija-ammateista (Van Bommel 2013). Ammatin tieteellinen perusta on moniulotteinen ja käytännön lastensuojelutyöhön kuuluu lisäksi moniammatillista ja monialaista yhteistyötä (Kananoja 2017). Monitieteinen ja monialainen tietoperusta auttaa ymmärtämään eri ammattien edustajien ajattelun lähtökohtia ja työn tavoitteita moniammatillisessa työskentelyssä. Moniammatillinen yhteistyö on onnistuessaan yhdessä työskentelyä (inter-professional work), jossa rooleja, vastuita ja taitoja mukautetaan tilanteeseen sopivaksi, jotta voidaan työskennellä tehokkaasti asiakkaan auttamiseksi. Samalla pyritään luomaan uusia toimintatapoja. (Payne 2000; Whittington 2003.)

Sosiaalityön kansainväliset järjestöt IFSW ja IASSW uusivat sosiaalityön kansainvälisen määritelmän vuonna 2014 ja se on hyväksytty yliopistoverkosto Sosnetin yleiskokouksessa 20.5.2014 Jyväskylässä. ”Sosiaalityö on professio ja tieteenala, jolla edistetään yhteiskunnallista muutosta ja kehitystä, sosiaalista yhteenkuuluvuutta sekä ihmisten ja yhteisöjen voimaantumista ja valtaistumista. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden, ihmisoikeuksien, kollektiivisen vastuun sekä moninaisuuden kunnioittamisen periaatteet ovat keskeisiä sosiaalityössä. Sosiaalityö kiinnittyy sosiaalityön, yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden teorioihin sekä alkuperäiskansojen ja paikallisyhteisöjen tietoon. Sosiaalityössä työskennellään ihmisten ja rakenteiden parissa elämän ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi ja hyvinvoinnin lisäämiseksi.” (Yliruka ym. 2018.)

⁴ Ylen kysely: Lastensuojelu on suurissa ongelmissa ympäri Suomen – pahimmillaan yksi ihminen hoitaa 140 lapsen asioita (<https://yle.fi/uutiset/3-9944714>).

Professiolla tarkoitetaan yleisesti sellaista ammatillista muotoa tai työn tekemisen tapaa, jossa tarvitaan korkeatasoista henkistä tai teknistä osaamista. Profiessiot liittyvät yleisesti tunnustettuun ja arvostettuun asiantuntijuuteen. Abbott (1988, 18-32) määrittelee profiessiot rajatuiksi ammatillisiksi ryhmiksi, jotka käyttävät työssään abstraktia tietoa tiettyjen asioiden hoitamisessa ja saavat etuoikeuden joihinkin työtehtäviin ja ongelmiin sekä niiden ratkaisuisissa tarvittavaan asiantuntijuuteen. Evetts (2014) kuitenkin toteaa, että useimmille tutkijoille ei näytä olevan enää tärkeätä erottaa tiukasti profiessioita muista asiantuntija-ammateista.

Profiessioilla on myös jonkinlainen julkisen vallan kontrolloima säätelyjärjestelmä sekä koulutus- ja rekrytointikanava. (Bruce & Yearley 2006.) Funktionaalisen profiessioikäsitteen mukaan profiessiot ovat ammatteja, joiden edustajat soveltavat erikoistunutta tieteellistä tietoa haasteellisiin tilanteisiin. Useimmiten haasteellisiin tilanteisiin ei ole valmiita teknisiä ratkaisuja, vaan niiden käsittely edellyttää erityistä professionaalista harkintaa (Sipilä 2011.)

Profiessioihin on liittynyt oleellisesti pyrkimys kontrolloida omaa profiessiota, sen sisältämää tietämistä ja sen suhdetta lähiprofiessioihin (Freidson 2011). Sosiaalityön piirissä tällainen tendenssi on ollut nähtävissä esimerkiksi keskustelussa sosiaalityön ja sosionomin (AMK) tutkintojen pätevyyksistä sosiaalihuollon virkoihin ja tehtäviin. Siten eri ammatit muodostavat toisistaan riippuvaisen järjestelmän, jolloin muutospainet työnkuvassa tai työroolissa aiheuttavat muutoksia usein koko systeemissä. Professionalismiin sisältyy lisäksi näkemys, että vain oma ammattiryhmä olisi oikeutettu arvioimaan sen jäsenten ja ammattikäytäntöjen pätevyyttä (Hämäläinen 1997).

Modernin profiession asiantuntijoista suuri osa toimii julkisen sektorin palveluksessa, usein sosiaalityöntekijöiden tapaan kuntaorganisaatioissa. Selkeä jako julkisen ja yksityisen sektorin ammatillisen työvoiman välillä on tosin hämärtyneet ja tulee todennäköisesti tulevaisuudessaakin olemaan aikaisempaa moninaisempi. Profiessioonalisuuden merkitys lisääntyy myös kolmannen sektorin organisaatioissa ja vapaaehtoistyössä. Asiantuntijatiedosta näyttää tulleen modernin profiession ehkä tärkein ominaisuus riippumatta lähes kokonaan siitä, mitä instituutiota asiantuntija edustaa. (Evetts 2014.)

2.3 Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet

Julkisessa sosiaali- ja terveydenhuollossa sosiaalityön palvelut on organisoitu byrokraattisen toimintamallin mukaan. Lait, ohjeet ja niiden sovellukset muodostavat rungon sosiaalityölle (Sipilä 2011; Juhila 2016). Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus näyttäytynee ulkopuolisille ensisijaisesti sosiaalihuoltolain, lastensuojelulain ja muiden lakien sekä työtä ohjaavien normien ja säädösten noudattamiseen perustuvana asiantuntijuutena. Ammattityön sisältö on kuitenkin kahtalainen. Siihen

sisältyvät toisaalta eri lakeihin ja ohjeisiin perustuvat säännöt ja toisaalta ammatillinen tietotaito. Juridis-hallinnollisessa asiantuntijatyössä ammattietiikka on erityisessä asemassa. Sosiaalityöntekijä toimii eettisesti jännitteisessä tilanteessa, jossa hallinnolliset työn kehykset, oma ammattietiikka ja näkemys hyvästä sosiaalityöstä voivat olla ristiriidassa keskenään. (Sipilä 2011.)

Mutkan (1998) mukaan sosiaalityön asiantuntijuus on ollut aina sidoksissa omaan aikaansa, yhteiskuntaansa ja siinä toteutuviin muutoksiin. Hän tarkastelee väitöskirjassaan sosiaalityön asiantuntijuuden murrosta, asiantuntijuuden kehitysuuntia ja millaisia muutosvaatimuksia heidän asiantuntemukseensa kohdistuu. Hänen mukaansa sosiaalityön asiantuntemuksen kehitystä leimasi vuosikymmenten ajan tieteellisesti ja teoreettisesti perusteltu professionaalisuus. Myöhemmin tilalle nousi refleksiivistä yhteiskuntaa ja -asiantuntemusta koskeva keskustelu. Reflektiiviseen asiantuntijuuteen perustuva lähestymistapa sosiaalityössä sai alkunsa, kun huomattiin ammattilaisten (perinteisten professioiden) käyttämät teoriat riittämättömiksi käytännön sosiaalityön tilanteiden ratkaisemiseksi (mm. Arnkil ym. 2001; Fook 2002; Karvinen-Niinikoski 2005a).

Ammatillisen toimintakykyisyyden säilyttäminen ja vahvistaminen näyttävät edellyttävän nopeasti muuttuvassa ja vaikeasti ennakoitavassa yhteiskunnassa kasvavaa avoimuutta ja työssä kertyneiden kokemusten sekä erilaisiin tilanteisiin kehitettyjen ratkaisujen jakamista. Mutka (1998) esittää, että tieteen asiantuntijoiden rinnalle tulee eri alojen toimijoita, joiden koulutuksen kehystämä kokemustieto tekee mahdolliseksi uusien näkökulmien avaamisen, tieteen kritiikin ja sen tietoaikkojen täydentämisen (Mt).

Postmoderni käsitys sosiaalityön asiantuntijuudesta pohjautuu Bergerin ja Luckmanin (1994) näkemykseen todellisuuden rakentumisesta sosiaalisissa prosesseissa. Keskustelemalla neuvottelemme tiedosta, jolloin siitä tulee neuvoteltu totuus (Payne 2005). Paynen mukaan sosiaalityössä todellisuuden muotoutumiseen vaikuttavat kolme osatekijää: työntekijä, asiakas ja konteksti. Totuus rakentuu näiden välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi sosiaalityötä voi ymmärtää vain kulttuurisessa kontekstissa. Teot ja valinnat vaikuttavat siten kaikkeen työssä olevaan mm. asiakassuhteiden laatuun ja sosiaalityöntekijöiden tiedon muodostukseen. (Mt.)

Sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus on usein määritelty juuri kontekstuaalisena. Työn kohteena on ihminen elinympäristöineen. Kontekstuaalisen sosiaalityön tärkeimpänä taitona on pidetty kriittistä reflektiota. Kriittisen reflektoinnin prosessi tarjoaa sosiaalityöntekijälle mahdollisuuden oman kokemuksensa tarkasteluun. Sen avulla on mahdollista tehdä työskentelystä tarkoituksenmukaista, uutta luovaa ja synnyttää kontekstista toiseen siirrettävää tietoa. (Yliruka 2006.) Yhteiskuntatieteiden tutkijat Arnkil, Eriksson ja Seikkula (2001) ovat puhuneet refleksiivisestä asiantuntijuudesta, jonka he katsovat sijoittuvan yksilön sijaan ammattilaisten ja muiden asianosaisten, myös asiakkaiden, verkostoon. Refleksiivisen asiantuntijan toimin-

nassa keskeisessä asemassa ovatkin eri toimijoiden tulkintojen kanssa työskentely sekä voimakas paikallistason kysymysten tunnistaminen, arvostaminen ja tiedostaminen.

Yliruka (2007; 2015) on kehittänyt toiminnallisen asiantuntijuuden käsitettä ottamalla lähtökohdaksi asiakastyön tilannekohtaisen joustavuuden ja dynaamisuuden, joita lähestytään resonanssin käsitteellä. Alun perin ns. pedagogisen resonanssin toivat esille Trigwell ja Shale (2004) havaitessaan, että osa oppilaiden oppimismahdollisuuksista ja -kokemuksista resonoi positiivisesti opettajan vuorovaikutuksen ja opetustoiminnan kanssa. Ylirukan (2015) mukaan sosiaalityössä tämä vastaisi asiakkaan kokemusta autetuksi tulemisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa omiin asioihinsa. Resonanssi syntyy kahden ihmisen, asiakkaan ja sosiaalityöntekijän, välisessä kohtaamisessa. Resonanssilla on viitattu sosiaalityössä yhteisen sävelen löytymiseen ja terapiassa taas yhteenkuuluvuuteen ja emotionaaliseen koskettavuuteen. Käsite yhdistää toisiinsa sosiaalityöntekijän tiedon, yhteistoiminnan asiakkaan kanssa ja asiakkaan valtaistumisen. (Mt.) Asiantuntijuuden ydin rakentuu siten sosiaalityöntekijän ja asiakkaan yhteistyösuhteen laadun tuloksena. Tämä muistuttaa Juhilan (2016) tilanteittain rakentuvan asiantuntijuuden käsitettä, jonka mukaan tietoa syntyy työntekijän ja asiakkaan vuorovaikutuksessa.

Karvinen-Niinikoski (2007) esittää sosiaalityön olevan vuorovaikutustyötä, jonka lähtökohtina ovat luottamus ja avoin dialogi. Hän katsoo, että sosiaalityön asiantuntijuus on monitasoista ja se rakentuu ja muuttuu toiminnassa. Juhilan (2016) mukaan sosiaalityön asiantuntijuus voi rakentua vertikaalisesti, jolloin siihen kuuluvat asiantuntijan vahva tietäjän rooli sekä tiedon perusteella tapahtuva asiakkaan tilanteen diagnosointi ja ratkaisujen tekeminen. Vastaavasti horisontaalinen asiantuntijuus on kriittistä ja kytkeytyy työntekijän ja asiakkaan väliseen kumppanuussuhteeseen, jossa keskeistä on neuvottelun tuloksena syntyvä tilannetulkinta. Sekä Juhila (2016) että Karvinen-Niinikoski (2005a) katsovat, että sosiaalityössä asiantuntijuuden ristiriitainen luonne on jatkuvasti läsnä ja näkyy ammattikäytännöissä erilaisina painotuksina. (Karvinen-Niinikoski 2007.)

Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuosituksessa (2007:14) sosiaalityöntekijän osaaminen jaetaan kahteen osaan: sisällölliseen ja henkilökohtaiseen osaamiseen. Sisällölliseen osaamista voidaan tarkastella seitsemän osa-alueen kautta. (1) *Resurssiosaaminen* on palvelujärjestelmiin liittyvää osaamista, johon kuuluvat mm. ihmisten ja ihmisryhmien elämäntilanteisiin liittyvien riskien, puutteiden ja ongelmien havaitseminen ja analysointi sekä oikeudellinen osaaminen (myös Sinko 2004). (2) *Yhteiskuntatieteellisellä osaamisella* taas viitataan sosiaalityön yhteiskunnallisten yhteyksien ymmärtämiseen ja sosiaalityön yhteiskunnallisen toimintaympäristön analysointiin. (3) *Vuorovaikutuksellinen osaaminen* ilmentää sosiaalityön vuorovaikutuksellista luonnetta. Työntekijältä edellytetään kykyä kohdata ja luoda vuorovaikutusyhteyksiä sekä ratkoa niissä ilmeneviä

sosiaalisia konflikteja. Sosiaalityö on lisäksi (4) *arvo-osaamista*. Työtä ohjaavat kaikissa tilanteissa sosiaalityön eettiset ohjeet, arvot ja lainsäädännölliset normit. Sosiaalityön kehittämiseen liittyvää osaamista kutsutaan (5) *innovaatio-osaamiseksi*. Se sisältää niin palveluiden kuin sosiaalityön tietoperustan ja toteutuksen kehittämistä. Tutkimustietoon ja tiedon tuottamiseen liittyvä (6) *tutkimuksellinen osaaminen* edesauttaa työn jatkuvaa kehittämistä. Sisällölliseen osaamiseen kuuluu myös (7) *metodinen osaaminen*, jolla ymmärretään laaja-alaista perehtyneisyyttä käytännön työprosesseihin ja menetelmiin. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 67–70.) Sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet on määritellyt kymmenen sosiaalityön koulutukselle pohjautuvaa osaamisaluetta, jotka ovat: yhteiskuntatieteellinen osaaminen, tutkimusosaaminen, eettinen osaaminen, vuorovaikutuksellinen osaaminen, työmenetelmäosaaminen, oikeudellinen osaaminen, palvelujärjestelmäosaaminen, kehittämis- ja muutososaaminen, johtamisosaaminen ja rakenteellisen sosiaalityön osaaminen (Lähteinen ym. 2017; Yliruka ym. 2018, 55-56).

Sipilän (2011, 39) mukaan sosiaalityössä ammattitaidon hallinta merkitsee asiantuntijuutta, jolla ammattikunta legitimoituu ja oikeuttaa asemansa yhteiskunnassa. Sosiaalityön ammatin hallintaa hän jäsentää seuraavasti: sosiaalityössä tarvitaan (1) taitoa kohdata asiakas, (2) taitoa tunnistaa, mistä on kysymys, (3) taitoa toimia sekä (4) arvioinnin ja kehittämisen taitoa. Näihin osa-alueisiin liittyvät asiakkaan elämisyhteydet ja yksilön tilanteeseen vaikuttavat ympäristön järjestelmät. Sosiaalityön ammatilliset ovat kytköksissä siten myös profession yhteiskunnallisiin ehtoihin. Viime vuosina asiantuntijuuden ja osaamisen alueet, kuten lapsen tilanteen arviointiin liittyvä menetelmällinen osaaminen ja dokumentointitaito, ovat vahvistuneet. Näitä taitoja vaaditaan kaikilta lastensuojelun sosiaalityöntekijöiltä. (Heinonen & Sinko 2013.)

Vaininen (2011) esittää väitöskirjassaan, että sosiaalityön asiantuntijuuteen ja ammatilliseen toimintaan kohdistuu monenlaisia muutospaineita. Hän katsoo, että asiantuntijuus nähdään yhä useammin kokonaisvaltaisena ja asiakaslähtöisenä palveluprosessina, jonka keskiössä ovat asiakkaan subjektiivisuus ja valinnan vapaus, ja jossa eri ammattilaisten osaaminen yhdistetään tavoitteita palvelevaksi tehokkaaksi, taloudelliseksi ja ohjatuksi kokonaisprosessiksi (ks. myös Juhila 2008a). Vainisen mukaan sosiaalityöntekijän työn ydintä tulisi olla mahdollisuus toimia ”sosiaalisen” asiantuntijan roolissa. Tämä edellyttäisi mm. entistä vahvempaa ammatti-identiteettiä ja työnjaollisten sekä organisatoristen rakenteiden luomista, jotka palvelisivat lastensuojelutyön tekemistä tehokkaasti, taloudellisesti, työnjaollisesti järkevästi ja samalla työntekijää voimaannuttavasti (vrt. Gould & Baldwin 2004; Salonen & Karvonen-Niinikoski 2007). Tapola-Haapala (2011) havaitsi väitöskirjassaan, että vaikka sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen opiskelijat haastoivat perinteistä varman asiantuntijuuden näkemystä, toivat he toisaalta esiin keskeisenä moniammatillisuuden haasteena erityisesti sosiaalityön aseman ja näkökulman vahvistamisen.

Kansainvälisessä keskustelussa sosiaalityön ammatillisesta asiantuntijuudesta viitataan usein Fookin ym. (1997) ja Munron (2007) tutkimuksiin. Fook ym. (1997) tarkastelivat sosiaalityöntekijöiden asiantuntijuuden luonnetta tutkimuksessa, jossa sovellettiin CIT-menetelmää. Fookin ym. tulokset ammatillisen kehityksen osalta vastasivat Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) mallin piirteitä. Ammatillinen kehittyminen tapahtui situationaalisesti, ja sosiaalityöntekijöiden luottamus itseensä kehittyi vahvaksi. Sosiaalityöntekijät tiedostivat hyvin, mikä tilanteissa oli kriittistä ja mitä toimia edellytettiin. Tämä näytti olevan yhteydessä ammatilliseen luottamukseen ja ammatilliseen identiteettiin (vrt. Eraut 2007). Sosiaalityöntekijät vaikuttivat uskovan omaan kykyynsä olla osallisena tilanteessa. (Fook ym. 1997.)

Brittiläinen lastensuojelun tutkija Eileen Munro (2007) on tarkastellut lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuuden luonnetta viiden kategorian avulla (kuvio 2). Nämä viisi kategoriata edustavat ammatillisen asiantuntijuuden osa-alueita ja asiantuntijalta edellytettäviä taitoja.



Kuvio 2. Lastensuojelun sosiaalityön taitojen ja tietojen kategoriat asiantuntijuuden perustana (Munro 2007, 12-14).

Munro katsoo, että koulutuksessa sosiaalityöntekijät saavat formaalia tietoa, mikä käsittää tietoa lainsäädännöstä, periaatteita, menettelytapoja, kattavan määrän teoreettista tietoa, tutkimustietoa lapsen kehityksestä ja perhedynamiikasta sekä interventiomenetelmiä. Käytännön viisaus käsittää arjen psykologiaa, joka auttaa ymmärtämään omaa ja muiden käyttäytymistä. Tähän voidaan lukea myös haastattelutaidot ja kyky puhua lapsille. Käytännön viisauden taustalla on usein muu elämäkokemus, jota koulutus ja kokemus rikastavat. Sipilä (2011) puhuu käytännön viisauden sijaan

maallikkoasiantuntijuudesta, millä hän viittaa siihen, että asiantuntijat tarvitsevat omassa työssään tietoa arkipäivän merkitysrakenteista.

Munron (2007) mukaan lastensuojelutyössä tarvitaan myös emotionaalista viisautta, koska työ nostaa pintaan tunteita. Emotionaalista viisautta on kyky ymmärtää ja käsitellä tunteiden vaikutuksia itseen ja toisiin. Lastensuojelun sosiaalityössä kaikki tapahtuu eettisessä (arvot) viitekehyksessä, johon sisältyy myös hienotunteisuus kaikissa muodoissaan (ks. myös Laitinen & Väyrynen 2001). Loogisessa ajattelussa ja päättelyssä liikutaan analyyttisen ja intuitiivisen ajattelun jatkumolla, sekä hyödynnetään formaalia tietoa. Päätöksenteon tulisi sisältää tietoista arviointia riskeistä ja hyödyistä. Lastensuojelun käytännön tilanteissa tarvitaan sekä analyyttistä että intuitiivista tietämistä, sekä eksplisiittistä ja implisiittistä päättelyä. Sosiaalityössä formaali tietäminen ja intuitio tulisi nähdä toisiaan täydentävinä tietämisen muotoina, koska kummallakin muodolla on omat rajoitteensa. Tarkastelun huomion pitäisi olla tietämisen muotojen integroimisessa. (Munro 2007.) Raami (2015) erottaa väitöskirjassaan kolmenlaista intuitiota: asiantuntijan intuitio, joka pohjautuu oppimiseen ja kokemukseen. Toinen on vaistoihin pohjautuva intuitio ja kolmas oman älyn ylittävä intuitio. Raami toteaa, että tyypillisesti intuition käyttö on kykyä havaita jotakin, mikä muilta menee ohi.

Lastensuojelun asiantuntijuuden kontekstiin sisältyy paitsi sosiaalityön ammatillista asiantuntijuutta, myös moniammatillisesti jaettava ja tuotettua asiantuntijuutta sekä kokemusperäistä asiantuntijuutta. Kokemusperäistä asiantuntijuutta on lastensuojelun ammatillisilla toimijoilla, lastensuojelun kysymyksiä sivuavilla moniammatillisilla ryhmillä ja tällaisissa ryhmissä toimivilla henkilöillä, sekä näiden lisäksi ilman ammatillista koulutusta toimivilla vapaaehtoisilla ja lastensuojelun asiakasperheillä. (Pösö 2007.)

Lastensuojelulaissa veloitetaan kuntaa huolehtimaan siitä, että lapsen asioista vastaavalla sosiaalityöntekijällä on käytettävissään asiantuntemusta lapsen kasvusta ja kehityksestä, terveydenhuollosta ja oikeudellisista seikoista, sekä muuta lastensuojelutyössä tarvittavaa asiantuntemusta. Käytännössä muiden ammattilaisten asiantuntemuksen hyödyntäminen voi lastensuojelussa toteutua esimerkiksi suullisen konsultoinnin, asiantuntijalausuntojen tai monialaisten neuvotteluiden järjestämisen kautta (Araneva 2016). Lisäksi kunnan tai useamman kunnan yhdessä on asetettava monialainen asiantuntijaryhmä, jolta sosiaalityöntekijällä on mahdollisuus saada tukea huostaanottoasioiden valmisteluun sekä tarvittaessa myös muuhun lastensuojelun päätöksentekoon. (LSL 417/2007, 14 §, 15§.) Lastensuojelun monialainen asiantuntijaryhmä ei ole päätöksiä tekevä kunnallinen toimielin vaan sen tehtävänä on turvata lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän oikeus saada työnsä tueksi juuri monialaista asiantuntemusta (Araneva 2016, 229).

Sosiaalityössä tavoitteena on nähty asiantuntijuus, jossa pyritään tietoisien, tutkimuksellisen työotteen omaksumiseen sekä eettisesti kestävään asiantuntijan toimin-

taan (Sarvimäki & Siltaniemi 2007). Samalla on pohdittu, miten olemassa oleva tieto ja soveltava osaaminen välittyisivät paremmin sosiaalityön ammatillisiin käytäntöihin. Toisaalta on mietitty millaista voisi olla uutta luova, tilannekohtainen tiedonmuodostus ammattikäytäntöjen ja sosiaalityön asiantuntijuuden kehittämisessä. (Karvinen-Niinikoski 2007.) Tällaista asiantuntijuutta voisi luonnehtia jatkuvaksi itsereflektioksi ja jatkuvaksi oppimiseksi eri työtilanteissa (vrt. Tynjälä 1999). Tässä tutkimuksessa tuodaan sosiaalityön asiantuntijuutta käsittelevään tutkimusperinteesseen työssä oppimista korostava näkökulma, joka aiemmasta suomalaisesta sosiaalityön tutkimuksesta on lähes puuttunut.

2.4 Lastensuojelu prosessina

Prosessien määrittely ja kehittäminen ovat tulleet yhä tärkeämmäksi tehtäväksi kaiken tyyppisissä organisaatioissa. Prosessiajattelun asteittaiseen vahvistumiseen ovat vaikuttaneet sellaiset hallinnon sisäiset muutostekijät kuin laatuajattelu, tuottavuusajattelu, palvelukeskusuudistus sekä tulohajauksen riittämättömyys (Virtanen & Wennberg 2005). Prosessiajattelu voidaan nähdä rakennekeskeistä lähestymistapaa täydentävänä näkökulmana, jossa hallinnon keventämisellä yritetään vahvistaa julkisen sektorin tehokkuutta, vaikuttavuutta ja toimintakykyä (Toivonen ym. 2011).

Organisaatioiden toimintaprosessit voidaan jaotella tuotanto- ja palveluprosesseihin. Tuotantoprosessissa luodaan uusia kohteita arvojen ja tarpeiden pohjalta. Palveluprosessi eli palvelutapahtumien ketju muuttaa palvelun tuottajan panokset tuotoksiksi. Asiakkaalla on tärkeä rooli palvelun ominaisuuksien ja lopputuloksen vaatimusten määrittelyssä. (Toivonen ym. 2011.) Sosiaalihuollon ja sosiaalipalvelujen asiakasprosessi voidaan jakaa kuuteen osaan, joita ovat asian vireille tulo, palvelutarpeen arviointi, palvelusuunnitelman tekeminen, asiakaskohtaisten päätösten tekeminen sekä toimenpiteiden ja palveluiden toteuttaminen, vaikutusten arviointi sekä asiakkuuden päättäminen (HE 164/2014 vp, 53).

Lastensuojelulaki korostaa lapsen asianosaisuutta kaikissa lastensuojeluprosessin vaiheissa. Lapsen osallisuudessa on kyse siitä, miten hän voi olla mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa hänen etunsa turvaamiseksi tehtävää työtä. Myös sosiaalihuoltolain 10. §:n mukaan palveluja järjestettäessä ja kehitettäessä on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten ja nuorten tarpeisiin ja toivomuksiin. (THL, Lastensuojelun käsikirja 2019.) Lapsen osallisuuden lastensuojelun asiakasprosessissa voi nähdä koostuvan prosessi- ja kohtaamisosallisuudesta. Asiakasprosessi on erilaisten tapaamisten, neuvotteluiden, arviointien ja päätösten jatkumo, jota sosiaalityöntekijä työllään koordinoi. (Muukkonen 2008.) Myös Tanskanen (2019) toteaa väitöstutkimuksessaan, että lastensuojelun viranomaiset velvoitetaan hallinnoimaan asiakkuutta, jonka prosessia eri vaiheineen, vastuineen, ehtoineen ja toimintoineen säännellään.

Sosiaalityön prosessiin sisältyy asiakkaan ja työntekijän välinen yhteistyösuhde, asiakkaan ja työntekijän näkemys lähtötilanteesta ja yhteinen arviointi siitä, mihin tekijöihin työskentelyllä haetaan muutosta ja millaisin keinoin. Prosessin olennainen osa on työntekijän ja asiakkaan yhteinen ymmärrys siitä, miksi ja miten työskennellään. (Kananaja 2017.) Sosiaalityön prosessi ole aina selkeästi jaettu. Asiakas voi esimerkiksi itse ottaa yhteyttä saadakseen apua tai sosiaalityöntekijä voi seurata tilanteen kehittymistä ja ryhtyä tarvittaessa toimenpiteisiin. Sosiaalityöntekijä ei kuitenkaan ole vain palveluja tarjoava ammattilainen, vaan edustaa asiakkailleen myös yhteiskunnan normeja. (Mt.)

Prosessiajatteluun liitetään usein näkemys muutoksesta. Sosiaalityöntekijöiden institutionaalisenä tehtävänä on saada aikaan asiakkaiden tilanteessa muutos parempaan (Anis 2008; Muukkonen 2008). Lastensuojelun työn tavoitteena on joko muutos asiakkaan elämäntilanteessa, ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä suhteessa tai hänen toimintaedellytyksissään (Lehmuskoski & Kuusisto-Niemi 2008). Lastensuojelun prosessin etikkaan liittyvät haasteet keskittyvät asiakasprosessin haltuunottoon ja suunnitelmallisen työskentelyn varmistamiseen (Laitinen & Väyrynen 2011). Sosiaalityöntekijät vastaavat virkavastuulla lastensuojeluprosessista ja heidän tehtäviinsä sisältyy runsaasti viranomaistyötä, joka on tehtävä huolellisesti ja lainmukaisesti määräajassa (Valvira 2014).

Lapsi- ja perhekohtainen lastensuojelu on prosessi, joka sisältää palvelutarpeen arvioinnin, avohuollon tukitoimet, lapsen kiireellisen sijoituksen, huostaanoton sekä sijais- ja jälkihuollon (vrt. LSL 3§). Prosessi perustuu yksityiskohtaiseen asiakassuunnitelmaan, suunnitelman seurantaan, suunnitelman arviointiin ja prosessin tarkkaan dokumentointiin asiakirjoihin sen kaikissa vaiheissa. (Väinälä ym. 2008b.) Lastensuojelun palvelumuotoja ovat avohuolto, sijaishuolto ja jälkihuolto. Palvelusta ja palvelumuodosta riippumatta niiden tuottaminen voidaan vaihteistaa seuraavasti: lastensuojelupalvelun toteutuksen suunnitteleminen, lastensuojelupalvelun toteuttaminen, lastensuojelupalvelun arvioiminen ja lastensuojelupalvelun toteutuksen lopettaminen (Häkälä ym. 2011).

Jokaiselle lastensuojelun asiakkaana olevalle lapselle on nimettävä hänen asioistaan vastaava sosiaalityöntekijä (LSL 13b§), jolla tulee olla sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun lain 3 §:n mukainen sosiaalityöntekijän ammatillinen kelpoisuus. Lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä vastaa yleisesti siitä, että lastensuojelun asiakkaana oleva lapsi saa tarvitsemansa tuen ja palvelut. (HE 164/2014 vp, 55.) Lainsäätäjän mukaan lapsella on oikeus hänen asioistaan vastaavaan sosiaalityöntekijään, joka on perillä lapsen asioista ja hoitaa niitä sekä tapaa lasta henkilökohtaisesti kahden kesken riittävän usein (Araneva 2018). Hänellä on vastuu lapsen kokonaisvaltaisen edun turvaamisesta (LSL 24§). Lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä laatii lastensuojelulain 30§:n mukaisen asiakassuunnitelman täydentämään palvelutarpeen arvioinnista laadittua yhteenvetoa

(Araneva 2016). Lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän toteuttama sosiaalityö on lastensuojelun asiakkaana olevalle lapselle turvattu sosiaalipalvelu. Hän ohjaa, suunnittelee ja seuraa lastensuojelun asiakkuutta. Ohjaus, suunnittelu ja seuranta toteutetaan yhtäältä laatimalla lapselle ja myös vanhemmalle säännöllisin väliajoin tarkistettava asiakassuunnitelma (Araneva 2018, 74-75.) Lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä huolehtii myös alle 18-vuotiaan lapsen jälkihuollon järjestämisestä kodin ulkopuolisen sijoituksen päätyttyä ja hän vastaa jälkihuollon asiakkaana olevan lapsen sosiaalityöstä, ohjauksesta ja seurannasta (Araneva 2016).

Lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän tehtävänä on johtaa lapsen koko asiakasprosessia ja hänen tehtävänä on koordinoita lapselle ja perheelle järjestettävät monialaiset palvelut ja tukitoimenpiteet kokonaisuudeksi. Tämän tulee vastata parhaalla tavalla lapsen ja perheen tuen tarpeisiin tavoiteltavaa muutosta ajatellen. Hän tekee toimivaltansa puitteissa myös lasta koskevia valituskelpoisia hallintopäätöksiä. Toisaalta hänen tehtävänä on valvoa, että lapsen ja muiden asiaan osallisten perustuslain (731/1999) 21§:ssä säädetyt menettelylliset perusoikeudet toteutuvat lastensuojeluprosessissa, eikä asiaan osallisten perus- ja ihmisoikeuksia muutoinkaan loukata lastensuojelua järjestettäessä (Araneva 2018, 75.)

Lastensuojeluasia tulee vireille monesti lasten kanssa työskentelevien viranomaisten aloitteesta (ks. kuvio 3) lastensuojeluilmoituksena, yhteydenottona sosiaalihuoltoon tuen tarpeen arvioimiseksi tai muulla tavoin, kuten esimerkiksi lapsen kiireellisenä sijoituksena (Lastensuojelu 2018, Tilastoraportti 23/2019, 16). Lapsen asian vireille tulon syy osoittaa sovellettavan lain (Araneva 2016). Ilmoitus tehdään puhelimitse, kirjallisesti tai virastokäynnillä lapsen asuinkunnan sosiaalitoimistoon. Kiireellisissä tapauksissa otetaan yhteyttä sosiaalipäivystykseen tai 112-hätänumeroon. (Lastensuojelun käsikirja 2019.) Lastensuojeluilmoitukset kirjataan lastensuojeluilmoitusrekisteriin (Saastamoinen 2016). Monilla viranomaisilla on velvoite tehdä lastensuojeluilmoitus (LSL25§) tilanteissa, joissa he ovat saaneet tietää lapsesta, jonka lastensuojelutarve tulee selvittää (Saastamoinen 2016). Yksityisillä ihmisillä ei ole ilmoitusvelvollisuutta, vain oikeus tehdä ilmoitus. Viranomaiset voivat toteuttaa ilmoitusvelvollisuuden myös yhdessä lapsen tai hänen vanhempansa kanssa (Hietämäki ym. 2017).

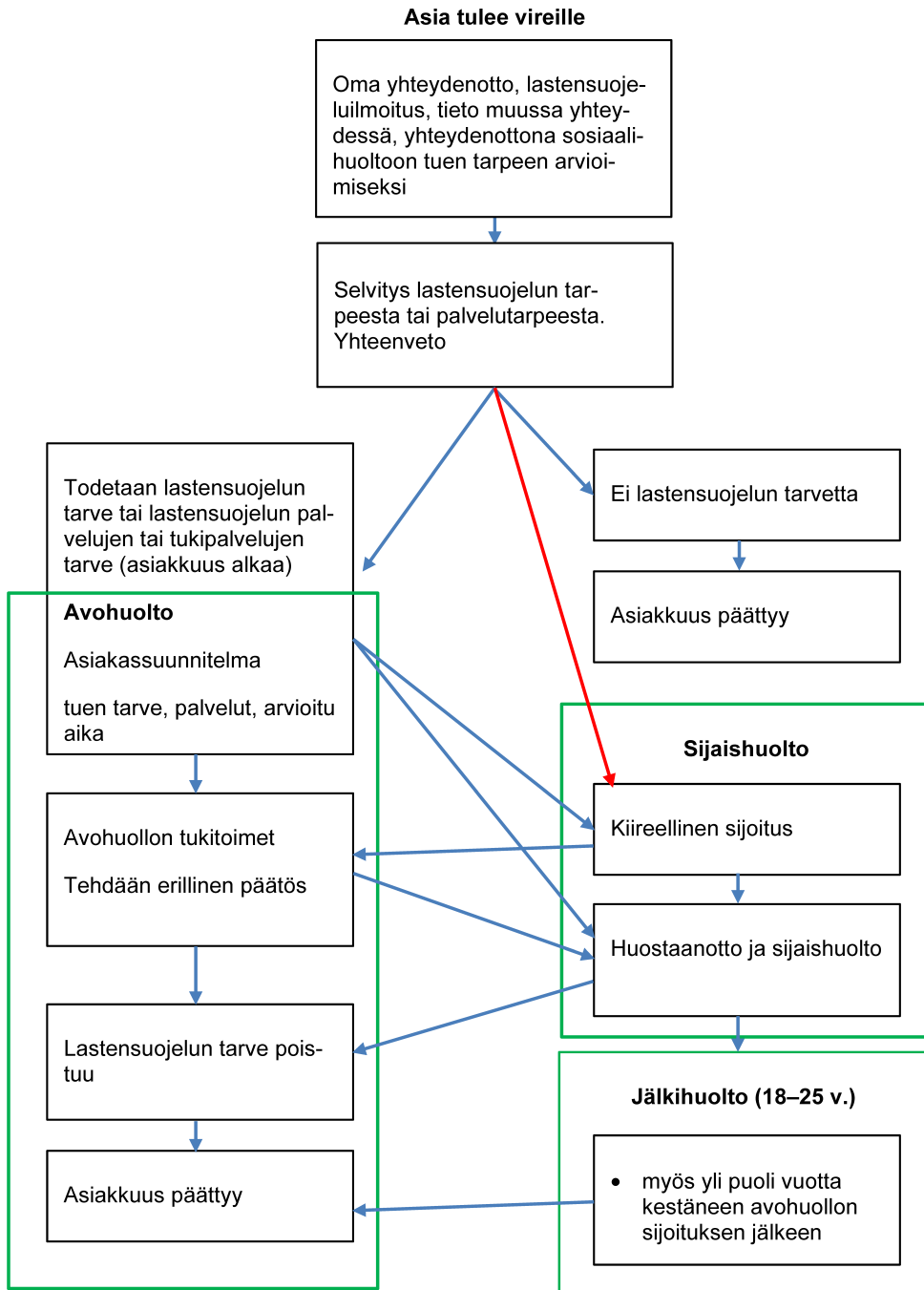
Lastensuojeluasia tulee vireille myös lapsen syntymästä silloin, kun syntymättömästä lapsesta on tehty ennakkollinen lastensuojeluilmoitus. Käytännössä ennakkolliset lastensuojeluilmoitukset kirjataan omaan kohtaan samaan asiakastietorekisteriin, mutta lastensuojelun asiakkuus voi alkaa vasta lapsen syntymän jälkeen, jos asiakkuuden syntymiseen on tarvetta. (ks. Lastensuojelun käsikirja 2019; Häkälä ym. 2011.)

Sosiaalihuoltolain (1301/2014) mukainen ilmoitus tuen tai palvelun tarpeesta on lastensuojeluilmoitusta kevyempi vaihtoehto. Käytännössä riittää, että lapsella tai henkilöllä on ilmeinen tarve ehkäiseville palveluille ja sitä kautta viranomaisille

syntyä toimimisvelvollisuus (THL, Lapset, nuoret ja perheet 2019). Sosiaalihuoltolain mukaan viranomainen voi asiakkaan luvalla tehdä yhteydenoton sosiaalihuollon tuen tarpeesta. Vaihtoehtoisesti viranomainen voi tehdä lastensuojelulain mukaisen lastensuojeluilmoituksen yhteistyössä asiakkaan kanssa tai ilman asiakkaan lupaa (LSL 417/2007; Hietämäki ym. 2017).

Lapsen tilanteen alkuvaiheen selvittämisessä ja arvioinnista säädetään lastensuojelulain 26§:ssä. Vireille tulon jälkeen sosiaalityöntekijän tai muun lastensuojelun työntekijän on arvioitava välittömästi lapsen mahdollinen kiireellisen lastensuojelun tarve. Tällöin on toimittava heti. Tilanne voi johtaa kiireelliseen sijoitukseen tai kiireellisen avohuollon tukitoimien järjestämiseen. Toisessa vaiheessa, joka voi kestää enintään seitsemän arkipäivää, sosiaalityöntekijä arvioi ryhdytäänkö palvelutarpeen arviointiin ja missä laajuudessa se toteutetaan. Vireilletuloasiakirja tai muu vireilletulon syy osoittaa, tuleeko yksittäisen lapsen kohdalla arvioida lastensuojelulain mukaisten palveluiden ja tukitoimien tarve. Kolmannessa vaiheessa tehdään lapsen palvelutarpeen arviointi sosiaalihuoltolain (1301/2014, §36) mukaista menettelyä noudattaen (Araneva 2016). Lapsi on perheineen sosiaalihuollon asiakas palvelutarpeen arvioinnin aikana (Araneva 2016, 134). Lähtökohtaisesti lapsen etu on, että hänen palvelutarpeensa arvioidaan mahdollisimman asiantuntevasti ja kattavasti (Saastamoinen 2016, 161).

Palvelutarpeen arvioinnin aloittamisesta ja sen laajuudesta on ilmoitettava lapsen huoltajalle tai huoltajille, jos lapsella on useampi kuin yksi huoltaja ja lapselle itselleen. Palvelutarpeen arviointi toteutetaan mahdollisuuksien mukaan yhteistyössä lapsen ja hänen perheensä kanssa, kuten sosiaalihuoltolain 36§:n 4 momentissa on säädetty (Araneva 2016, 134.) Sosiaalityöntekijän on tehtävä palvelutarpeen arvioinnin aikana selvityksen kohteena olevista seikoista kerätyn tiedon avulla perustellut johtopäätökset lapsen ja perheen tuen tarpeesta sekä tarkoituksenmukaisista palveluista ja tukitoimenpiteistä, joilla vastataan tuen tarpeisiin (Araneva 2016, 156). Palvelutarpeen arvioinnin aloittamisesta ja sen aloittamisen syistä tehdään merkintä huoltajan ja lapsen soveltuviin sosiaalihuollon asiakasasiakirjoihin (Araneva 2016, 136).



Kuvio 3. Lastensuojeluprosessin päävaiheet (mukaillen Taskinen 2010, 57).

Lastensuojelun asiakkuus alkaa (ks. kuvio 3), kun palvelutarpeen arvioinnin yhteydessä on todettu lastensuojelulain mukaisten palveluiden ja tukitoimenpiteiden tarve (Araneva 2016, 166). Sosiaalityöntekijä voi todeta palvelutarpeen arvioinnin perusteella, että (1) lapsen kasvuolosuhteet vaarantavat tai eivät turvaa lapsen terveyttä tai kehitystä tai (2) lapsi käyttäytymisellään vaarantaa terveyttään ja kehitystään ja (3) lapsi tarvitsee lastensuojelulain mukaisia palveluja ja tukitoimia (LSL 27§). Lastensuojelun asiakkuus alkaa myös silloin, kun lastensuojeluasian vireille tulon johdosta ryhdytään kiireellisiin toimiin tai kun perheelle muutoin annetaan lastensuojelulaissa tarkoitettuja palveluja (tai muuta tukea) ennen palvelutarpeen arvioinnin valmistumista. (LSL 417/2007, 27 §; Lastensuojelun käsikirja 2019.) Lastensuojeluasiakkaiden kesto voi olla lyhyt ja tilapäinenkin, mutta se voi kestää myös hyvin suuren osan alaikäisen lapsen elämästä. Lastensuojelulaki 33§ edellyttää, että kaikki lastensuojelun järjestämisen, suunnittelun, toteuttamisen ja seurannan kannalta olennaiset tiedot on merkittävä lasta koskeviin lastensuojelun asiakaskirjoihin (Araneva 2016). Lastensuojelun asiakastiedoista muodostuu lastensuojelun asiakasrekisteri (Saastamoinen 2016, 154).

Sosiaalityöntekijä arvioi lapsen kasvuolosuhteita sekä huoltajien tai muiden lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavien henkilöiden mahdollisuuksia huolehtia lapsesta. Lastensuojelun tarpeen selvittämiseksi ja lastensuojelun järjestämiseksi tulee järjestää neuvotteluja (31§), joihin voivat lastensuojelun työntekijän arvion perusteella tarvittaessa osallistua lapsi, vanhemmat ja huoltajat, muut lapsen hoidosta ja kasvatuksesta vastaavat tai lapsen huolenpitoon keskeisesti osallistuvat henkilöt, muut lapselle tai perheelle läheiset henkilöt sekä viranomais- ja muut yhteistyötahot. Huoltajalle ja lapselle on ilmoitettava lastensuojeluselvityksen valmistuttua lastensuojelun asiakkuuden alkamisesta tai siitä, ettei ole tarvetta aloittaa lastensuojelun asiakkuutta. Mikäli lapsi ja perhe tarvitsee kevyempää tukea, voi kyseeseen tulla sosiaalihuoltolain mukainen asiakkuus, josta myös tulee tehdä päätös. (Häkälä ym. 2011; LSL 417/2007.) Lastensuojelutarpeen selvitys on viranomaisinterventio ja selvityksen kohteeksi joutuneessa perheessä ja suvun jäsenissä selvityksen teko useimmiten herättää voimakkaita tunteita ja pelkoakin, koska lastensuojelun sosiaalityöntekijöillä on lainsuomaa viranomaisvaltaa (Laiho 2007).

Aikion (2017) mukaan palvelutarpeen arviointiprosessin kestäessä tai sen päättyessä käynnistetään tarpeelliseksi arvioituja palveluja, esimerkiksi sosiaalihuoltolain mukaisesti lapsiperheiden kotipalvelua, perhetyötä, tukiperhe- tai tukihenkilöpalvelua, taloudellisia tukitoimia tai ohjataan muihin sosiaali- ja terveydenhuollon palveluihin, esimerkiksi perheneuvolaan tai mielenterveyspalveluihin. Tukitoimia suunnitellaan ja niistä sovitaan lapsen ja perheen kanssa yhdessä ja ne ovat aina huoltajien ja 12 vuotta täyttäneen lapsen suostumukseen perustuvia. (Häkälä ym. 2011; Lastensuojelun käsikirja 2019.) Araneva (2016) toteaa, että palveluiden ja tukitoimien järjestämisen tulee aina perustua erikseen tehtävään valituskelpoiseen hallin-

topäätökseen (SHAL 6§ ja SHL 45§), jota edeltää hallintolain 34§:n mukainen kuulemismenettely.

Eri lait antavat yleisen kehikon ja luonnehdinnan sellaisista ongelmatilanteista, jotka saattavat edellyttää asiakkuuden alkamista. Yleinen kehikko ei kuitenkaan suoraan ohjeista sitä, milloin asiakkuus alkaa, vaan työntekijät neuvottelevat siitä keskenään ja potentiaalisten asiakkaiden kanssa (Juhila 2016). Toisaalta lastensuojelulaissa ja päihdehuoltolaissa täsmennetään, millaisissa ongelmatilanteissa asioihin on puututtava ja lastensuojelun avohuollon tukitoimiin on ryhdyttävä (Mt.). Sosiaalihuoltolain muutos tähtää siihen, että asiakkaille tarjottaisiin entistä laajemmin palveluja sosiaalihuoltolain mukaisesti. Jos sosiaalihuoltolain mukaiset palvelut eivät ole riittäviä, tarjotaan LSL:n mukaisia avohuollon palveluja (ks. Uotinen & Porko 2015).

Lapsen kiireellinen sijoitus (kuvio 3) tehdään, jos lapsi on välittömässä vaarassa tai muutoin kiireellisen sijoituksen ja sijaishuollon tarpeessa. Kiireellinen sijoitus voidaan tehdä myös avohuollon tukitoimenpiteenä. Päätöksen kiireellisestä sijoituksesta tekee sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen määräämä ammatillisen kelpoisuuden omaava sosiaalityöntekijä. (LSL 38 §.) Päätös kiireellisestä sijoituksesta tehdään tilanteessa havaittujen tosiseikkojen ja päätöksentekohetkellä käytettävissä olevan selvityksen perusteella. Päätöksen perustelusta tulee ilmetä selkeästi ja ymmärrettävästi, mihin tosiseikkoihin ja selvityksiin päätöksentekijän johtopäätös huostaanoton syystä johtuvasta välittömästä vaarasta laspelle on perustunut (Araneva 2016, 274.) ”Ennen kiireellistä sijoitusta koskevan päätöksen tekemistä on selvitettävä lapsen, vanhemman, huoltajan sekä muun lapsen hoidosta ja kasvatuksesta päätöksentekohetkellä vastaavan henkilön mielipide ja käsitys toimenpiteen edellytyksistä sekä lapsen sijoituspaikasta.” (Araneva 2016, 273). Päätöksen kiireellisestä sijoituksesta tekee toimielimen määräämä sosiaalityöntekijä (LSL 13.1§).

Oikeusvaikutuksiltaan kiireellinen sijoitus on verrattavissa huostaanottoon, joka on viimesijaisin keino turvata lapsen kasvu ja kehitys. Huostaanotto tehdään hallintopäätöksellä, jolloin vastuu lapsen hoidosta ja kasvatuksesta siirretään kunnan lastensuojelusta vastaavalle toimielimelle (Kortelainen ym. 2010). ”Lapsen sijaishuollolla tarkoitetaan huostaanotetun, kiireellisesti sijoitetun tai lain 83 §:ssä tarkoitetun väliaikais määräyksen nojalla sijoitetun lapsen hoidon ja kasvatuksen järjestämistä kodin ulkopuolella (LSL 49§)”. Kiireellinen sijoitus raukeaa pääsääntöisesti viimeistään 30 vuorokauden määräajassa sijoituksen alkamisesta, jollei päätöstä kiireellisen sijoituksen jatkamisesta tai huostaanotosta taikka huostaanottoa koskevaa hakemusta ole määräjän kuluessa saatettu hallinto-oikeuden käsiteltäväksi (Araneva 2016, 277).

Parhaimmillaan kiireellinen sijoitus voi pysäyttää sijoituksen syynä olleen kielteisen toiminnan ja asiassa päästään työskentelemään lapsen ja perheen kanssa. Usein kuitenkin käy niin, että kiireellinen sijoitus on lapselle ja perheelle niin negatiivinen kokemus, että se haittaa perheen kanssa työskentelyä jatkossa ja pahimmillaan saattaa estää työskentelyn kokonaan (HE 164/2014 vp, 47.)

Lastensuojelulain 40§:n mukaan ”Lapsi on otettava sosiaalihuollosta vastaavan toimielimen huostaan ja järjestettävä hänelle sijaishuolto, jos: ”1) puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kasvuolosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä; tai 2) lapsi vaarantaa vakavasti terveyttään tai kehitystään käyttämällä päihteitä, tekemällä muun kuin vähäisenä pidettävän rikollisen teon tai muulla niihin rinnastettavalla käyttäytymisellään. Huostaanottoon ja sijaishuollon järjestämiseen voidaan kuitenkin ryhtyä vain, jos: 1) lain 7 luvussa tarkoitettut toimet eivät olisi lapsen edun mukaisen huolenpidon toteuttamiseksi sopivia tai mahdollisia taikka jos ne ovat osoittautuneet riittämättömiksi; ja 2) sijaishuollon arvioidaan olevan 4 §:n mukaisesti lapsen edun mukaista”.

Lastensuojelulain 41§:n 1 momentti edellyttää, että lapsen huostaanottoa sekä sijaishuoltoa koskevat asiat valmistelee lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä yhteistyössä toisen sosiaalityöntekijän tai muun lastensuojeluun perehtyneen työntekijän kanssa. Parityön vaatimuksesta ei voida poiketa. Päävastuussa valmisteluprosessin asianmukaisuudesta on lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä. Työparilla tulee olla valmistelutyön tukena käytettävissä oikeudellista asiantuntemusta ja muuta lastensuojelun toteuttamisessa tarvittavaa asiantuntemusta (Araneva 2016, 428.)

Araneva (2016) toteaa, että sijaishuollossa olevan lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän tehtävänä ja vastuulla on varmistaa, että lapselle sijaishuoltona annettu hoito ja kasvatustapa ovat sijoitetun lapsen edun (LSL 4.2§) ja lapsenhuoltolain (361/1983) 1 §:n mukaista ja se vastaa lisäksi huostaanoton syihin ja lapsen tarpeisiin (LSL 50§). Lapsen edun valvonta on laaja ja se edellyttää lapsen tilanteen seurantaakin myös sijaishuollon aikana (Araneva 2018). Lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän on tavattava lasta asiakassuunnitelmaan merkityllä tavalla riittävän usein ja aina kun lapsi sitä itse toivoo (LSL 29 ja 53.2§). Lasta on tavattava myös henkilökohtaisesti ilman huoltajan tai muun aikuisen läsnäoloa (LSL 29.3 ja 53.2§; emt., 76).

Lapsen huostaanotto ja sijaishuoltoon sijoittaminen kodin ulkopuolelle on viime sijainen keino, jolla turvataan lapsen oikeus hänen hyvinvoinnilleen välttämättömään suojeluun ja tukeen (Araneva 2016). Lapsi voidaan sijoittaa perhehoitoon, ammatilliseen perhekotiin, lastensuojelulaitokseen tai muuhun lapsen tarpeen mukaiseen hoitopaikkaan. (Häkälä ym. 2011; Lastensuojelun käsikirja 2019.) On kuitenkin huomattava, että LSL 38§ velvoittaa lastensuojeluviranomaista selvittämään lapsen läheisverkoston mahdollisuuksia ottaa lapsi luokseen asumaan tai muutoin osallistua lapsen tukemiseen ennen kodin ulkopuolelle sijoittamista (Araneva 2018). Hämeen-Anttila (2017) toteaa, että huostaanotto ja lapsen sijoittaminen kodin ulkopuolelle on kaikille asianosaisille kriisi. Myös lapsen on tärkeää tietää, miksi hänet on otettu huostaan ja miten hänen elämänsä sijaishuoltopaikassa järjestyy ja mitä arjessa tapahtuu.

Lastensuojelulain 4 §:n mukaan lastensuojelussa on toimittava hienovaraisesti ja käytettävä ensisijaisesti avohuollon tukitoimia, jollei lapsen etu muuta vaadi. Avohuollon ensisijaisuuden periaate syrjäytyy kuitenkin aina, mikäli lapsen etu sitä

edellyttää (Araneva 2016). Sijaishuoltoa toteutettaessa on otettava lapsen edun mukaisella tavalla huomioon tavoite perheen jälleenyhdistämisestä. Perheen jälleen yhdistämisen tavoitteen huomioiminen sijaishuoltoa toteutettaessa ilmenee muun muassa siten, että huostaanotetun lapsen asiakassuunnitelmaan merkitään, miten tavoite otetaan huomioon sijaishuollon kuluessa lapsen edun mukaisella tavalla (Araneva 2016, 181). Viranomaisen harkittavissa on kuitenkin, jatketaanko huostassapitoa lapsen etuun tukeutuvilla perusteilla tilanteessa, jossa 40 §:n mukaisia huostaanoton edellytyksiä ei enää ole käsillä (Räty 2015; Araneva 2016).

Lastensuojeluprosessi päättyy silloin, kun lastensuojelun tarve poistuu (kuvio 3). Kun Lastensuojelulain 40§:n mukaista huostassapidon ja sijaishuollon tarvetta ei enää ole tai kun lastensuojelun asiakkaana oleva nuori täyttää 18 vuotta (LSL 47§). Kun sijaishuollossa olevan lapsen lastensuojelutarve poistuu, siirretään hänet avo- huoltoon, jos hän ei ole vielä täysi-ikäinen. Lapsen asioista vastaavan sosiaalityöntekijän on arvioitava säännönmukaisesti vähintään asiakassuunnitelman tarkistamisen yhteydessä huostassapidon ja sijaishuollon tarvetta (Araneva 2018) tai lapsen tai huoltajan hakiessa huostassapidon lopettamista tai kun se muutoin osoittautuu tarpeelliseksi (LSL 47.2§).

Laki lastensuojelulain muuttamisesta (542/2019) 75§:n mukaan ”sosiaalihuol- losta vastaavan toimielimen on järjestettävä lapselle tai nuorelle tämän luvun mukai- nen jälkihuolto 40 §:ssä tarkoitetun sijaishuollon päättymisen jälkeen. Jälkihuolto on järjestettävä myös 37 §:ssä tarkoitetun avo- huollon tukitoimena tapahtuneen sijoituk- sen päättymisen jälkeen, jos sijoitus on kestänyt yhtäjaksoisesti vähintään puoli vuotta ja kohdistunut lapseen yksin”. ”Kunnan velvollisuus jälkihuollon järjestämi- seen päättyy viiden vuoden kuluttua siitä, kun lapsi on ollut 1 momentissa tarkoitetun kodin ulkopuolisen sijoituksen päättymisen jälkeen viimeksi lastensuojelun asiak- kaana. Velvollisuus jälkihuollon järjestämiseen päättyy viimeistään, kun nuori täyt- tää 25 vuotta.” (LSL 542/2019, 75 §.) Jälkihuolto on osa lastensuojeluprosessia ja lastensuojelun palvelu (Räty 2015).

Kulmala ym. (2003) ovat havainneet, että sosiaalityö on asiakkaiden kokemana enemmänkin osoittautunut jaksottaiseksi kuin prosessinomaiseksi. Kuitenkin vaikut- tavuustutkimukset mm. psykoterapian puolelta osoittavat, että hyviä tuloksia vaikut- tavuuden puolesta ennustaa se, että asiakas tietää, miten edetään ja mitä menetelmiä käytetään (mm. Norcross, 2002). Ylirukan (2015) mukaan eettisesti toimivassa sosi- aalityössä työntekijät pohtivat prosessissa osallisina olevien ihmisten, aikuisten ja lasten näkökulmasta mahdollisuuksia sekä eri vaihtoehdoista aiheutuvia seurauksia moniulotteisesti. Ratkaisevan tärkeinä tekijöinä asiakasprosessin ja lastensuojelu- prosessin onnistumiselle pidetään työntekijän ja asiakkaan välisen suhteen ja vuoro- vaikutuksen toimivuutta sekä luottamuksen syntymistä heidän välilleen (Munro, 2007; Kananoja, 2017).

2.5 Kriittisten tapahtumien tutkimus lastensuojelutyössä

Eri työ- ja tieteenaloilla työsuoritusten ja työprosessien tutkimisessa ja kehittämisessä on laajasti hyödynnetty. Flanaganin (1954) kehittämää ns. kriittisten tapahtumien (critical incident technique, CIT) menetelmää tai tutkimustraditiota. Menetelmää on käytetty erityisesti silloin, kun on haluttu selvittää, miksi jossakin toiminnassa tapahtuu toistuvaa epäonnistumista tai mitkä tekijät toisaalta ovat saattaneet johtaa toiminnassa onnistumisiin (ks. esim. Byrne 2001.) Menetelmää on käytetty myös yksilön toiminnan kehittämiseen sekä tehokkaiden ja tehottomien toimintatapojen tunnistamiseen organisaatioissa (Flanagan 1954).

Kriittisten tapahtumien menetelmän perinne on kehittynyt kahteen eri suuntaan. Menetelmää on käytetty edellä kuvattuun tapaan Flanaganin alkuperäisen merkityksen mukaisesti. Toiseksi CIT-menetelmää voidaan pitää tutkimuksellisena menetelmänä, jolla saadaan esiin kuvailevaa, tulkittua ja kokemusperäistä tietoa halutusta asiasta empiirisen tutkimuksen keinoin. Tutkimusmenetelmänä sen käyttö on laajentunut ja vakiintunut melkein kaikilla tieteenaloilla vuosikymmenten aikana. (Butterfield ym. 2005.)

Kriittisten tapahtumien menetelmän käytöstä lastensuojelua koskevassa tutkimuksessa on ollut vähäisesti tietoa. Jaakola ym. (2014) tarkastelivat kirjallisuuskatsauksessa kriittisten tapahtumien menetelmän käyttöä lastensuojelun tutkimuksessa. Heidän mukaansa kriittisten tapahtumien menetelmää on käytetty lastensuojelun sosiaalityön tutkimuksissa, (1) kun on kuvattu ja selitetty lastensuojelun virheitä sekä pyritty jäljittämään syy-seuraussuhteita tapahtumien ja toimijoiden välillä (kolme tutkimusta), (2) menetelmää on käytetty empiirisenä tutkimus- ja analyysimenetelmänä, Flanaganin (1954) alkuperäistarkoituksessa (kolme tutkimusta) ja (3) kolmanneksi menetelmää on käytetty lastensuojelun ennaltaehkäisevien menettelytapoja tarkasteltaessa (viisi tutkimusta). Menetelmää on alettu käyttää lisäksi lastensuojelun työkäytäntöjen ja toimintaprosessien tutkimukseen, jolloin voidaan tunnistaa esimerkiksi onnistumisen kannalta kriittisiä kohtia prosesseissa.⁵

Fook ym. (1997) tarkastelivat sosiaalityöntekijöiden asiantuntijuuden luonnetta tutkimuksessa soveltamalla CIT-menetelmää. He haastattelivat 30 sosiaalityöntekijää, joilta pyydettiin kommentit tutkijoiden tuottamiin kahteen kriittiseen sosiaalityön tapauskuvaukseen. Lisäksi osallistujia pyydettiin valitsemaan ennakkoon jokin kriittinen tapahtuma, joka oli ollut heille ja heidän ammatilliselle kehitykselleen

⁵ Johanna Virtanen (2009) tutki pro gradu työssään kriittisiä tapahtumia lastensuojelun avohuollon prosesseissa. Tutkimus toteutettiin Tampereen kaupungin yleisen sosiaalityön tuotantoyksikössä. Tutkimuksen tuloksena oli, että prosessissa onnistumisen tärkein (kriittinen) tekijä on sosiaalityöntekijän aika asiakkaan kohtaamiseen, suunnitelmallinen työskentely asiakkaan kanssa ja tavoitettavana oleminen.

merkityksellinen. Heitä pyydettiin kuvailemaan tapahtuma, sen sisältö, syyt sen kriittisyyteen ja tapahtumaan liittyvät omat ajatukset ja tunteet (tapahtuman aikana ja sen jälkeen). Aineisto analysoitiin ensin induktiivisesti, tutkimalla teemoja ja toiseksi aineistoa tutkittiin suhteessa Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) vaiheisiin ammattitaidon kehittymisestä.

Keddell (2011; 2012) on soveltanut kahdessa Uuteen Seelantiin sijoittuvassa lastensuojelututkimuksessa kriittisten tapahtumien menetelmää. Molemmat tutkimukset sijoittuivat em. Jaakolan ym. (2014) luokittelussa kolmanteen ryhmään. Ensimmäisessä Keddellin tutkimuksessa sosiaalityöntekijöitä haastateltiin kriittisestä tapahtumasta puolistrukturoidulla haastattelulla. Haastateltavien kanssa käsiteltiin tapausta, jonka yhteydessä he olivat kokeneet tyytyväisyyttä. Tämä metodologinen valinta sai vaikutteita Critical Best Practice (CBC) metodista, jolla on pyritty edistämään myönteistä oppimista sosiaalityöstä esittelemällä parhaiten toimivia käytäntöjä ja analyoimalla esimerkkejä, joissa sosiaalityöntekijät suoriutuivat hyvin ja tuottivat hyötyä palvelujen käyttäjille. (Keddell 2011.) Tutkimuksen mukaan sosiaalityöntekijät kokivat tyytyväisyyttä sellaisissa asiakastapauksissa, (1) joissa lapsia onnistuttiin pitämään turvassa, (2) joita pidettiin ratkaistuina, (3) joissa vuorovaikutussuhteita asiakkaisiin kyettiin ylläpitämään, (4) joissa lastensuojelun huoli väheni, (5) joissa lapsia kyettiin pitämään alkuperäisessä perheessä, palauttamaan kotiin sijoituksen jälkeen tai onnistuttiin pitämään pitkissä sijoituksissa. Lisäksi kaikki haastatellut työntekijät arvostivat perheiden jatkuvuutta ja pitivät sitä toivottavana tuloksena. (Keddell 2011.)

Toisessa tutkimuksessa Keddell (2012) tutki, miten lastensuojelun sosiaalityöntekijät johtivat lasten palautusprosessia sijaishuollosta lasten alkuperäisiin koteihin. Työntekijöitä pyydettiin aikaisemman tutkimuksen tavoin kuvaamaan tapauksia, joihin he olivat tyytyväisiä. Tutkimuksen tuloksena havaittiin, että työntekijät pyrkivät tarkastelemaan asiakkaiden ongelmia siten, että välttivät syyttämästä näitä moraalisesta epäonnistumisesta. Lisäksi työntekijät pitivät asiakkaisiin tiiviisti yhteyttä. Keddell (2012) esittää johtopäätöksensä, että riskin arviointi lasten palautusprosesseissa on vaikea tehtävä. On yritettävä rakentaa yhteistyötä ja luottamuksellisia suhteita, jotka tukisivat vanhempia henkilökohtaiseen muutokseen, minkä lisäksi on kyettävä samalla suojelemaan lapsia onnistuneesti.

Anis (2008) on tutkinut maahanmuuttajia koskevia erityiskysymyksiä suomalaisessa lastensuojelun sosiaalityössä, ja miten näitä kysymyksiä lastensuojelussa käsitellään. Hän on soveltanut väitöskirjassaan haastattelujen (N=35) yhteydessä merkittävien (kriittisten) tapahtumien menetelmää siten, että haastateltavilta on kysytty tärkeiksi tai kriittisiksi määriteltyjä asioita ja tapahtumia jo aiemmin tapahtuneista asiakasistunnoista tai työprosesseista. Anis (2008) määritteli merkittäväksi tapahtumaksi sellaisen asiakasistunnon osan, jonka asiakas tai työntekijä koki kaikkein hyödyllisimpänä tai tärkeimpänä. Tapahtuma saattoi olla merkittävä myös kielteisessä

mielessä. Analyysiin sisällytetyistä työntekijöiden haastatteluista 12 oli sosiaalityöntekijöiden ja kolme perhetyötä tekevien ammattilaisten haastatteluja.

Tuloksista ilmenee, että hyödyllisinä (merkittävänä) asioina mainittiin mm. se, että asiakkaille on tärkeää saada sosiaalityöstä konkreettista hyötyä ja apua arkeen. Tällaisia asioita olivat lapsen kouluasioiden selvittely, neuvojen saaminen, erilaisten tukipalvelujen järjestyminen, asunnon ja koulutuspaikan hakemisessa tarvittava apu sekä muut käytännön elämää helpottavat asiat. Sosiaalityöntekijät näkivät hyödyllisenä, että yhteistyö ja yhteisymmärrys asiakkaan kanssa oli alkanut sujua, asiakkaan elämänhallinta oli parantunut sekä ongelmatilanteet olivat vähentyneet. Merkittävänä koettiin lisäksi se, että asiakkaat olivat osoittaneet omatoimisuutta ja aktiivisuutta asioidensa hoitamisessa. (Anis 2008.)

Tärkeät (merkittävät) tapahtumat liittyivät monessa tapauksessa johonkin erityistilanteeseen. Perhetyöntekijät mainitsivat tärkeänä asiana esimerkiksi sen, että olivat onnistuneet edesauttamaan paremman vuoropuhelun syntymistä asiakkaan ja sosiaalityöntekijän välille tai asiakkaan ja päivähoidon henkilöstön välille. Asiakkaat pitivät tärkeänä sosiaalityöntekijän ymmärtävää ja kunnioittavaa suhtautumista sekä kokonaisvaltaista työtettä heidän elämäntilanteidensa arvioinnissa. (Anis 2008.)

Keddellin (2011, 2012) ja Fookin ym. (1997) tutkimukset ovat niitä harvoja lastensuojelututkimuksia, jossa tarkastellaan kriittisiä tapahtumia ammatillisen kehittymisen tai (sosiaali)työstä oppimisen näkökulmasta. Vornanen ym. (2012) katsovat, että kriittisten tapahtumien menetelmää voitaisiin käyttää monenlaisiin tutkimuksiin ja tutkimuksellisiin tarpeisiin, esimerkiksi osana tutkimusmenetelmien kokonaisuutta.

3 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

3.1 Kokemuksen merkitys ongelmanratkaisutaidoille ja asiantuntijuudelle

Tässä tutkimuksessa lähestytään teoreettisilla käsitteillä kysymystä, miten käytännön työelämän tilanteissa saatava kokemus vaikuttaa työntekijöiden ammatilliseen osaamiseen. Asiantuntijuuden ja taitavan toiminnan tutkimisen lähtökohtana on pidetty sitä, että oppiminen liittyy juuri tietoon ja kokemukseen eikä esimerkiksi persoonallisuuden kehittymiseen tai synnynnäiseen lahjakkuuteen (Palonen ym. 2007). Asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksinä pidetään koulutusta, todellisissa toimintaympäristöissä saatua kokemusta ja jatkuvaa asiantuntijatehtäviin liittyvää tarkoituksellista harjoittelua (vrt. Ericsson 2006; 2018; Mieg & Evetts 2018). Kokemuksen ja työssä oppimisen merkitystä ammatilliselle kehittymiselle voidaan tarkastella analysoimalla korkeatasoisen ammatillisen suorituksen kehittymistä (Billett, Harteis & Gruber 2018) tai korostamalla ammatillisen identiteetin ja toimijuuden muutoksia (Collin & Peltoperä 2016; Eteläpelto ym. 2013; 2014). Tässä tutkimuksessa työssä oppimista ja ammatillista asiantuntijuutta tarkastellaan erityisesti vaativien asiakas-tilanteiden yhteydessä.

Asiantuntijuus voidaan nähdä joko huippuasiantuntijuutena (ks. Ericsson 2018; Ericsson & Pool 2016) tai ammatillisena asiantuntijuutena (professional expertise, occupational expertise), jolloin asiantuntijuus on sosiaalisesti määriteltyä ammattiin liittyvää osaamista (Billett ym., 2018; Eteläpelto 1997). Mieg ja Evetts (2018) katsovat, että eksperttityden kriteerit vaihtelevat vaatimusten mukaan mm. asiantuntijuuden osoittamisena (esimerkiksi sertifioitu julkinen tarkastaja), riittävänä kokemuksena (esimerkiksi 10 vuoden kokemus johtamisesta), suoritusnäytönä (esimerkiksi maailmanluokan tennispelaaja), tai organisaation roolina (esimerkiksi vastuu yrityksen Aasian viennistä). Mieg ja Evetts (emt.) tarkastelevat asiantuntijuuden ilmenemistä sosiaalisesta perspektiivistä ja erilaisina kontekstuaalisina rooleina.

Asiantuntijuuden pääkomponentteina pidetään: (1) teoreettista ja käsitteellistä tietoa, (2) käytännön tietoa, (3) tietämisen itsesäätelyä ja (4) sosiokulttuurista tietoa (Tynjälä & Gijbels 2012; Tynjälä 2013). Monilla eri aloilla tehdyt tutkimukset ovat

vahvistaneet, että asiantuntijoilla on runsaasti jäsentynyttä tietoa ja tämän myötä monipuoliset skeemat, kun taas noviiseilla ja vähän työkokemusta omaavilla asiantuntijoilla tietoa on vähemmän ja skeemat, samoin kuin käsittekkategoriat, ovat hajanaisempia. Asiantuntijoilla tai kokeneilla käytännön asiantuntijoilla mielensisäiset havaitsemisyksiköt ovat laajempia kuin noviiseilla tai vähemmän kokeneilla (Ericsson 2006; Feltovich ym. 2006).

Asiantuntijan on tunnettava sekä asiansa että osattava soveltaa asiantuntemustaan ongelmiin, joihin ei ole löydettävissä valmista ratkaisua. Asiantuntijuus konkretisoituu erilaisissa tilanteissa kykynä etsiä ja löytää uusia harkittuja näkökulmia ja ratkaisuja eteen tuleviin ongelmiin. (Hytönen 2016; Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.) Myös ympäristö, välineet sekä työssä tarvittavat ja syntyvät tietoartefaktit, kuten dokumentit ja asiakirjat, ovat olennainen osa ammatillista asiantuntijuutta (Hakkarainen ym. 2012; Silvennoinen 2012).

Asiantuntijuus ilmenee sekä yksilön että yhteisön ominaisuutena tai toimintana. Kumpaakin asiantuntijuuden muotoa tarvitaan edelleen työelämässä, eivätkä ne sulje pois toisiaan. Isopahkala-Bouret (2008, 88-89) sisällyttää asiantuntijuuden kokemiseen kolme osa-aluetta: asiaankuuluva tietämys, tilannesidonnainen kyky toimia sekä luottamuksen ja varmuuden tunne. Hänen mukaansa kokemus asiantuntijuudesta rakentuu vuorovaikutteisesti, yhteisöllisten suhteiden kautta, jossakin historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Toimija (asiantuntija) kokee saavansa siten myös tunnustusta muilta osallisilta (ks. myös Hakkarainen ym., 2002).

Karvinen-Niinikosken (2007) mukaan professionaalinen asiantuntijuus ei enää ole suljetun tiedon valtaa eikä yksin toimimista, vaan se ilmenee yhä enenevässä määrin verkostojen ja organisaatioiden valmiuksina ratkaista yhdessä uusia, muuttuvia ja usein yhä haastavampia ongelmia. Ammatillisia verkostoja pidetään keskeisinä ammatillisen kehittymisen ja asiantuntijuuden lähteinä. (Bauer ym. 2007; Hakkarainen ym. 2004a; Mieg & Evetts 2018). Tämä edellyttää asiantuntijaverkoston jäseniltä kykyä tehdä tavoitteellisesti yhteistyötä, kykyä oppia yhdessä sekä kykyä jakaa tietoa toisilleen ilman ennakkoehtoja. (Hakkarainen ym. 2004b; Launis & Engström 1999; Lehtinen & Palonen 1997.)

Ammatillista asiantuntijuutta voidaan tarkastella taitavana suorituksena tai suoriutumisenä jostakin ammatillisesti haastavasta tehtävästä tai tilanteesta. Usein siihen liittyy syvällistä välttämätöntä oman alan tietämistä ja erityisosaamista, jotka erottavat asiantuntijan noviisista tai kokeneesta ammattilaisesta (myös Dall'Alba 2018). Ericsson (2018) esittää tieteellistä asiantuntijuustutkimusta palvelevan määritelmän: ”asiantuntija on henkilö, joka pystyy omalla alallaan jatkuvasti poikkeuksellisen korkeatasoiseen suoritukseen.” Ericsson tarkastelee sitä, mitkä tekijät vaikuttavat asiantuntijan suorituksiin. Hän korostaa kokemuksen ja tarkoituksellisen harjoittelun merkitystä asiantuntijaksi kehittymiselle.

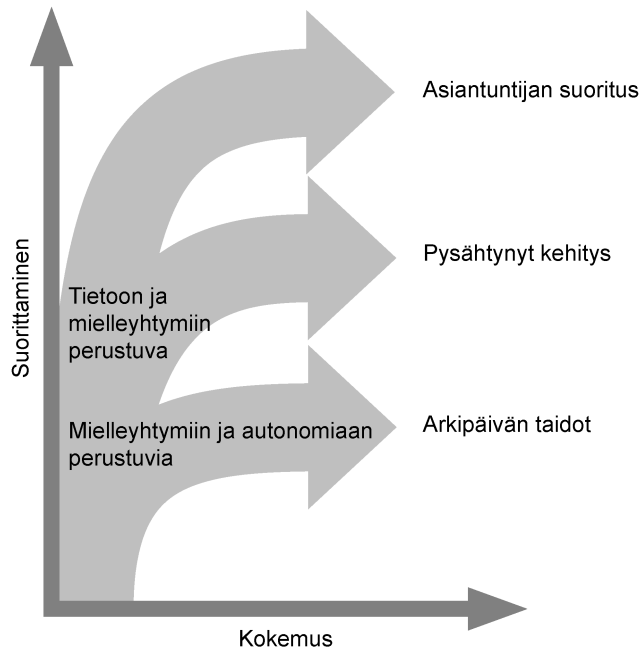
Asiantuntijatyöskentelyä kuvataan usein työskentelynä omilla ääri rajoilla ja toimintana, jossa asiantuntija tai asiantuntijat määrittelevät jatkuvasti uudelleen tehtävää ja toimintaansa (Ericsson 2006). Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan asiantuntijat kohtaavat uusia ongelmia ja ratkaisevat ongelmia, jotka ovat haastavampia kuin edelliset. Samalla he kehittävät asiantuntijuuttaan pidemmälle. Keskin kertaisilla suorittajilla on sen sijaan taipumus minimoida kohtaamansa ongelmat, rutiinoitua ja tehdä asiat pääsääntöisesti samalla tavalla (Mt.).

Ammatillista asiantuntijuutta ei enää ajatella selvärajaisena tai paikallaan pysyvänä, vaan se näyttää muuttuvan ja rakentuvan ammatillisessa toiminnassa yhä uudelleen. Sosiologiset teoriat korostavat ammatillisessa asiantuntijuudessa kahta tekijää: ammatillisten teorioiden, menetelmien ja käsitysten tietämistä ja taitoa navigoida ammatillisen työn sosiaalisessa kontekstissa. (Abbot 1988; Mutanen ym. 2008; Sandefurd 2015.)

Ammatillista asiantuntijuutta ja sen eri tasoja kuvataan usein kehitysvaiheina (Benner 1984; Dreufus & Dreufus 1986). Työntekijä aloittaa noviisina ja vähitellen, kokemuksen ja oppimisen myötä, hän kehittyy edistyneeksi aloittelijaksi, osaajaksi, taitajaksi ja osa työntekijöistä lopulta alansa asiantuntijaksi. Vaihekuvaukset jäsentävät työntekijän osaamisen kehitystä työuran eri vaiheissa, mutta kuten Tynjälä (2013) ilmaisee, ne kertovat vain vähän niistä prosesseista, jotka edistävät siirtymistä vaiheesta toiseen. On hyvä ymmärtää, että työtehtävissä toimiminen ja oppimishaasteet ovat työntekijälle erilaisia työuran alussa kuin myöhemmissä vaiheissa (Salo 2010). Vaihekuvausten sijaan Ericsson (2006; 2018) kuvaa asiantuntijuuteen johtavaa kehitystä. Hän on osoittanut tarkoituksellisen ja tinkimättömän harjoittelun merkityksen taitavan suorituksen kehittymiselle.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeistä asiantuntijuustutkimuksessa on kysymys siitä, mikä on kokemuksen merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle. Työkokemuksen pituudella on kahden ensimmäisen vuoden jälkeen havaittu olevan heikko korrelaatio työssä suoriutumiseen (McDaniel ym.1988; Ericsson 2006).

Ericsson (2006; 2018) kuvaa kokemuksen karttumisen ja asiantuntijuuden kasvun yhteyttä kolmella vaihtoehtoisella kehityskäyrällä (kuvio 4).



Kuvio 4. Kokemuksen karttumisen ja asiantuntijuuden kasvun yhteys (Ericsson 2006, 685).

Näistä ensimmäinen kuvaa tyypillisten arjen taitojen kehittymistä: tyydyttävä taso saavutetaan nopeasti ja suhteellisen lyhyellä harjoittelulla. Tämän jälkeen toistot johtavat taidon automatisoitumiseen eikä taidossa tapahdu enää laadullista kehitystä. Ammatilliselle kehittymiselle tyypillinen kehityskulku, ns. pysähtynyt kehitys, on erityisen kiinnostava, kun tarkastellaan pitkäaikaisen toistuvan työkokemuksen merkitystä ammatitaidon kehittymiselle. Kehityskäyrä kuvaa kehitystä, jossa opiskelu ja kokemus johtavat suorituksen tason kehittymiseen suhteellisen korkealle tasolle, mutta jossa kehitys jossain vaiheessa estyy. Tämä merkitsee sitä, että (työ)kokemus ei enää paranna suoritusta, vaan voi johtaa jopa suorituksen heikkenemiseen. (Ericsson 2006; 2007; 2018.)

Pelkän kokemuksen karttumisen sijasta jatkuva asiantuntijuuden kasvu (asiantuntijan suorituksen paraneminen) edellyttää suunnitelmallista kokemuksen hyväksikäyttöä ja tarkoituksellista harjoittelua (Mt. 2006). Tarkoituksellisella harjoittelulla (deliberate practice) Ericsson (2006; 2018) ei viittaa vain tavanomaiseen kokemuksen karttumiseen, vaan harjoittelu kohdistuu (esim. asiantuntijatyössä) juuri sellaisiin taidon tai työsuorituksen osiin, joita ei vielä hallita. Lähtökohtana ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle on mahdollisimman tarkka palaute ja käsitys tämänhetkisestä omasta suorituksesta ja osaamisesta ja sen analysointi kehittämisen näkökulmasta. Tähän tarvitaan tueksi taitavaa mentoria, joka osaa antaa kehityksen kannalta relevanttia palautetta ja ohjaa kehittyvää asiantuntijaa oman toimintansa

parantamiseen. Oman toiminnan monitorointi ja reflektointi ovat ulkopuolisen mentorin antaman palautteen rinnalla kuitenkin lähtökohtana tarkoitukselliselle harjoittelulle ja myös välttämätön edellytys asiantuntijuuden kehittämisessä. (Ericsson 2006; 2018; Van de Wiel ym. 2011.)

Jokapäiväisissä ja ammatillisissa taidoissa osaamisen alkuvaihe voidaan saavuttaa viikoissa tai kuukausissa. Sitä vastoin korkealle tasolle kehittyminen näyttää vaativan monia vuosia, jopa vuosikymmenten kokemusta. Bryan ja Harter huomasivat tutkimuksessaan niin varhain kuin vuonna 1897, että yli kymmenen vuoden kokemus ja sinnikäs harjoittelu ovat välttämättömiä, jotta voi kehittyä taitavaksi alansa asiantuntijaksi (ks. myös Ericsson 2006; 2018). Myöhemmän asiantuntijuustutkimuksen perusteella on ilmeistä, että koulutuksen ja kokemuksen pituudella on melko heikko yhteys todellisen suorituksen tasoon. Olennaisempaa on se oppimisen ja harjoittelun laatu, jota tänä aikana tapahtuu (Doane ym. 1990; Ericsson 2006; 2018).

3.2 Oppiminen työssä ja oppiminen työpaikalla

Työssä ja työyhteisössä tapahtuvaa oppimista pidetään aikuisista puhuttaessa keskeisenä informaalisena oppimisen lähteenä. Työntekijöiden informaaliset oppimisprosessit liittyvät päivittäisiin työtehtäviin ja aktiviteetteihin, mutta niihin voi sisältyä myös tarkoituksellista ja itseohjattua oppimista (Marsick & Watkins 1990; Eraut 2004; Bauer ym. 2007).

Työssä oppiminen ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä käsitteenä tai ilmiönä. Stenströmin (2009) mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen (learning at the workplace) rinnalla käytetään käsitteitä työssä oppiminen (work-based learning tai learning at work), työelämässä oppiminen (learning in the worklife), työhön oppiminen (learning for work) ja työstä oppiminen (learning from work). Billett ja Choy (2013) käyttävät myös työssä oppimisesta ilmaisu learning through work, mikä kuvaa työssä oppimisen luonteen laaja-alaisuutta ja moninaisuutta. Billett (2006) katsoo, että informaaliset työhön liittyvät oppimisprosessit ovat välttämättömiä työtehtävissä onnistumiseen. Hänen mukaansa työperäistä pätevyyttä, menetelmäpätevyyttä kuten myös sosiaalista ja persoonallista pätevyyttä on välttämätöntä kehittää työssä oppimalla (Mt.).

Malcom ym. (2003) esittävät omaan analyysiinsä perustuen, että formaalia ja informaalia oppimista kuvaavat tekijät ovat läsnä kaikissa oppimistilanteissa ja että informaaliset ja formaaliset ainekset vaihtelevat tilanteesta toiseen ja kietoutuvat yhteen. Tarvitaan tapoja analysoida sekä muodollisuutta ja epämuodollisuutta määrittäviä tekijöitä. Näiksi määrittäviksi tekijöiksi he ehdottavat: (1) prosessia, (2) oppimisen kontekstia ja -luonnetta, (3) oppimisen päämäärää ja (4) oppimisen sisältöä (esim. propositionaalinen tieto, vertikaallinen tieto, arkipäivän käytäntö tai työpaikan kompetenssi).

Billett ym. (2018) kuvaavat formaalin koulutuksen ja työssä oppimisen yhdistymistä ammatillisessa osaamisessa tarkastelemalla vahvistettuun työprosessiin perustuvaa, kanonista ammatillista tietoa, tilannekohtaisia ammatillisia tekijöitä sekä henkilökohtaisia representaatioita. Vaativat ammatilliset käytännöt sisältävät tyypillisesti formaalin koulutuksen avulla välitettävää ammattialan kanonista tietoa, joka täydentyy kokemuksen kautta kehittyvillä tiettyyn ympäristöön ja tilanteisiin liittyvillä ammatillisen tiedon ja osaamisen elementeillä sekä yksittäisen työntekijän henkilökohtaisilla tulkinnoilla ja tavoilla käsitteellistää ammatillisia tilanteita. Tässä prosessissa yksilöt eroavat toisistaan siinä, miten motivoituneesti suuntautuvat reflektoimaan ja käsitteellistämään ammatillisia tilanteita. (Mt.)

3.2.1 Informaalin oppimisen tyypit

Erautin (2004) mukaan informaalin oppimisen käsitettä on käytetty lisääntyvästi aikuiskoulutuksessa monesta syystä. Käsite on tarjonnut yksinkertaisen vastakohtan muodolliselle oppimiselle ja koulutukselle. Ennen muuta se tunnistaa oppimisen sosiaalisen luonteen ja merkityksen. Lisäksi käsite kiinnittää huomiota oppimiseen, joka tapahtuu ihmisen ympäristöissä, aktiviteeteissa ja tapahtumissa ilman yksityiskohtaisesti määriteltyjä päämääriä. Eraut (Mt.) on erottanut erilaisia informaalin oppimisen tyyppejä tavoitteellisuuden, tietoisuuden ja ajan ulottuvuuksina (taulukko 1). Hänen mukaansa konteksti, jossa oppiminen ilmenee, on aina nykyisyys, mutta oppimisen fokus voi olla menneessä, nykyisyydessä tai tulevaisuudessa. Eraut (2004) erottaa kolmentyyppistä informaalia oppimista: (1) implisiittistä (implicit), (2) reaktiivista (reactive) ja (3) tarkoituksellista (deliberative) oppimista.

Implisiittinen oppiminen voidaan ymmärtää tiedostamattomana prosessina, johon ei liity tietoista harkintaa, eikä myöskään reflektiota. Tällaista tiedostamatonta oppimista mm. Jarvis (1989) kutsuu ei-reflektiiviseksi oppimiseksi. Se liittyy olennaisesti ihmisen jokapäiväiseen elämään ja toimintaan. Vastaavasti reaktiivinen oppiminen on suora vastaus tiettyyn tapahtumaan tai esimerkiksi tehtyyn virheeseen. Oppija reagoi tilanteessa aktiivisesti huomioiden siihen liittyviä tietoja, mielipiteitä ja omia vaikutelmiaan. Opittua voidaan myös reflektoida, peilata spontaanisti oppijan (työntekijän) vastaaviin aikaisempiin kokemuksiin. Reaktiivinen oppiminen on kuitenkin lähes spontaania, ja oppimisen tavoitteellisuuden taso voi vaihdella.

Tarkoituksellinen oppiminen on perustaltaan tavoitteellista, suunnitelmallista, ponnistelua ja uhrauksia vaativaa. Opittua kytketään päätöksentekoon, ongelmanratkaisuun ja oppija voi myös ennakoida, missä opittua voisi tulevaisuudessa käyttää ja soveltaa. Käsite on lähellä itseohjautuvaa oppimista. (Eraut 2000; Bauer ym. 2007.) Itseohjautuva oppiminen tässä merkityksessä muistuttaa Bereiterin ja Scardamalin (1993) kuvaamaa epämuodollisen tiedon lajia eli itsesäätelyä. He erottavat toimintatavoiltaan kolmenlaista epämuodollista tietoa. Ensimmäistä epämuodollista tietoa he

kutsuvat varastoituneeksi kokemukseksi, joka auttaa ihmistä näkemään asioiden välisiä vaikutussuhteita tai ennakoimaan tapahtumia. Toista epämuodollista tietoa he nimittävät vaikutelmatiedoksi. Vaikutelmatieto on tärkeää sekä arkityössä että asiantuntijatyössä. Kolmatta epämuodollista tietoa he nimittävät itsesäätelyksi. (Mt.) Epämuodollisen ja muodollisen tiedon rinnastaminen tekee ymmärrettäväksi asiantuntijoiden toimintaa ja suorituksia.

Taulukko 1. Informaalin oppimisen typologia (Eraut 2004, 250).

Aika	Implisiittinen oppiminen	Reaktiivinen oppiminen	Tarkoituksellinen oppiminen
Aikaisemmat tapahtumat	Implisiittinen linkki aikaisemmin tapahtuneen ja nykyisen kokemuksen välillä	Lyhyt, lähes spontaani reflektio menneisyyden episodeista, ja tapahtumista	Aikaisemmista tapahtumista, tiedonvaihdoista ja kokemuksista keskustelua ja niiden tarkastelua
Nykyinen kokemus	Valikoitunut joukko havaintoja siirtyä osaksi episodista muistia	Faktojen, ideoiden, mielipiteiden, vaikutelmien huomioiminen, kysymysten esittäminen; toiminnan vaikutusten havainnointi	Päätöksentekoon, ongelman ratkaisuun ja suunnitelmalliseen informaaliin oppimiseen sitoutuminen
Tuleva käyttäytyminen	Tiedostamattomat odotukset	Mahdollisten tulevaisuuden oppimistilaisuuksien tunnistaminen	Suunnitellut oppimistilaisuudet, harjoittelua tulevaisuuden tapahtumia varten

Implisiittinen oppiminen linkittyy aikaisempiin tapahtumiin ja valikoituneina havaintoina osaksi episodista muistia. Siihen liittyy myös tiedostamattomia odotuksia. Reaktiivista (suoraa) oppimista tapahtuu toiminnan aikana, kun ajatteluun ja päätöksentekoon on vain vähän aikaa käytettävissä. Se sisältää faktojen, ideoiden, mielipiteiden ja vaikutelmien huomiointia, kysymysten esittämistä ja toiminnan vaikutusten havainnointia. Reaktiivisessa oppimisessa tunnistetaan lisäksi tulevaisuuden oppimismahdollisuuksia.

Tarkoituksellinen oppiminen sisältää selvästi määritellyn työhön liittyvän oppimistavoitteen, jota varten varaudutaan hankkimaan oppimisprosessissa uutta tietoa. Samanaikaisesti keskustellaan menneistä tapahtumista, toiminnoista ja kokemuksista. Tarkoitukselliseen oppimiseen kytkeytyy harkittua suunnitelmallisuutta ja ongelmanratkaisua. Tällaisia ovat esimerkiksi etukäteen työn yhteyteen suunnitellut oppimistilanteet, lähitulevaisuuden työtapauksien ennakoiminen ja työhön liittyvä, joskus ääri rajoillakin tapahtuva ongelmanratkaisu. Koska useimmat viimeksi mainituista toiminnoista ovat osa normaalia työelämää, niitä siksi harvoin pidetään oppimistoimintoina (Eraut 2004).

Erautin kuvaama työpaikalla tapahtuva tarkoituksellinen oppiminen muistuttaa Ericssonin (2006; 2018) tarkoituksellisen harjoittelun termiä (deliberate practice). Tarkoituksellisessa harjoittelussa painopiste on tarkasti suunniteltujen taitojen tai työsuoritusten osien tietoisessa harjoittelussa. Myös Ericsson korostaa oman toiminnan reflektoinnin tärkeyttä tarkoituksellisen harjoittelun lähtökohdana.

Monet tutkimuksista, joita on tehty työssäoppimisen tai organisaatioissa tapahtuvan oppimisen otsakkeiden alla, korostavat oppimiskulttuurin tärkeyttä ja oppimisen tukemista eri keinoin (Bauer ym. 2007; Eraut 2007). Sonntag ym. (2004) esittävät oppimiskulttuurissa kolme tasoa: (1) normatiivinen (normit, arvot ja asenteet), (2) strateginen (olosuhteet ja oppimiselle annettava tuki) sekä (3) operatiivinen taso (yksilöiden, ryhmien/tiimien ja organisaation oppiminen).

Kulttuurinen perspektiivi tietoon merkitsee sitä, että tiedon luominen nähdään sosiaalisena prosessina, jonka tuotoksena tieto voi olla koottua ja/tai jaettuja merkityksiä ja ymmärrystä. Yleisesti hyväksyttynä oletuksena näyttää olevan, että paljon kulttuurisesta tiedosta hankitaan informaalisti osallistumalla työyhteisön toimintaan ja etteivät ihmiset ole juuri tietoisia sen vaikutuksista heidän käyttäytymiseensä. (Eraut 2007.)

3.2.2 Työssä oppimisen muodot

Työssä oppimisen päämuotoina voidaan pitää (1) yksilöllistä tiedonhankintaprosessia, (2) osallistumista ja yhteisöön sosiaalistumista sekä (3) tiedon luomisen prosessia. Yksilöllisessä tiedonhankintaprosessissa korostuvat kognitiivisista taidoista tiedonhankintataidot ja tiedon käsittelytaidot. Tiedon käsittelytaidot taas sisältävät tiedon analysointia, tiedon tulkintaa ja päättelyä. (Helakorpi & Mahlamäki-Kultanen 2009.) Osallistumisessa ja yhteisöön sosiaalistumisessa korostuvat vuorovaikutustaidot sekä yhteisön käytäntöjen, tietojen ja arvojen omaksuminen (Lave & Wenger 1991). Nämä kolme työssä oppimisen päämuotoa tarjoavat kolme näkökulmaa myös asiantuntijuuden ymmärtämiseen ja tutkimiseen (Paavola & Hakkarainen. 2005; Hakkarainen ym. 2002).

Yksilöllinen tiedonmuodostus sisältää henkilökohtaista tietoa. Yksilö tuo tämän tiedon tilanteisiin ja se mahdollistaa ajattelun, vuorovaikutuksen ja suoriutumisen. Henkilökohtainen tieto ei sisällä vain koottua muodollista tietoa, vaan tietoa myös ihmisistä, tilanteista, muistoja tapauksista ja episodimaisista tilanteista sekä myös tietämistä, kuinka (know how) toimia käytännössä. Yksilöllinen tiedonmuodostus voi sisältää myös itsetuntemuksen eri puolia, asenteita ja emootioita. (Eraut 2007.)

Collin (2005; 2006) tutki suunnitteluinsinöörien ja tuotannon kehittäjien työssä oppimista Keski-Suomalaisissa korkean teknologian yrityksissä. Suunnitteluinsinöörien käsitysten mukaan oppimista tapahtuu työtä tehdessä arkipäivän ongelmanratkaisutilanteissa yhteistyössä kollegojen kanssa ja asiakkaiden kanssa. Aikaisem-

man työkokemuksen merkitystä työssä oppimiselle kiiteltiin. Kokemuksella näytti olevan suuri rooli suunnittelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä yleensä. Yhteistyö ja vuorovaikutus ovat välineitä oppimiseen, mutta yhtä aikaa myös oppimisen fokus. Kokeneilla työntekijöillä oli suunnitteluinsinöörien käsitysten mukaan kokemuksen mukana kertynyttä ymmärrystä esim. työprosesseista ja asioiden välisistä yhteyksistä, joita kokemattomalla työntekijällä ei vielä ole (Collin 2007).

Muiden kokemuksista ja tekemistä virheistä pyrittiin myös oppimaan. Toisaalta suunnittelijat painottivat, että heidän työ vaatii myös kokonaan uusien asioiden oppimista, kokeilemista, tuoreiden ideoiden kehittämistä eli toimia luovasti ja tuottaa jotain uutta. Suunnittelijat painottivat, että työuraan kumuloitunut kokemus on tärkeä lähde luoda omaa ajattelutapaa ja kokemus auttaa näkemään, mikä on suunnittelussa tärkeää. (Mt.) Suunnitteluinsinöörit katsoivat, että aikaisempaa koulutusta ja erilaisia työn ulkopuolisia tekijöitä ei pidä myöskään unohtaa oppimisen lähteinä. (Collin 2006.) Lisäksi insinöörit pitivät yhteisöllisyyden tunteen ylläpitämisestä ja hyvää työilmapiiriä tärkeinä työprosessien ja oppimisen tekijöinä heille itselleen. Työ jaettuna käytäntönä sisältää kuitenkin konflikteja ja ristiriitaisia tavoitteita. Ongelmista ja ratkaisuista kuitenkin pyrittiin neuvottelemaan ja jokaista tilannetta varten laadittiin ratkaisu tiimeissä ja ryhmissä. (Mt.)

Marsick ja Watkins (1990) toteavat, että työssä toimiminen, osallistuminen projektitehtäviin, neuvotteluihin tiimityöskentelyyn, työnohjaukseen, kollegoiden/harjoittelijoiden opastamiseen, kehittämiskeskusteluihin jne. edistävät organisaation ja yksilön kehittämistarpeiden integrointia sekä informaalia ja satunnaista työssä oppimista. Eraut (2004) on löytänyt neljä keskeistä työaktiiviteetin tyyppiä, jotka antavat nostetta oppimiselle: (1) osallistuminen ryhmätoimintoihin, (2) työskentely muiden mukana, (3) haastavien työtehtävien käsittely ja (4) asiakastyö. Nämä tulivat esille myös Collinin (2006) tutkimuksessa välineinä työssä oppimisen edistämiseksi.

Illeris (2004) kuvaa työssä oppimista yksilön tiedon omaksumisen ja tiedon tuottamisen näkökulmasta. Hän erottaa työssä oppimisessa neljä eritasoista oppimisen muotoa, jotka aktivoituvat erilaisissa konteksteissa, tuottavat erityyppistä oppimista sekä vaativat energiaa ja ponnistelua. Kun työntekijä omaksuu uuden skeeman tai mallin, kyseessä voi olla (1) kumulatiivinen tai mekaaninen oppiminen. Tämän kaltaisen oppiminen liittyy erityistilanteisiin, joissa yksilön pitää oppia ilman kontekstuaalista merkitystä. Usein tällaista oppimista kuvaillaan automaattiseksi, ja opittu asia voidaan palauttaa mieleen tilanteissa, jotka muistuttavat mentaalisesti oppimiskontekstia. Paljon yleisempi oppimisen muoto tai taso on (2) assimilaatio, jossa jokin uusi elementti linkittyy lisänä aikaisempaan skeemaan tai malliin, joka on jo omaksuttu. Joissain tilanteissa yksilö voi kokea sellaista, jota on vaikea ymmärtää ja sovitaa mihinkään yksilön aikaisempaan skeemaan. Yksilö voi mieltää kokemuksen niin oleelliseksi, että on valmis hylkäämään kokonaan aikaisemman skeemansa tai

muuttamaan osan sitä, ja näin yksilö (3) mukauttaa skeemaansa niin, että uusi tilanne linkittyy siihen tarkoituksenmukaisesti. Vanhasta näkemyksestä luopuminen tai ilmiöiden uudelleenjäsentäminen voi olla yksilölle kova ja energiaa vievä kokemus. Oppimisena skeemojen mukauttaminen on luonteeltaan kestävä ja skeema voidaan palauttaa mieleen monissa erilaisissa konteksteissa. (Mt.)

Joskus tapahtuu kauaskantoista oppimista, jota on kuvattu (4) transformatiiviseksi oppimiseksi (Mezirow 1991) tai ekspansiiviseksi oppimiseksi (Engeström 1987). Tämän kaltainen oppiminen merkitsee todellista henkilökohtaista muutosta ja sen vaikutuksesta yksilö jäsentää uudelleen usein kognitiivisia, emotionaalisia ja sosioyhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Orientaation murtuminen ilmenee tavallisesti kriisinä. Tilanteen pakottavuus tai tilanteen haasteiden väistämättömyys aiheuttaa sen, että yksilön on välttämätöntä muuttua, jotta pääsisi eteenpäin. Transformatiivinen oppiminen on samanaikaisesti sekä syvällistä että laaja-alaista oppimista, joka voidaan fyysisestikin tunnistaa helpotuksen tunteena. (Illeris 2004.) Mezirowin (1991) mukaan yksilön merkitysskeema voi muuttua poikkeuksien reflektoinnin kautta tai jokin vuorovaikutustilanne, keskustelu voi synnyttää ”hämmentävän dilemman”, minkä seurauksena yksilö voi joutua kyseenalaistamaan omia ennakkoletuksiaan. Tällä tavoin hämmentävä dilemma voi nopeuttaa kriittistä reflektiota ja sen perusteella tapahtuvia muutoksia yksilön ajattelussa.

Työssä ja työstä oppiminen eivät aina edusta kokonaisvaltaista ja laaja-alaista oppimista. Työssä oppiminen voi olla myös jonkin yksittäisen asian tai tilanteen mieleen painamista (omaksumista) tai jonkin asian hieman toisin ymmärtämistä tai tietoisuutta siitä, miten määrätyn kaltaisessa tilanteessa ei ainakaan kannata toimia. Tätä kutsutaan ns. negatiiviseksi tietämiseksi (Gartmeier ym. 2008; Minsky 1997). Negatiivinen tietäminen on tärkeä tehokkaan toiminnan tekijä ja sen merkityksestä myös työssä oppimisen yhteydessä puhutaan nykyisin laajasti. Negatiivinen tietäminen edistää ammattilaisen toimintaa. On hyödyllistä tietää, millaiset toiminnat ja teot johtavat vaativien tilanteiden ratkaisemiseen, ja mitkä taas eivät johda. Usein mahdollisia toimintatapoja vaikuttaa olevan useita, mutta oikean tavan valinta on monimutkaista ja vaativaa. Esimerkiksi lastensuojelussa on lukemattomia mahdollisuuksia tehdä virheitä tai virheellisiä päätöksiä. Negatiivisella tietämisellä on tärkeä heuristinen arvo ja lisäksi se edistää toiminnan aikaisen reflektion syvyyttä ja laatua. (Gartmeier ym. 2008.)

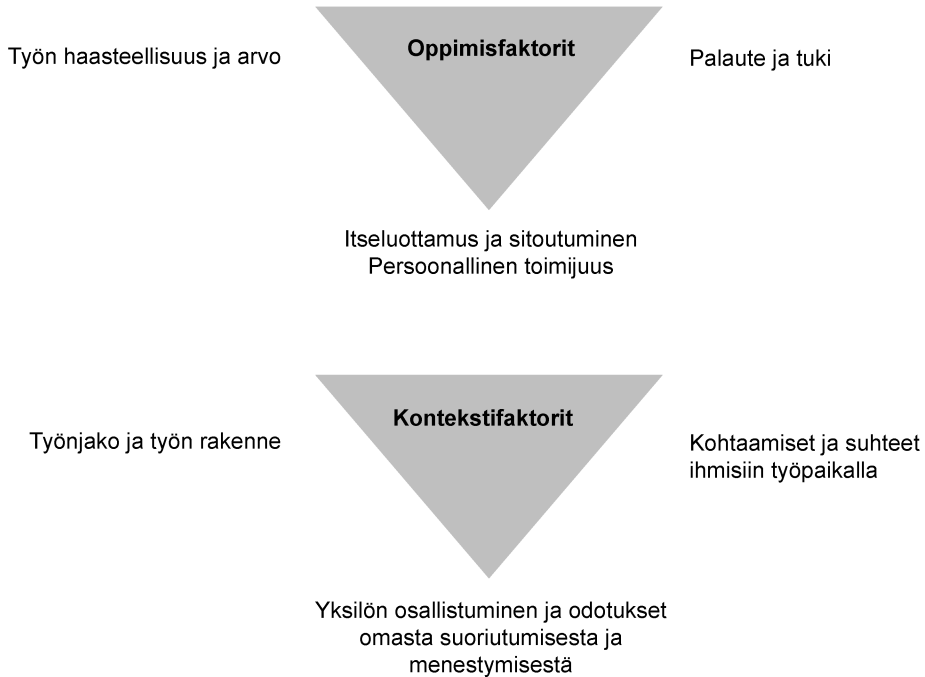
Ihmisillä on taipumus oppia menestyksestä mutta myös virheistä, koska nämä saattavat ohjata uuteen tapaan ajatella ja toimia. Stressaavissa, epäselvissä tilanteissa, joissa virheet ovat yleisiä, tyydytään usein kuitenkin helposti nopeisiin ratkaisuihin. (Kinnunen 2010.) Nykytutkimus korostaa esille tulleiden virheiden jakamista avoimesti juuri oppimistarkoituksessa. Vaikka virheet ovat epätoivottavia, ne voivat johtaa sekä yksilön että koko organisaation oppimiseen ja olla siten hyödyllisiä organisaatiolle. (Gruber & Harteis 2018.)

3.3 Työssä oppimiseen heijastuvat tekijät

Työssä oppimisessa on kognitiivisten kykyjen lisäksi kyse myös luottamuksesta omiin kykyihin, hallinnan tunteista ja uskosta, että oppii selviytymään pulmallisista tilanteista ja ongelmista, joita työssä kohdataan. Näihin tekijöihin myös työyhteisön ilmapiiirillä ja tuella on vaikutusta (Alderton 1999). (Eraut (2007) toteaa, että työssä oppimista edellyttävää itseluottamusta ilmenee silloin, kun työssä kohdataan menestyksellisesti uusia haasteita ja itseluottamusta syntyy, kun työntekijät kokevat saavansa tukea kollegoiltaan (kuvio 5). Tämän myötä työn haasteellisuuden, tuen ja itseluottamuksen kesken on triangulaarinen suhde (Eraut 2007). Itseluottamuksen kontekstuaalinen merkitys riippuu siitä, mitkä näistä kolmesta tekijästä ovat kaikkein merkityksellisimpiä yksilölle tiettyssä uran vaiheessa. Eraut on liittänyt palautteen tukeen ja työn arvon työn haasteellisuuteen, koska näillä molemmilla tekijöillä oli suuri merkitys työntekijöiden (tutkittavien) motivaatioon ja sitoutumiseen hänen tutkimuksessaan. (Mt.).

Erautin tutkimuksen toinen triangeli rakentuu kontekstifaktoreista, joilla on vaikutusta oppimisfaktoreihin. Ensimmäinen näistä faktoreista muodostuu työnjaosta ja työn rakenteesta. Tällä faktorilla oli Erautin tutkimuksessa keskeinen merkitys tutkittavien työntekijöiden menestymiseen, koska se heijasti työn vaikeuksia, yksilötyön tai yhteistoiminnallisen työn laajuutta ja mahdollisuuksia työskennellä yhdessä niiden ihmisten kanssa, joilla on enemmän tai erilaista asiantuntijuutta. Lisäksi faktori heijasti mahdollisuutta muodostaa suhteita, jotka saattaisivat tarjota palautetta ja tukea työntekijälle itselleen. Tämän myötä toinen työssä oppimista edistäväksi faktoriksi on nimetty ihmisten kohtaaminen ja heihin muodostetut suhteet. Kolmanneksi kontekstifaktoriksi Eraut nimeää yksilön osallistumisen ja odotukset yksilön suoritusta sekä menestymistä kohtaan. Mikäli työntekijöiden ja työnantajien odotukset työntekijöiden suoritusta ja menestymistä kohtaan johtuivat riittämättömän kaltaisesta palautteesta, oli tämä omiaan heikentämään työntekijöiden motivaatiota ja sitoutumista organisaatioon. (Eraut 2007.)

Erautin (2004) mukaan organisaatio, sen työnjako, työpaikan ihmissuhteet ja työpaikalla vallitseva sosiaalinen ilmapiiri joko helpottavat tai rajoittavat oppimista. Tämä voi osittain selittää sen, miksi osa työntekijöistä kehittää jatkuvasti asiantuntijuuttaan, ja toisilla taas asiantuntijuuden kehitys estyy (vrt. Ericsson 2006). Työpaikkojen välillä on siten suuria eroja siinä, millaisia edellytyksiä ja mahdollisuuksia ne luovat työntekijän oppimiselle, ammatilliselle kehitymiselle ja toisaalta työn kehittämiseksi. Esimerkiksi pienen kunnan lastensuojelun sosiaalityöntekijä vastaanottaa ja selvittää yksin lastensuojeluilmoitukset, tekee asiakastyötä ja konsultoi sekä keskustelelee tarvittaessa saatavilla olevien muiden ammattilaisten kanssa. Vastaavasti isoissa kaupungeissa sosiaalityöntekijällä on oma tiimi tukenaan, ja lastensuojelu on mahdollisesti organisoitu ennaltaehkäisevään lastensuojelutyöhön, korjaavaan lastensuojelutyöhön, sosiaalipäivystykseen ja jälkihuoltoon. Rousun (2018) mukaan lastensuojelun toimintakulttuuriin ja käytäntöihin vaikuttaa ja sitä vahvasti ohjaa myös se organisaatio, jossa lastensuojelun tehtäviä toteutetaan.



Kuvio 5. Työssä oppimiseen heijastuvat faktorit: kahden triangelin malli (Eraut 2007, 418).

Sosiaalisen oppimisen tutkimuksista (Wenger 1998) tiedetään, että osallistuminen sekä osallistumisen laatu ja määrä työyhteisön toimintaan ovat avaimia informaaliin tai epäsuoraan oppimiseen. Sosiaalinen osallistuminen sulautuu osaksi työpaikan ja työyhteisön käytäntöjä sekä vuorovaikutusta. Sosiaalinen osallistuminen sekä täydentää että mahdollisesti korvaa formaalin oppimisen mekanismeja. (Bound & Middleton 2003.) Myös Bauer ym. (2007) pitävät tärkeimpinä oppimista määrittävinä tekijöinä työpaikalla ihmissuhteiden laatua ja konkreettisten työtehtävien tarjoamia mahdollisuuksia oppimiselle. Toisaalta keskeinen merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä ja asiantuntijaksi kehittymisessä on sillä, miten tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti henkilö pyrkii kehittämään asiantuntijuuttaan, sekä miten hän hakeutuu ja pääsee jonkin asiantuntijayhteisön jäseneksi ja toimijaksi. (Wenger 1998; Gruber ym. 2007; Hytönen 2016.)

Erautin (2007) mukaan faktorit (kuvio 5), jotka parantavat työssä oppimista, parantavat myös organisaation muistia, organisaation toiminnan laatua ja organisaation suoriutumista tehtävistään. Esimiehillä on suuri vaikutus työssä oppimiseen ja työpaikan kulttuuriin, mikä ulottuu heidän tehtäväkuviansa ulkopuolelle. Esimiehen rooliin kuuluu kehittää molemminpuolista tukemisen ja oppimisen kulttuuria, mikä ei merkitse tuen tarjoamisen rajoittumista vain esimiehen tehtäväksi, vaan edellyttää tältä roolin jakamista myös kokeneille työntekijöille. (Mt.)

3.4 Oppimisen sitoutuminen tilanteisiin

Sosiaalisen konstruktivismiin mukaan oppiminen on sidoksissa kontekstiinsa: ympäristöön, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu (Lave & Wenger 1991; Tynjälä 1999). Työssä oppiminen (learning at work) on siten kulttuuri- ja kontekstisidonnaista ja luonteeltaan vahvasti sosiaalisesti jaettua toimintaa (Kwakman 2003), kuten aikaisemmin jo todettiin, eikä vain yksilötasolla tapahtuvaa kognitiivista oppimista. Sosiaalinen perspektiivi kiinnittää huomiota tietämisen sosiaaliseen rakenteeseen ja oppimisen kontekstiin sekä laajassa merkityksessä kulttuuriin käytäntöihin ja tuotteisiin, jotka tarjoavat tietämisen lähteitä oppimiselle. (Eraut 2004.) On kuitenkin ymmärrettävä, että hyvin rakentunut perustieto tai tietämys yhdessä aieman työkokemuksen kanssa luo perustan sille ammatillisen asiantuntijan oppimiselle, jota uusissa tilanteissa tarvitaan.

Säljö (2001) on tarkastellut oppimisen kontekstia sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa konteksti ei sellaisenaan vaikuta meihin, koska kaikki toimintamme ja ymmärryksemme ovat osa konteksteja. Toimintomme sisältyvät konteksteihin ja toimintomme luovat ja uudelleen luovat niitä. Kontekstia voidaan kuitenkin pitää osatekijänä, joka sitoo ihmisten sosiaaliset käytännöt yhteen ja muodostaa niistä tunnistettavan kokonaisuuden. Konteksti, jossa lausuma esitetään, antaa sille osaltaan oman merkityksen, eli toisin sanoen kaikki viestintä edellyttää kontekstia tullakseen ymmärretyksi.

Van Bommel (2013) on jakanut sosiaalityön ammatillisen tilanteen seuraaviin osatekijöihin: (1) yhteiskunnallinen konteksti (lait, hallituspolitiikka, kulttuuriset normit ja arvot, oikeuden päätökset, pakkotoimenpiteet), (2) organisaationaalinen konteksti (normit ja pöytäkirjat, tiimi, johtaminen, taloudelliset resurssit, organisaatiokulttuuri) ja (3) ammatillinen konteksti (amatilliset ja eettiset ohjeet, ammatillinen tietoperusta ja ammatillinen identiteetti). Näiden lisäksi ammatillisessa tilanteessa vaikuttavat palvelun käyttäjän tiedot, toiveet ja olosuhdetekijät. Ammatillinen tilanne on olemassa palvelun käyttäjän vuoksi. Palvelun käyttäjän ja yhteiskunnan intressit ovat usein ristiriidassa, mistä aiheutuu moraalisia, eettisiä tai poliittisia dilemmoja. Näitä sosiaalityöntekijän pitää käsitellä ja arvioida päättäessään ammatillisista toimista. (Mt.).

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna tiedoille, valmiuksille ja ymmärrykselle on ominaista se, että ne ovat lähtöisin jostakin määrätystä näkökulmasta ja pätevät usein vain jonkin toimintajärjestelmän puitteissa. Tällainen kulttuurinen tieto on keskiössä monissa työkäytännöissä. Kulttuurista tietoa omaksutaan informaalisti osallistumalla sosiaalisiin aktiviteetteihin, eivätkä ihmiset ole aina tietoisia sen vaikutuksista toimintaansa (Eraut 2004).

Oppimisen ja asiantuntijuuden peruskysymyksiin kuuluu sen tarkastelu, miten ihmiset omaksuvat ajatusmalleja ja valmiuksia sekä kykenevät käyttämään niitä joustavasti uusissa yhteyksissä (Säljö 2001). Tästä näkökulmasta katsoen yksilön tai

yhteisön tietämistä, ajattelua tai osaamista ei ole perusteltua ajatella riippumattomiksi toimintaympäristöistä ja ihmisten vuorovaikutuksesta. Osallistuvalla oppimisella on nimenomaan tyypillistä, että se kytkeytyy vahvasti toimintaan. (Collin 2007). Tilannekohtaisen kognition ja tilannekohtaisen oppimisen teoria painottavat kaiken ihmisen toiminnan, myös oppimisen, olevan sidoksissa siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa toiminta tapahtuu. Toisin sanoen oppimista on tarkasteltava sosiaalisena ja kulttuurisena eikä vain yksilöllisenä ilmiönä. (Lave & Wenger 1991; Tynjälä 1999).

Tästä seuraavat myös kontekstuaalisen ja tilanneoppimisen haasteet yksilön oppimiselle. Kaikki työ- ja toimintaympäristöt eivät suinkaan aina mahdollista monipuolista ja laadukasta oppimista, eikä työntekijä niissä kohtaa ajankohtaisia ongelmia ja haasteita. Työpaikka voi olla oppimisen kannalta köyhä, esimerkiksi niin, että se kattaa alan osaamista hyvin yksipuolisesti. (Boshuizen 2004; Palonen & Gruber 2010.) Toisaalta määrättyssä ympäristössä luotua tietoa on usein vaivalloista siirtää toiseen työyhteisöön. Osaaminen voi jäädä vain yhden työpaikan sisäiseksi osaamiseksi. (Palonen 2011.)

Kontekstuaaliseen ja tilannesidonnaisen oppimisen suuntauksiin sisältyy vahvana näkemys siitä, että oppiminen on käytäntöyhteisöön sosiaalistumisen ja sen jäseneksi kasvamisen prosessi. Sen myötä jäsenet omaksuvat vähitellen yhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä sekä oppivat toimimaan yhteisesti sovittujen normien mukaisesti. Käytäntöyhteisöllä (Wenger 1998) tarkoitetaan ryhmää ihmisiä, joilla on yhteisiä huolia tai ongelmia, joita he pyrkivät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ratkaisemaan. Käytäntöyhteisöön kuuluminen tai yhteisön jäseneksi tuleminen ja toimintaan osallistuminen voivat olla merkittäviä oppimisen ja älyllisen kehityksen voimavaroja (Hakkarainen 2000; Lave & Wenger 1991). Sosiaalisen oppimisen teoria korostaa sitä, että osallistumalla erilaisten asiantuntijayhteisöjen toimintaan yksilö voi ylittää omia älyllisen toiminnan ja tietämisen rajojaan, kun hän voi saada samalla erilaista tukea muilta yhteisön jäseniltä (Hakkarainen 2000).

Situationaaliseen toimintaan sopii havainto ongelmien epäselvyydestä ja monimutkaisuudesta. Työelämän käytännöt eivät hahmotu koulutussisältöjen tavoin pysyviksi, muista yhteyksistä irrallaan oleviksi, suunnitelmallisiksi ja älyllisesti jäsennettäviksi. Ohjeita ja tavoitteita ei ole eritelty sellaisella tarkkuudella, että ratkaisuja voisi johtaa niistä suoraan. Tietäminen työelämässä on kykyä toimia vuorovaikutuksessa. Työstä oppiminen parantaa mahdollisuuksia ratkaista työssä eteen tulevia ongelmia ja toimintaan osallistumista (Lehtinen & Palonen 1997).

Alalukujen 3.3 ja 3.4 yhteenvedona voidaan todeta, että työssä oppimiseen vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä ovat Erautin (2007) tutkimuksen mukaan mm. (1) työnjako ja työn organisointi, (2) yksilön osallistuminen ja odotukset yksilön tai tiimin suoritusta tai edistymistä kohtaan sekä (3) kohtaamiset ja ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet työssä. Muita työssä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat työn

haasteet ja merkitys yksilölle sekä työssä saatu palaute ja tuki. Näillä on merkittävä vaikutus yksilön motivaatioon ja sitoutumiseen. Suuri osa yksilön työssä oppimisesta tapahtuu työtä tehdessä ja olemalla proaktiivinen oppimismahdollisuuksien etsimisessä. Tämä taas edellyttää yksilöltä luottamusta, jota vastaavasti synnyttävät onnistumiset haasteiden kohtaamisessa ja ratkaisemisessa. (Mt.)

3.5 Reflektio ja kriittinen reflektiivisyys ammatillisessa asiantuntijuudessa

Ammatillisessa kehittämisessä ja toiminnassa on pidetty tärkeänä reflektiota ja reflektiivisyyttä, sosiaalityössä erityisesti kriittistä reflektiivisyyttä. Kriittisen reflektion katsotaan kuuluvan oleellisena osana ammatillisuuteen, asiantuntijuuteen ja ammatti-identiteettiin. (Tiuraniemi 2002; Fook & Askeland 2007.) Marsickin ja Watkinsin (1990) mukaan ammatillisten käytäntöjen muuttaminen edellyttää sitä, että ammattilainen tutkii ja reflektoi toiminnan taustalla olevia uskomuksia. Toisin sanoen reflektio toimii työssä oppimisen eräänlaisena perusprosessina.

Reflektion merkityksen korostamiseen työelämässä on vaikuttanut ennen muuta Schönin (1983) kirja *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Schönin mukaan reflektiota on kahdenlaista: toiminnan yhteydessä tapahtuvaa (reflection in action) sekä jälkikäteistä (reflection on action). Jälkikäteen tapahtuvassa reflektoinnissa kyse on toiminnasta saatujen kokemusten tarkastelusta. Tällöin reflektioprosessiin liittyy vaihtoehtoisten toimintatapojen oivaltaminen ja toisin toimimisen mahdollisuus (Karvinen 1993). Reflektiota ei esiinny vain toiminnan aikana tai sen jälkeen, vaan myös tulevaan toimintaan tai tilanteeseen valmistautumisen yhteydessä (reflection for action). Tällöin siihen liittyy tulevan toiminnan, tilanteen ja tapahtumien käsitteellistämistä ja ajattelua etukäteen. (Ellström 2006; Poikela & Järvinen 2007.) Toisaalta on hyvä pitää mielessä, että kaikkeen työtoimintaan ja oppimiseen ei liity lainkaan reflektiota. Opitaan vain sellaisenaan käytäntöjä ja toistoja. Niihin ei liity tietoista harkintaa ja pohdintaa. (Collin 2005.)

Mälkki (2011) on tutkinut reflektion luonnetta ja hänen mukaansa reflektio on usein mielletty korkeimpana kognitiivisena toimintona, metakognitiona. Lisäksi reflektio on käsitteellistetty tiedolliseen muotoon. Reflektioprosessi on nähty hyvin rationaalisena prosessina, jonka seurauksena ihminen on havainnoinut ja reflektoinut ajatteluaan ja toimintaansa. Mälkki esittää kuitenkin, että reflektio liittyy erottamattomalla tavalla emotioihin, mikä juontuu ihmisen biologisesta perustasta. Kaaoittisissa ja uhkaavissa tilanteissa, joissa yksilön identiteettiä ja uskomuksia kyseenalastetaan, ihminen pyrkii reflektion avulla säilyttämään turvallisuudentunteen ja välttämään epämiellyttävää tilannetta. Tällöin on tyypillistä turvautua perusrutiineihin ja pyrkiä sovittamaan vanhoja skeemoja uuteen tilanteeseen, tai tilanne yritetään selittää rationaalisesti niin, että vanhojen uskomusten säilyttäminen on mahdollista. (Mt.)

Ellström (2006) määrittelee reflektion enemmän tai vähemmän tarkoituksellisen ja tietoisena kokemuksen tulkinta- ja järjelyprosessina, jossa yhdistyvät ajattelu ja tunneprosessit, ja jonka keskiössä ovat toiminnan suunnittelu, monitorointi ja arviointi. Ellströmin mukaan reflektiota voi ilmetä ennen toimintaa, toiminnan aikana tai sen jälkeen. Tällä tavoin määritelty reflektio on hyvin lähellä Ericssonin (2018) kuvaamaa tarkoituksellisen harjoittelun prosessia. Ellström (2006, 50) katsoo, että reflektiivisen toiminnan taso on kehittyvän oppimisen ylin taso (taso 4), jota edeltää tietoon perustuva toiminta (taso 3). Sopeutuvaa oppimista työssä edustavat Ellströmin mukaan sääntöperustainen toiminta (taso 2) ja taitoperustainen (rutiininomainen) toiminta (taso 1).

Poikela ja Järvinen (2007) katsovat, että konkreettinen kokemus on sekä oppimisen lähtökohta että tulos. Se ei itsessään vielä ole reflektiivistä toimintaa vaan mielen sisäinen kohde, jota havainnointi, käsitteellistäminen ja kokeilu muokkaavat. Myös Sanna Vehviläinen (2014, 47) määrittelee reflektion pohtivaksi, etäisyyttä ottavaksi ja tutkivaksi ajatteluksi, jonka seurauksena näkemyksemme ja tulkintamme asioista ja tilanteesta saattavat muuttua. Kokemuksen käsite ei ole yksiselitteinen varsinkaan arkisessa keskustelussa. Kun viitataan kokemukseen, tarkoitetaan todennäköisesti yksittäistä episodista tai tapahtumaa, mutta kun puhutaan siitä, mitä on opittu kokemuksesta yleensä, tarkoitetaan luultavasti samantyyppisten episodien sarjasta kertynyttä ”oppimista” (Eraut 2004).

Hoyrup ja Elkjaer (2006) esittävät, että reflektiota esiintyy ensisijaisesti monimutkaisissa tilanteissa, jotka sisältävät ongelmia, epäselvyyttä ja epävarmuutta. Turbulenttisessa ympäristössä, kuten työympäristö, nämä elementit ovat yleisiä. Vaikeita tilanteita kohdatessa ongelman määrittely on yksi tärkeistä prosesseista, jonka yhteydessä ongelma kehystetään ja uudelleen kehystetään. Kehystäminen viittaa siihen, mitä tilanteesta ajatellaan, kuinka se nimetään ja miten tiedot järjestetään päätöksenteon tueksi reflektiojalle itselleen ja muille. Nimeäminen ja kehystäminen voidaan ymmärtää käsillä olevaan epävarmaan tilanteeseen liittyvänä järjelynä. (Mt).

Sosiaalityö on kontekstuaalista toimintaa. Siksi ammatillista tietoperustaa ja käytäntöjä joudutaan muokkaamaan tilanteeseen soveltuviksi (Fook 2002; 2005). Tämän vuoksi kriittinen reflektio kuuluu sosiaalityöntekijän keskeisiin taitoihin (Yliruka 2005; 2015). Reflektion avulla voidaan tarkastella sosiaalityön käytäntöä kriittisesti ja yhdistää teoriaa sekä käytäntöä luovilla tavoilla. Karvinen (1996) katsoo, että kriittiseen ammatilliseen reflektiivisyyteen liittyy oman ja ammatin toiminnan perusteiden sekä ajattelu- ja toimintamallien kyseenalaistaminen suhteessa niiden yhteiskunnalliseen kokonaisuuteen ja kehitysyhteyteen (ks. myös Fook & Askeland 2007). Reflektiivinen työskentelytapa saattaa vahvistua, kun ammattilaisten käyttämät teoriat ja toimintatavat käyvät riittämättömiksi tilanteiden ratkaisemisessa (Fook 2002).

Myös Mezirow (1991) toteaa, että tilanteessa syntyvä ns. hämmentävä dilemma voi nopeuttaa kriittistä reflektiota. Toisaalta työssä tavallisesti kartoitetaan eri ratkaisukeinoja ja vaihtoehtoja, vertaillaan niitä keskenään sekä suunnitellaan ongelmien ratkaisuja. Tärkeä reflektoinnin aihe mahdollisesti on myös se, onko kyseessä ollenkaan ratkaisua vaativa ongelma.

Fookin (2002) mukaan kriittinen reflektio⁶ tarvitsee tuekseen arviointia. Se suuntautuu ennako-oletusten tarkasteluun ja kyseenalaistamiseen, kun taas arviointi painottaa jonkin asian arvottamista – kysymystä, onko jokin hyvää, huonoa, oikein tai väärin. Kriittisen reflektion rinnalla voidaan puhua lisäksi kriittisen kontrollin tärkeydestä asiantuntijatyössä. Se tarkoittaa sitä, että asiantuntija huolehtii oman tietotasansa pysymisestä ajan tasalla. Osaamisella on taipumusta rutinoitua ja muuttua intuitiiviseksi hiljaiseksi tiedoksi, jota on vaikea selittää (Schön 1983; Van Bommel 2013). Tämä voi johtaa aiemmin kuvattuun asiantuntijuuskehityksen estymiseen (Ericsson 2006). Toisaalta kriittisen reflektion ja kriittisen kontrollin merkitys on korostunut, koska tieto kehittyi nopeasti, ja professioissa toimivien oletetaan osallistuvan aktiivisesti tiedon kehittämiseen. Sosiaalityössä näyttöön perustuva toiminta ja vastuullisuus lisäävät reflektiivisyyden ja kriittisen kontrollin vaatimusta osaamisessa (Van Bommel 2013).

Sheppardin ja Charlesin (2014) mukaan valmiudet kriittiseen ajatteluun, päätöksentekoon ja ihmissuhteiden ylläpitoon ovat olleet niitä peruspilareita, jotka ovat vastanneet käsitystä sosiaalityön olemuksesta. Kriittistä ajattelua on käsitelty merkittävästi myös sosiaalityön kirjallisuudessa. Sitä pidetään refleksiivisyyden avainelementtinä. Ford ym. (2005) osoittivat kriittisen ajattelun muodostuvan osaksi sosiaalityöntekijöiden ajattelua koulutuksen aikana, jolloin omistaudutaan itse-reflektioon ja ammatilliseen kehittymiseen ja ongelmanratkaisuun. Viimeistään käytännössä sosiaalityöntekijät kohtaavat jännitteitä omien odotusten ja työstä saatujen kokemusten välillä (Sheppard & Charles 2014).

3.6 Vaativista asiakastilanteista oppiminen kriittisen reflektion avulla

Lastensuojelun sosiaalityö on vaativa ammatillinen työalue, jossa asiakasperheiden tilanteet voivat muuttua varsin nopeasti. Yliruka ym. (2018) toteavat, että sosiaalityön asiakastyölle lienee tyypillistä, että lapsen ja perheen tilanteen voi sijoittaa

⁶ Meltti (2004, 393–411) esittää, että käsitteiden reflektiivisyys ja refleksiivisyys käytön sekaisuus on suomalaisen sosiaalityökeskustelun kansallinen erityispiirre, joka aiheuttaa hämmennystä. Karvinen (1996, 68) käytti väitöskirjassaan käsitettä reflektiivisyys, kun taas Juhila ja Satka käyttivät käsitettä refleksiivisyys sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön aikakauslehdessä Janus 8 (2) 2000.

jossakin vaiheessa yhteen nelikentän lohkokon: helppo, selkeä, vaativa tai epäselvä/kompleksinen, mutta tilanteen kehittyessä se voi siirtyä toiseen lohkokon. Mikäli lapsen ja perheen tilanne kehittyy vaativaksi, samalla myös sosiaalityöntekijän osaamistarpeet kasvavat. Kun lapsen ja perheen tilanne on epäselvä tai kompleksinen kasvaa myös moniammatillisuuden ja monitoimijaisen yhteistoiminnan tarve (Mt.). Lastensuojelussa tilanteiden vaativuutta ja kompleksisuutta voidaan ymmärtää kompleksisuusteorian näkökulmasta. Vaativuus rakentuu useiden ilmiöiden kasaantumisen ja vaikeasti ennakoitavista yhteisvaikutuksista. Kompleksista tapahtumaa tai ilmiötä ei voi rajata, sillä kaikkia tilanteessa olevia kytkentöjä ja tilanteeseen vaikuttavia muuttajia on vaikea löytää ja nimetä. (Yliruka ym. 2018, 64.)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemässä kyselyssä sosiaalityöntekijöille vuonna 2017 pyydettiin sosiaalityöntekijöitä kuvailemaan lyhyesti tilanteita, jotka ovat vaativaa osaamista edellyttäviä ja kompleksisia. Kyselyyn saatiin määräajassa 271 vastausta ja suurin osa vastaajista ilmoitti työskentelevänsä lastensuojelussa (43,8%). Tulosten perusteella vaativiksi koettiin tilanteet, joissa asiakkaana ovat neuropsykiatrisesti oireilevat lapset; vaativat huolto- ja tapaamisriidat, pakolaislapsiin ja -perheisiin liittyvät ongelmat, pitkittyneiden asiakkuuksien taustalla oleva ylisukupolvisuus, vanhempien heikko kapasiteetti (kehitysvamma, heikkolahjaisuus, oppimisvaikeudet), pulmalliset laitossijoitukset. Asiakastilanteista tekivät monimutkaisia (1) organisaatioon ja palvelujärjestelmään liittyvät syyt, (2) asiakastilanteiden kompleksisuus, (3) omaan työhön liittyvät seikat, kuten osaamisvajeet, arviointityön haasteellisuus, aikapula ja työntekijöiden vaihtuvuus, jotka heikensivät juuri arviointityön laatua. (4) Neljäntenä monimutkaisuutta ja haasteellisuutta tuottavana tekijänä sosiaalityöntekijät kuvaavat yhteistyön asiakkaiden kanssa; luottamuspuulan, motivoitumattomuuden yhteistyöhön sekä asiakkaiden resurssivajeen. Uusien ilmiöiden lisäksi sosiaalihuollon vaativista ilmiöistä osa on tutumpia ja vakiintuneempia. Näitä ovat päihteidenkäyttö ja perheväkivalta (Yliruka ym. 2018.)

Helpot tai tavanomaiset asiakastilanteet eivät yleensä herätä reflektoinnin tarvetta. Koulutuksen ja kokemuksen avulla hankittu perusammattitaito riittää eli arkitaitojen oleminen riittävällä tasolla, kuten Ericsson (2006) kuvaa ammatillista kehitystä. On mahdollista, että kriittiset ja haastavat asiakastilanteet voivat toimia eräänlaisina ”työntövoimina” (push) ammatillisessa kehityksessä, mikäli niistä pyritään tietoisesti ja tavoitteellisesti oppimaan, ja työntekijöille taataan riittävä tuki (esim. Boshuizen 2004; Eraut & Hirsch 2007). Marsickin ja Watkinsin (2001) mukaan on tutkimuksellista näyttöä siitä, että informaalia ja tahatonta oppimista tapahtuu usein merkittävien ja odottamattomien tapahtumien tuloksena. Sisäinen tai ulkoinen ”työtäisy” käynnistää informaalia oppimista.

Lastensuojelun työkontekstissa vaativat asiakastilanteet ja niissä suoriutuminen voivat antaa sysäyksiä sekä yksilöllisen ammatillisen asiantuntijuuden että työyhteisön toimintaprosessien kehittämiseksi (kuvio 6). Tarkoituksellista ja tietoista

ammattillista oppimista voi lastensuojelu- organisaatioissa tapahtua, mikäli vaativia asiakastilanteita ja niihin liittyviä kokemuksia analysoidaan ja tutkitaan käyttämällä kriittistä reflektiota (vrt. Marsick & Watkinsin 1990; Fook & Askeland 2007). Kuviossa 6 kuvataan tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuksen keskeiset käsitteet ja empiirisen aineiston ja teorian suhdetta tässä tutkimuksessa. Keskeiset käsitteet ovat vaativat asiakastilanteet, tapahtumat, työssä oppiminen, näkymätön-, reagoiva- ja tarkoituksellinen oppiminen, kriittinen reflektio, ammatillinen asiantuntijuus ja deklaratiiivinen ja proseduraalinen tieto.

Ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen ja tarkoituksellisen oppimisen (Ericsson 2006) tehostamisen lähtökohtana tässä tutkimuksessa on, että sosiaalityöntekijät käyttäisivät vaativia asiakastilanteita työstä oppimisen lähteenä. Vaativia asiakastilanteita ja niihin liittyviä tapahtumia ja kokemuksia kriittisesti reflektoidulla yhdessä työparin tai työtiimin kanssa voitaisiin edetä implisiittisestä ja reagoivasta oppimisesta (Eraut 2004) kohti suunnitelmallisia ja tarkoituksellisia oppimistilanteita. Kuvio 6 havainnollistaa myös sitä, miten kokemuksellista, deklaratiiivista ja proseduraalista tietoa voidaan työssä tehdä näkyväksi ja pyrkiä integroimaan siihen myös yhteistoiminnassa teoreettista ja tutkimuksellista tietoa mahdollisesti sekä ennen että jälkeen vaativia tilanteita.

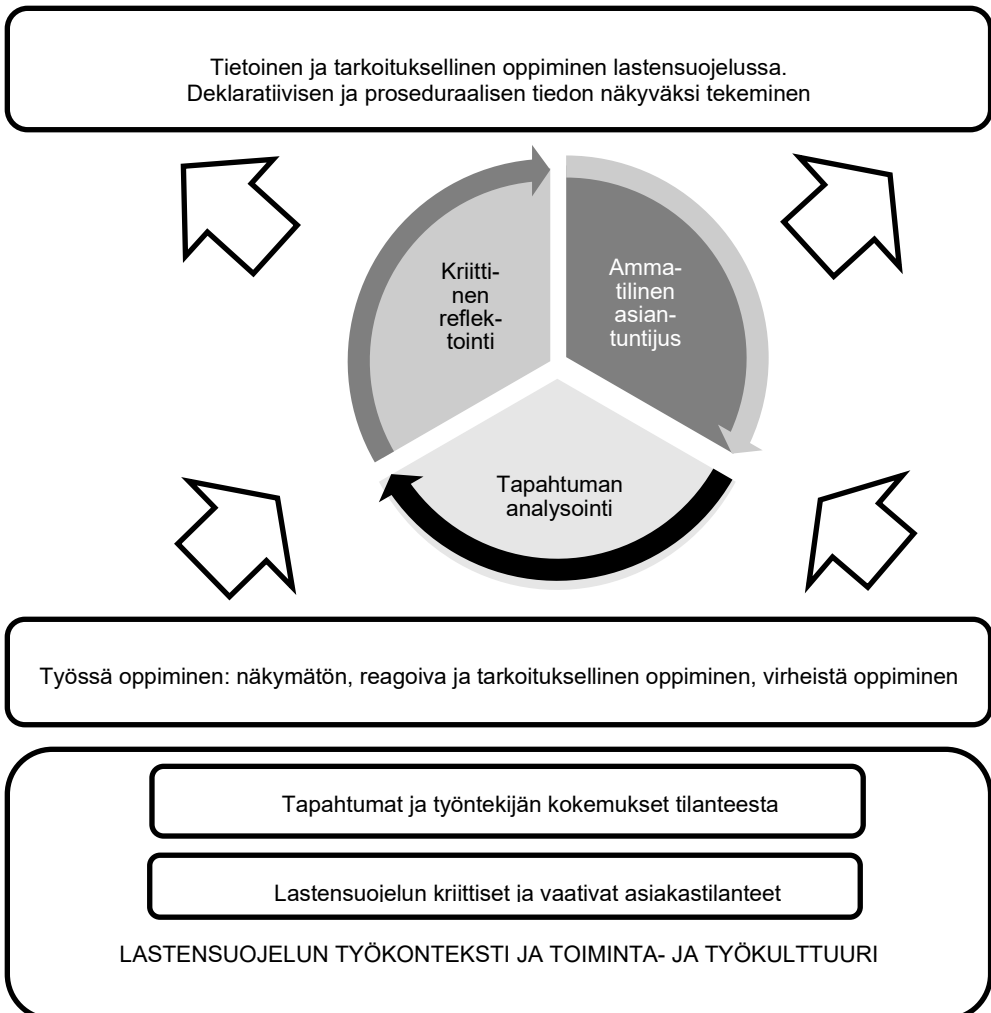
Vaativien asiakastilanteiden ja niihin liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaan yhteistoiminnallisten työskentelymallien kehittämistä ja yhteisiä oppivia rakenteita ja työkaluja (Paavola & Hakkarainen 2005; Yliruka 2015; Yliruka ym. 2018). Myös työntekijöiden täytyy kyetä aktiiviseen toimijuuteen haastavissa tilanteissa ja niiden jälkeen. Toisin sanoen merkityksellistä työssä oppimisen kannalta on se, millaisiin ongelmiin ja haasteisiin työntekijät työssään tarttuvat ja pyrkivätkö he ratkaisemaan niitä. Siten ammatillinen toimijuus osaltaan vaikuttaa siihen, mitä asioita työntekijä oppii toiminnan, osallisuuden ja asioihin kiinnittymisen seurauksena. (Eteläpelto ym. 2013; 2014.)

Virheistä oppimista painottava tutkimustraditio ja kriittisen reflektion tutkimustraditio korostavat molemmat kriittisten (vaativien) tilanteiden tarkastelun merkitystä työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Aidossa (lastensuojelun) toimintaympäristössä tapahtuvaa ammatillisen asiantuntijuuden muodostumista voidaan pitää oppimisprosessina, joka on luonteeltaan monimuotoista, sekä tiedostamatonta että tietoista työssä oppimista. Informaalia oppimista tapahtuu päivittäisten työtehtävien (vrt. Collin 2006) ja toimintojen yhteydessä, mutta työssä oppimista tapahtuu myös itseohjatusti ja tarkoituksellisesti (Billett 2001a & 2004; Eraut 2004).

Oppimiseen vaikuttavana tärkeimpänä kehystekijänä voidaan pitää työyhteisön kulttuuria, jossa vallitsee luottamus työntekijöitä kohtaan, minkä lisäksi organisaation rakenteella ja työyhteisön kommunikaatiolla sekä johtamisella on merkitystä ammattilaisten oppimiselle. (Marsick ym. 2014.) Työntekijöiden tietoinen pyrkimys oman asiantuntijapäätöksen jatkuvaan kasvattamiseen edellyttää kuitenkin, että

oppiminen mielletään olennaiseksi osaksi työyhteisön toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin rakentamisen juuret perustuvat usein johtamiseen (vrt. Eraut 2007).

Lastensuojelun toimintakulttuuriin ja käytäntöihin vaikuttaa myös se organisaatio, jossa lastensuojelun tehtäviä toteutetaan. Vielä nykyisin ennen mahdollista maakunnallista sosiaali- ja terveysalan uudistusta, lastensuojelussa keskeisin organisaatio on kunta tai kuntien muodostama kuntayhtymä, joka vastaa lastensuojelun järjestämisestä. Lastensuojelua toteutetaan näissä eri kokoisissa organisaatioissa myös ohjauksen ja johtamisen erilaisten kulttuurien ristipaineissa. (Rousu 2018.)



Kuvio 6. Vaativista asiakastilanteista oppimisesta ja tiedon tuottamisesta.

Toisaalta ylihaasteelliset tehtävät ja tilanteet, kuten alihaasteellisuuskin, voivat olla oppimiselle tuhoisia ilman riittävää vastavuoroista tukea ja työn ja tilanteiden haasteellisuuden ja vaativuuden arviointia sekä tarkoituksenmukaista työnjakoa. Ainakin osa informaalista oppimisesta voidaan muuttaa formaalin oppimisen muotoon ja formaaliksi eksplisiittiseksi tiedoksi koko organisaation käyttöön, mutta se edellyttää, että johto ja esimiehet kehittävät vastavuoroisen tuen ja oppimisen kulttuuria. (Eraut 2007.)

Vaativat tilanteet ovat työntekijälle ”uusia tilanteita”, joissa tuntuu, että työkokemus tai aikaisempi tieto ei hyödytä ongelmien ratkaisemisesta. Silloin tilanteet haastavat työntekijän vanhat, sisäistyneet representaation muodot. Usein vaikea ja jännitteinen tilanne, johon liittyy kokemus oman osaamisen riittämättömyydestä, on kuitenkin otollinen työssä oppimistilanne. Työssä oppimisen ehtona on se, että työntekijä tiedostaa oman oppimisensa tavoitteet ja mahdollisuudet sekä käyttää hyväkseen tilannetta, esimerkiksi refleктоimalla toimintaansa (Boshuizen 2004; Eraut, 2004). Vaativa asiakastilanne voi muuttua ammatilliseksi voitoksi, jos työntekijä pystyy rakentamaan siitä itselleen ammatillisen selviytymistarinan.

Virheet eivät ole toivottuja, mutta ne voivat johtaa sekä työntekijän että organisaation oppimiseen. Virheillä saattaa olla ennalta arvaamatonta arvoa organisaatiolle. Nykytutkimukset korostavatkin virheiden käsittelyn avoimuuden tärkeyttä oppimisen näkökulmasta (Gruber & Harteis 2018). Vaativista tilanteista voidaan oppia jo tilanteen ja toiminnan aikana, mutta tämä edellyttää esimerkiksi lastensuojelun sosiaalityöntekijältä avoimuutta ja intuitiivista herkkyyttä orientoitua tilanteen kontekstuaalisille tekijöille samoin kuin tilanteen mahdollisille kehityssuunnille. Bound ym. (2006) toteavat, että tilanteet, jotka laukaisevat reflektion, ovat hämmennyksen (vrt. Mezirow 1995), epäilyn, epäselvyyden tai epävarmuuden tiloja. Myös Harteis ym. (2007) korostavat reflektion tärkeyttä erityisesti käsiteltäessä tuntemattomia tapahtumia, kuten virhetilanteita työprosessissa.

Schön (1983) esittää, että käytännön taitajan tiedonintressi kumpuaa tämän halusta muuttaa tilannetta. Hänen mukaansa käytännön ihminen etenee kuten tutkijakin, kokeilemalla ja oppimalla oman toimintansa kautta. Jos aiottu toiminta ei tuota toivottua tulosta, on refleктоiva miksi näin ei käy ja kokeiltava jotakin muuta tapaa. Schön pitää tärkeänä reflektiivistä keskustelua tilanteen kanssa. Ensiksi on raamittava tilanne ja sen ehdot oman alustavan (esi)ymmärryksen mukaan ja samalla on oltava avoin tilanteen antamalle palautteelle. Erityisesti palautteen ollessa kielteistä toimijan on kyettävä muuttamaan omaa lähestymistapaansa tilanteessa. (Mt.)

Käytännön asiantuntijan sisäisen puheen lähtökohdat nousevat aikaisemmista kokemuksista ja ymmärryksestä. Tilanne ja sen kompleksisuus asettavat asiantuntijalle kuitenkin uusia haasteita. Käytännön asiantuntija pyrkii etenemään kuunnellen tilannetta ja yrittäen ymmärtää tilanteen ainutkertaisuutta sekä luomaan tilanteeseen sopivia teoreettisia malleja. Reflektiivinen puhe tilanteessa jäsentyy prosessina,

jossa havainnointi, reflektio, suunnittelu, toiminta ja toiminnan mahdollinen muuttaminen seuraavat toisiaan. (Schön 1983; Juuti 2006.)

Virhetilanteiden yhteydessä on todettu, että reflektioprosessi voidaan jakaa kahden sisältöprosessiin: (1) virheisiin johtaneiden mahdollisten ja todennäköisten syiden analyysiin sekä (2) vaihtoehtoisten toimintatapojen identifiointiin ja järjestykseen (Bauer & Mulder 2006a). Ross (1989) korostaa reflektiivisessä prosessissa viittä komponenttia: (1) Identifioi ongelma, joka halutaan ratkaista, (2) vastaa ongelmaan määrittelemällä samankaltaisuudet vastaaviin toisiin tilanteisiin ja niiden piirteisiin, (3) kehystä ja uudelleen kehystä ongelma, (4) ennakoit mahdolliset seuraukset ja eri ratkaisujen vaikutukset ongelmaan, (5) määrittele ovatko ennakoit seuraukset haluttuja. Reflektioprosessin tulokset ovat välttämättömiä tulevan toiminnan kannalta. Tiedon tuottamisen näkökulmasta prosessi on hyödyllistä niin työntekijälle kuin organisaatiollekin, mutta se edellyttää tämän kaltaisen tiedon ja oppimiskokemuksen jakamista ja siitä keskustelua työyhteisössä. Ilman palautetta tällainen esiin saatu tieto pysyy vain työntekijän tai työparin tietona (Harteis ym. 2007).

4 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen toteuttaminen

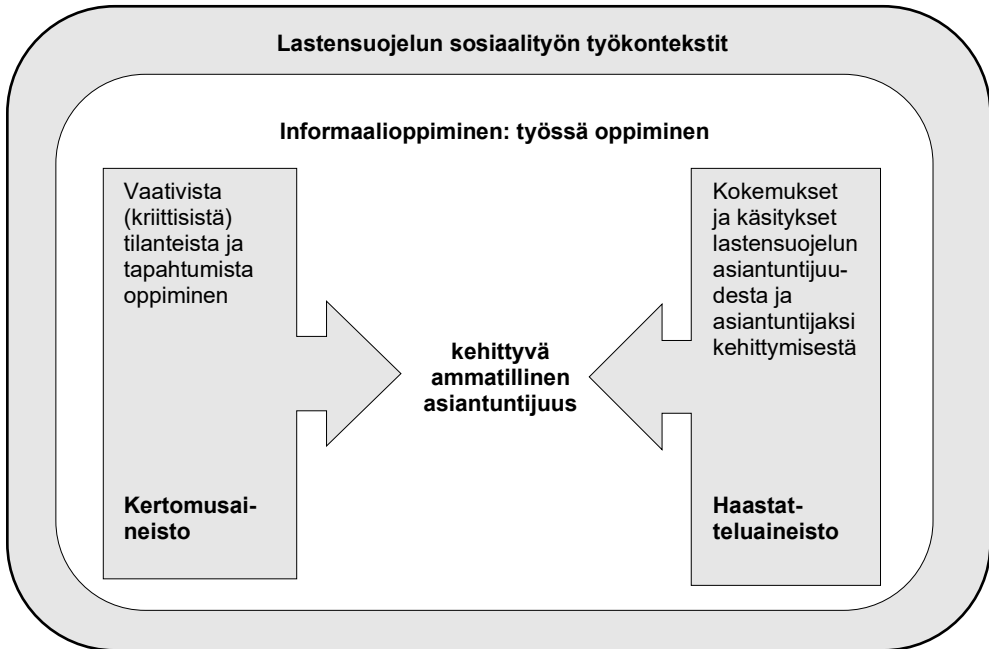
Tutkimusongelmat jäsenyvät seuraavien kysymysten myötä:

1. Millaisia vaativia (kriittisiä) ja oppimisen kannalta merkitykselliseksi koettuja asiakastilanteita työssä kohdattiin ja mihin vaiheisiin ne sijoittuivat lastensuojeluprosessissa?
2. Mitä sosiaalityöntekijät kokivat oppineensa vaativista asiakastilanteista?
3. Mitä sosiaalityöntekijät ajattelevat lastensuojelun sosiaalityössä tarvittavasta ammatillisesta asiantuntijuudesta ja asiantuntijaksi kehittymisestä?

Tutkimuksen empiirinen aineisto muodostuu vaativista lastensuojelun sosiaalityön asiakastilanteista (N=14) sosiaalityöntekijöiden kuvaamina ja sosiaalityöntekijöiden teemahaastatteluista (N=20). Tutkimusasetelmassa tutkimuksellisenä kohteena on lastensuojelun sosiaalityön kehittyvä ammatillinen asiantuntijuus työn ja työssä oppimisen konteksteissa (kuvio 7).

Tutkimuksen kertomusaineistolla saadaan tietää, millaisia vaativia (kriittisiä) tapahtumia ja tilanteita lastensuojelun sosiaalityöntekijä työssään kohtaa. Tätä voidaan pitää yksinkertaisena kysymyksenä, mutta samalla ns. ”suurena kysymyksenä”, joka avaa näkökulmia myös toiseen ja kolmanteen tutkimusongelmaan (Greener 2011). Ensimmäisen tutkimusongelman kautta hahmottuu kuva siitä, millaista lastensuojelun vaativa asiakastyö kaikessa moninaisuudessaan on, ja millaista ammatillista asiantuntijuutta sosiaalityöntekijöiltä edellytetään lastensuojelun vaativissa tilanteissa. Toisen tutkimusongelman avulla muodostetaan käsitystä siitä, millaista työssä oppimista vaativiin asiakastilanteisiin liittyi.

Sosiaalityöntekijöiden teemahaastatteluilla konstruoidaan syvällisempää kuvaa lastensuojelun sosiaalityön ammatillisesta asiantuntijuudesta, ammatilliseksi asiantuntijaksi kehittymisestä ja ammatilliseen asiantuntijuuteen vaikuttavista päätekijöistä (tutkimusongelma 3) formaalista koulutuksesta, työssä oppimisesta ja teoreettisen tiedon merkityksestä ammatilliselle asiantuntijuudelle. (Tynjälä & Gijbels 2012; Tynjälä 2013; Billett ym. 2018.) Tulosten yhteenveto ja tarkastelu molempien aineistojen osalta tehdään luvussa kuusi.



Kuvio 7. Tutkimusasetelma ja tutkimusaineistot.

Tässä tutkimuksessa sosiaalityöntekijöiden kehittyvää ammatillista asiantuntijuutta tarkastellaan sosiaalityön työkontekstissa, jossa ammatillisesti merkittävä osa työssä oppimisesta tapahtuu. Oletuksena on, että työssä oppimisella on merkittävä rooli ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiselle ja että vaativat asiakastilanteet sisältävät monenlaista kokemuksellista oppimispotentiaalia. Molemmat tutkimusaineistot tuottavat tietoa eri tulokulmista sosiaalityössä vaadittavasta asiantuntijuudesta.

4.1 Tutkimusmenetelmät, metodologiset valinnat ja tutkimuksen osallistujat

Metodologinen lähestymistapa on tulkinnallinen ja sosiokonstruktivistinen. Oppiminen nähdään olevan sidoksissa kontekstiinsa, ympäristöön, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu (Tynjälä 1999, 63). Käytettävillä tutkimusmenetelmillä (kertomukset ja haastattelut) pyritään hankkimaan kuvailevaa tietoa tutkittavasta teemasta tai ilmiöstä (lastensuojelun sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus), mikä auttaa ilmiön ymmärtämisessä (Gray 2009; Rubin & Rubin 2005). Tutkimusaineistojen hankinta sekä niiden analysointi ovat lähtökohdiltaan teorialähtöisiä ja teoriaohjaavia (Tuomi & Sarajärvi 2018), koska kertomusaineiston hankinnassa ja analyysissä on sovellettu CIT-tutkimusotetta ja tilannesidonnan oppimisen oletuksia.

Vastaavasti haastattelukysymykset on laadittu teorialähtöisesti siten, että haastattelukysymykset on johdettu ammatilliseen asiantuntijuuteen vaikuttavista tekijöistä (formaali koulutus, työssä oppiminen ja teoreettisen tiedon merkitys ammatillisessa asiantuntijuudessa). Haastattelukysymykset ryhmittyvät kolmen tutkimustee-
man alle (liite 4). Aineistolähtöistä analyysia on käytetty vain etsittäessä satunnaisia (poikkeavia) lausumia ja teemoja aineistosta (ks. Fereday & Muir-Cochrane 2006). Tällaisessa metodologiassa pyrkimyksenä on ollut minimoida tutkijan omien uskomusten vaikutukset aineistojen analyysissa, vaikka laadullisen aineiston analyysissa on kysymys myös keksimisen logiikasta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimusaineisto kerättiin lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden ns. oppisopimustyyppiseen korkea-asteen (täydennys)koulutukseen osallistuneiden keskuudesta. Vuonna 2009 käynnistyivät ensimmäiset korkeakoulutettujen oppisopimustyyppiset täydennyskoulutukset ammattikorkeakouluissa tai yliopistoissa. Niitä toteutettiin usein korkeakoulujen verkostoyhteistyönä. Lastensuojelun sosiaalityöntekijöille on järjestetty oppisopimustyyppistä koulutusta kolmessa eri yliopistossa. Laajuudeltaan opinnot olivat useimmiten 30 op ja niihin sisältyi kontaktipäiviä, itsenäistä opiskelua ja ohjattua työssä oppimista (Lundqvist 2012).

Tutkimusaineisto kerättiin kahden yliopiston koulutuksen yhteydessä. Koulutusryhmien vastuupettajiin oltiin yhteydessä ja heille kerrottiin väitöstutkimuksen tavoitteista, aineistonhankinnan menetelmistä ja tutkimukseni ohjaajista. Tutkijan kerrottiin tulevan mielellään tapaamaan sosiaalityöntekijöitä (opiskelijaryhmää) ja antamaan lisätietoa tutkimuksesta. Tutkija kävi kahden eri yliopiston opiskelijaryhmässä kertomassa tutkimuksen tavoitteista ja tutkimusmenetelmistä. Vierailu kolmanteen yliopistoon ei pyynnöistä huolimatta onnistunut, vaan koulutuksen järjestä-
vältä taholta vedottiin opetusohjelman tiukkuuteen.

Tutkimukseen osallistujiksi kutsuttiin kuntien sosiaalitoimessa työskenteleviä lastensuojelun sosiaalityöntekijöitä, jotka opiskelivat lastensuojelun sosiaalityön täydennyskoulutuksessa vuosina 2011–2014.⁷ He olivat hakeutuneet opiskelemaan omasta halustaan ja työnantajiansa suostumuksella syventääkseen ammatillista asiantuntijuuttaan. Tutkimukseen osallistuneilla sosiaalityöntekijöillä oli ennestään sosiaalityöntekijän virkaan vaadittava kelpoisuus. He työskentelivät yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta erikokoisten kuntien sosiaalikeskuksissa tai sosiaalitoimistoissa lastensuojelun sosiaalityöntekijöinä. Yksi haastateltu toimi lastensuojelun laitoshuollossa, mutta myös hänellä oli kokemusta määräaikaaisesta viranhoidosta

⁷ Lastensuojelun sosiaalityön oppisopimustyyppisiä täydennyskoulutuksia järjestettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella kolmessa yliopistossa. Koulutukset liittyivät yliopistojen ERKO-hankeeseen, jonka tavoitteina oli mm. kehittää koulutuspilottien avulla maisteriopintojen jälkeistä laajoihin osaamiskokonaisuuksiin perustuvaa erikoistumiskoulutusta työelämän tarpeisiin. (Lundqvist 2012.)

sosiaalikeskuksessa. Osa tutkittavista työskenteli keskisuurissa kaupungeissa, osa taas maaseutukunnissa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastatelluista muutama työskenteli ainoana lastensuojelun sosiaalityöntekijänä kunnassaan, toiset haastateltavat taas tekivät työtä pareittain tai tiimissä. Työympäristöissä ja työskentelytavoissa oli siis merkittäviä kontekstuaalisia eroja.

Asiakastilannekertomuksissa sosiaalityöntekijöitä pyydettiin muistelemaan yhtä vaativaa (haasteellista ja kriittistä) ja oppimisen kannalta merkityksellistä asiakastilannetta sekä kuvailemaan tilannetta mahdollisimman tarkasti, vapaamuotoisesti ja ikään kuin kertomuksena. Kertomusaineistojen avulla halutaan erityisesti tutkia, millaista työssä ja tilanteista oppimista liittyy haasteellisiin asiakastilanteisiin sekä millaisia vaikutuksia vaativaksi koetulla tilanteella tai tapahtumalla mahdollisesti oli sosiaalityöntekijän ammatilliseen asiantuntijuuteen, ammatillisiin työkäytäntöihin, työntekijän arvoihin ja eettisiin näkemyksiin sekä työyhteisön toimintakulttuuriin.

Haastattelujen tavoitteena on selvittää, mitä lastensuojelun sosiaalityöntekijät ajattelevat lastensuojelun ammatillisesta asiantuntijuudesta ja mitkä tekijät vaikuttavat heidän käsityksensä mukaan ammatillisen asiantuntijuuden kehittämiseen. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina (liite 4).

4.2 Kriittisten tapahtumien menetelmä tutkimusmenetelmänä

Kriittisten tapahtumien menetelmää on käytetty laajasti vuosikymmenien aikana monilla eri tieteenalilla laadullisen tutkimuksen välineenä Butterfield ym. (2005). Sen laaja käyttö on tuonut toisaalta sekaannusta käytettyjen käsitteiden kirjoon erilaisten sovellusten vuoksi. Toisaalta menetelmän voidaan katsoa myös kehittyneen sen eri suunnanmuutoksissa vuosikymmenten aikana. (Mt.) Tapahtumien kuvausten lisäksi tutkimuksissa on suuntauduttu tutkimaan tapahtumien yksilöllisiä merkityksiä ja yksilöissä herättämiä ajatuksia, tunteita sekä toiminnan syitä ja seurauksia (Chell 1998).

Flanaganin (CIT) tutkimusmenetelmä sisältää viisi vaihetta, joita hän kuvaa ja ohjeistaa artikkelissaan (1954) varsin tarkasti, mutta vuosikymmenten kuluessa menetelmää on usein muokattu kunkin tutkimuksen tarpeisiin joustavasti ja tarkoituksemukaisesti (Byrne 2001).

(1) Ensimmäisessä vaiheessa orientoidutaan tutkittavan toiminnan päämäärään ja yleisiin tavoitteisiin (Flanagan 1954). Menetelmän ensimmäistä vaihetta on tulkittu eri tutkimusten yhteydessä myös niin, että aluksi määritellään tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet, ei niinkään tutkittavana olevan toiminnan tarkoitusta ja tavoitteita (Byrne 2001; Vornanen & Hämäläinen 1998).

(2) Toisessa vaiheessa suunnitellaan, millä tavalla todellisista tapahtumista kerätään tutkittavan toiminnan tavoitteiden kannalta relevanttia tietoa. Tässä vaiheessa

määritellään mm. havainnoitavat tilanteet, toiminnan paikka, toimijat, olosuhteet ja toiminta (Flanagan 1954).

(3) Kolmas vaihe on aineiston kerääminen, jossa voidaan hyödyntää haastatteluja, ryhmähaastatteluja, kyselylomakkeita ja valmiita raporttilomakkeita. Flanagan (1954) pitää haastattelua aineistonkeruumenetelmistä tyydyttävimpänä muotona, mikäli koulutetut haastattelijat selittävät osallistujille täsmällisesti, millaista aineistoa halutaan tutkimuksessa ja kaikki tapahtumat yksityiskohtineen tulevat keräytyksi.

(4) Neljäs vaihe on aineiston analysointi. Aineiston analyysin tarkoituksena on tehdä yhteenvetoa kerätystä aineistosta ja kuvata sitä tehokkaalla tavalla, niin että aineistoa voidaan käyttää moniin käytännön tarkoituksiin. On kuitenkin tiedostettava, että toisistaan poikkeavat aineiston käyttötarkoitukset vaativat erilaisten näkökulmien painottamista aineiston luokittelussa.

(5) Viides vaihe on tulosten tulkinta ja tutkitun toiminnan vaatimuksista raportointi. On tyypillistä, että ongelmalliset virheet tehdään aineiston keräämisen ja analysoinnin sijaan nimenomaan aineiston tulkinnassa. (Mt.)

Flanaganin (1954) mukaan kriittisiä tapahtumia⁸ ovat työtehtävien tarkoituksen kannalta poikkeavat ja mieleen jäävät tapahtumat, jotka voidaan jälkeinpäin kuvata ja jäljittää yksityiskohtaisesti. Tapahtuman kriittisyyden määrittää sen kokija, joka määrittää tapahtuman merkityksellisyyden.

Suomessa Koponen ym. (2000b) ovat kartoittaneet CIT- metodin käyttömahdollisuuksia hoitotieteellisessä tutkimuksessa. He havaitsivat, että menetelmää on sovellettu hoitajien, omaisten ja/tai potilaiden omakohtaisten kokemusten kuvaamisessa. Koposen ym. (200b) toiminnan laatua arvioivissa (CIT) tutkimuksissa havaittiin, että sekä myönteisen että kielteisen kokemuksen kuvaaminen voi tuoda asiakkaille ja potilaille erilaisissa hoitotilanteissa tärkeät asiat esiin konkreettisemmin kuin yleisempiin kokemuksiin liittyvien kysymysten käyttäminen. Kuvaus on kohdentunut tarkasti rajattuun tilanteeseen tai yleistyksiin ja yhteenvetoihin useista tilanteista. Tutkimusaineistoa kerättiin avoimien ja teemahaastattelujen avulla, essee-kirjoitelmin sekä kyselyillä avoimin tai strukturoiduin kysymyksin (Mt).

Koponen ym. (2000a) toteavat, että sosiaali- ja terveysalalla kriittiset tapahtumat on määritelty kuvauksiksi itsekoetuista tilanteista tai asiakkaan palvelun ydintapahtumista. He käyttävät käsitettä ”ratkaiseva tapahtuma”, viittaamaan tapahtumiin, joilla on ollut vaikutusta hoidon lopputulokseen. Kriittiset tapahtumat ovat heidän mukaansa hyvin mieleen jääviä ja niillä on erityinen merkitys kokemuksen kuvaukselle. Myös ruotsinkielisessä tutkimuskirjallisuudessa on käytetty käsitettä ratkaiseva (avgörande) tapahtuma. (Koponen ym. 2000a.) Hannele Turunen (2002) on myös

⁸ Kriittisten tapahtumien käsite on laajentunut Flanaganin alkuperäisestä määrittelystä koskemaan myös yllättäviä tapahtumia esim. luonnon katastrofeja, kouluampumisia, terrorismia ym. traumaattisia tapahtumia (Schwester ym. 2012).

hoitotieteen väitöstutkimuksessa tutkinut kriittisiä oppimistapahtumia ja CIT-menetelmän käyttöä oppimismenetelmänä suomalaisten ja brittiläisten hoidon opettajien käytännön opetusharjoittelussa.

Hoitotieteessä on käytetty kriittisen tapahtuman synonyymeina myös ilmauksia merkittävät tapahtumat (significant case) tai paradigmatapaukset (paradigm case). Edellistä käsitettä on käytetty laadunarviointiprosessin yhteydessä (mm. Bradley 1992). Schluter ym. (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että on hyödyllistä korvata käsite critical incident (kriittinen tapahtuma) käsitteellä significant event (merkittävä tapahtuma). Myös Anis (2008) on käyttänyt käsitettä merkittävä tapahtuma tutkissaan maahanmuuttajasosiaalityötä. Schluterin ym. (2008) mukaan sairaanhoitajilla oli taipumus käsittää kriittinen tapahtuma sellaiseksi, jossa tapahtuu vaarantava (hoito)virhe. Tämä käsitys vaikutti heidän kertomiinsa tapahtumiin, vaikka käsitteen merkitystä oli selvitetty heille etukäteen. ”Significant event” ohjasi heitä käsitteenä kertomaan paremmin olennaisista tapahtumista. Kriittisellä tapahtumalla saatettiin viitata myös kriittisesti sairaan potilaan hoitoon.

CIT-menetelmään sisältyvä tapahtumien yksityiskohtainen kuvaus mahdollistaa työntekijöiden ajattelu- ja toimintatapojen avaamisen, minkä kautta se paljastaa ammatillisuuden taustalla vaikuttavaa hiljaista tietoa (Jaakola ym. 2014). Menetelmää voidaan soveltaa joustavasti työn ja työssä oppimisen tutkimisessa erityisesti silloin, kun tutkitaan inhimillisen käyttäytymisen ja toiminnan osuutta tapahtumissa ja näiden lopputuloksissa. Menetelmän avulla voidaan saada esille hiljaista tietoa, mikä palvelee niin työntekijän kuin koko organisaationkin oppimista. Jaakola ym. (2014) toteavat, että koska lastensuojelun sosiaalityön työprosesseja ja tapahtumaketjuja on vaikea tutkia suorina kausaalisuhteina, tarjoaa kriittisten tapahtumien menetelmä mahdollisuuden tutkia juuri lastensuojelun työprosesseja ja tapahtumien kulkuja.

Tässä tutkimuksessa kriittiseksi tapahtumaksi määritellään sellainen lastensuojelun sosiaalityön asiakastilanne, jonka sosiaalityöntekijä on kokenut tapahtumana ammatillisesti vaativaksi ja oppimisen kannalta merkitykselliseksi. Kriittisten tapahtumien menetelmää sovelletaan sekä aineiston hankinnan että sen analyysin tukena. Kriittisillä tilanteilla ja tapahtumilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sellaisia lastensuojelun vaativiksi koettuja asiakastilanteita, joissa sosiaalityöntekijän ammatillinen osaaminen ja -asiantuntijuus ovat joutuneet koetukselle. Työssä oppimisen tutkimuksista tiedetään, että sopivan vaativat ja haasteelliset työtilanteet usein kehittävät työntekijän osaamista ja asiantuntijuutta merkittävästi (Boshuizen 2004; Eraut & Hirsch 2007), kuten aiemmin jo todettiin.

Vaativiin tapahtumiin ja tilanteisiin voi sisältyä työntekijän sekä muiden toimijoiden osalta riskejä. Tapahtuma voi eri toimijoiden näkökulmasta päättyä onnistuneesti tai epäonnistua joko osittain tai huomattavasti. Edellisessä tapauksessa tapahtumia tarkastelemalla voidaan jäljittää ns. hyvien käytäntöjen (*critical best*

practices) kriteereitä ja edellytyksiä, tai toisaalta tällöin voidaan tutkia ja jäljittää tapahtumien ns. huonoja käytäntöjä (*critical bad practices*).

Kriittisten tapahtumien menetelmällä voidaan saada esille myös lastensuojelun käytäntöjen virheitä, olivatpa ne luonteeltaan sitten rakenteisiin, järjestelmään tai työntekijän toimintaan liittyviä (Jaakola ym. 2014). Sekä hyviä että huonoja käytäntöjä refleктоimalla ja analysoimalla voi työntekijä tai koko työyhteisö kehittää ammatillista asiantuntijuuttaan ja oppia haasteellisista tapahtumista.

Kriittisten tapahtumien menetelmää sovelletaan tässä tutkimuksessa siten, että aineiston analyysi tapahtuu sisällönanalyysina luokittelemalla aineistoa (vrt. Flanagan 1954, 344). Tapahtumien luokittelun tavoitteena on saada tapahtumat kuvattua mahdollisimman hyvin tiivistettynä. Näin saadaan tuotua esiin muun ohella toiminnan onnistuneisuuteen tai epäonnistumiseen johtaneita tekijöitä ja prosessin kulkua. Tässä tutkimuksessa kiinnostus ei ensisijaisesti kohdistu toiminnan onnistuneisuuteen tai epäonnistuneisuuteen johtaneihin tekijöihin, vaan tutkimuksen yhtenä keskeisenä kysymyksenä on selvittää kriittisten ja merkityksellisten tilanteiden ja tapahtumien merkitystä sosiaalityöntekijöiden työssä oppimiselle ja ammatilliselle asiantuntijuudelle. Kriittisestä tapahtumasta käytetään jatkossa nimitystä vaativa ja merkityksellinen asiakastilanne tai lyhyemmin vaativa asiakastilanne.

4.3 Vaativat ja merkitykselliset asiakastilannekertomukset tutkimusaineistona

Asiakastilannekertomuksia voidaan lähestyä narratiiveina tai tarinoina. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä samaa tarkoittavina synonyymeina. (vrt. Hänninen 1999; Heikkinen 2007. Narratiivi on tarina, jolla on merkitystä kertojalleen, minkä vuoksi hyväksytään lähtöoletus, että kertoja (kirjoittaja) muistaa merkitykselliset tapahtumat paremmin kuin tilanteet, joilla ei olisi yhtä suurta henkilökohtaista merkitystä kertojalle. Narratiivin avulla kertoja organisoii mielessään tapahtumia ja liittää ne kulttuuriseen, sosiaaliseen ja ajalliseen kontekstiin sekä pyrkii ymmärtämään niitä jälkeensä. (Clouston 2003.) Lähtökohtaisesti jokainen kertomus (tarina) on aina yksilöllinen, subjektiivinen ja ainutkertainen.

Heikkisen (2007) mukaan narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä. Kirjallisten kertomusten avulla voidaan olettaa saatavan selville sellaista tilanteisiin liittyvää tietoa, joka esimerkiksi haastattelussa voisi jäädä pimentoon. Kertomusten vahvuutena tiedonkeruumenetelmänä voidaan nähdä se, että ne välittävät parhaimmillaan kokonaisvaltaista kuvaa tilanteista, tapahtumista ja esimerkiksi lastensuojelun prosessista.

Kertomusten eli tapahtumakuvausten tarkoituksena on ensiksi kuvata ja tehdä näkyväksi sitä, millaisia ovat ne vaativat ja kompleksiset asiakastilanteet, joita sosiaalityöntekijät työssään kohtaavat ja jotka haastavat sosiaalityöntekijän ammatillista

osaamista sekä asiantuntijuutta monella tapaa. Toiseksi kertomusten tehtävänä on lisätä tutkijan esiymmärrystä lastensuojelun sosiaalityöstä, työn luonteesta, tavoitteista ja työmenetelmistä. Kolmanneksi kertomusaineiston avulla tavoitteena on tutkia työssä oppimista kriittisten ja haasteellisten tapahtumien yhteydessä.

Kertomusaineiston hankintaa ohjaavina oletuksina ovat työssä oppimisen kontekstisidonnaisuus ja ihmisen edellytys oppia työssä ja työstä toimintaa sekä kokemuksia refleктоimalla. Oppimisen tilannesidonnaisuudesta puhuttaessa korostetaan lisäksi näkemystä, jonka mukaan konteksti, jossa oppiminen tapahtuu, vaikuttaa oppimisprosessissa syntyvään tietoon. Lastensuojelun sosiaalityössä tarvitaan erilaista kontekstuaalista tietoa esim. perheen tilanteesta ja lasten hyvinvoinnista ja erilaisista riskitekijöistä. Asiakkaita kohdatessa sosiaalityöntekijän kontekstuaalinen tieto sisältää faktuaalista asiantietoa, kokemuksellista tietoa ja proseduraalista (äänetöntä, intuitiivista tietoa) perheestä. Myös kohtaamistilanteissa syntyy uutta hiljaista tietoa (Tynjälä ym. 2004; Karvinen-Niinikoski 2007).

On perusteltua tarkastella lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden työtä nimenomaan toimintana, joka koostuu erilaisista tilanteista ja tapahtumista. Monimutkaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen toiminnan luonteeseen kuuluu, että se on ainutkertaista eikä sellaisenaan toistettavaa. Siten tilanteisiin ja tapahtumiin liittyvää informaatiota katoaa tai muuntuu ihmismieleessä jälkikäteen, ellei tilanteesta ja tapahtumista ole kirjallisia tai kuvallisia dokumentteja (Polkinghorne 1995). Tilanteista ja tapahtumista syntyy yksilölle kokemuksia, jotka tämä kokee sekä tilanteessa että tilanteen jälkeen subjektiivisesti. Kokemukset tai kokeminen eivät merkitse samaa kuin oppiminen. Toiminta ja kokeminen luovat mahdollisuuksia ja antavat raaka-ainetta oppimiselle, mutta ne eivät aina johda oppimiseen. (Jarvis 1989; Horwath & Morrison 1999; Ericsson 2006).

4.4 Vaativien asiakastilannekertomusten hankinta

Vaativien asiakastilanteiden kerääminen tutkimusaineistoksi osoittautui työlääksi ja haastavaksi tehtäväksi. Tähän lienee useampia syitä, muun muassa negatiivissävytteinen uutisointi lastensuojelusta juuri aineistonkeruun vuosina 2011–2015. Toisaalta osalla haastateltavista olisi ollut halu kirjoittaa vaativista asiakastilanteista, mutta heidän mukaansa kirjoittamiseen ei työpäivien jälkeen löytynyt mahdollisuutta tai voimia.

Kertomusaineistoa koskevan saatekirjeeni (liite1) lähetin sähköpostitse vuosina 2011–2015 yliopistojen järjestämiin lastensuojelun sosiaalityön täydennyskoulutuksiin osallistuville sosiaalityöntekijöille. Tätä ennen koulutusten vastuukouluttajille oli kerrottu tutkimushankkeesta ja sen aineistonhankintamuodoista. Tutkimukseen osallistuvia sosiaalityöntekijöitä lähestyttiin sähköpostitse useammalla kirjoituspyynnöllä ja kannustavalla muistutuksella vuosina 2011–2015, koska asiakastilan-

nekertomuksia kertyi aluksi vain muutamia. Kertomus- ja haastatteluaineiston hankintaan tarvittiin työnantajan myöntämä tutkimuslupa kolmen työntekijän osalta. Hakemukset osoitettiin heidän esimiehilleen, jotka veivät ne perusturvalautakunnan tai sosiaalilautakunnan käsittelyyn. Lopuille osallistujille riitti esimiehen suullinen lupa osallistua tutkimukseen.

Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen tavoitteista, tutkimusmenetelmistä ja ohjeistettiin tutkimukseen osallistuvia haasteellisen, kriittisen ja itselle merkityksellisen asiakastilannekertomuksen kirjoittamisen pääkohdista, jotta kertomukset olisivat keskenään vertailtavissa ja kertomusten analysoinnissa voitaisiin käyttää samoja luokitteluteemoja. Sosiaalityöntekijöille annettiin muutoin täysi vapaus kirjoittaa yhdestä asiakastilanteesta, jonka he olivat kokeneet itselle vaativana (tai haasteellisena) ja merkityksellisenä oman työhistoriansa aikana. Tutkimuksellisenä tavoitteena oli saada mahdollisimman edustava kuva vaativista ja oppimisen kannalta merkityksellisistä tilanteista lastensuojelussa.

Kertomusaineiston kirjoitusohjeella ja sen sisältävillä kertomusta jäsentävillä apukysymyksillä pyrittiin lisäämään empiirisen aineiston, teoreettisten käsitteiden ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen keskinäistä vastaavuutta. Kysymykset pohjautuivat CIT menetelmään (Flanagan 1954). Kirjoittamisen apukysymykset ovat kysymyksiä, joita on käytetty tutkittaessa eri toimialoilla tapahtuneita vahinkoja, virheitä tai onnettomuuksia sekä niihin johtaneita tekijöitä (mm. Pietikäinen, Ruuhilehto & Heikkilä 2010).

Ote kirjoitusohjeesta tutkittaville (liite 1):

“Pyydän, että kirjoittaisit yhdestä vaativasta ja itselle oppimisen kannalta merkityksellisestä lastensuojelun asiakastilanteesta. Kirjoituksen muoto, tyyli ja pituus ovat vapaat, mutta tapahtumien ja asiatietojen pitää olla todellisia. Tarvittaessa voit lyhyesti taustoittaa tilanteeseen liittyvää prosessia eli aikaisempia tapahtumia. Toivon, että sisällytät kirjoitukseen seuraavat tekijät, vaikka kirjoitelmasi on kertomuksellinen:

Millaisesta tilanteesta oli kysymys? Missä tilanne tapahtui? Mikä oli tilanteen tavoite? Keitä oli paikalla? Miten tilanne eteni? Miten tilanne päättyi? Mitä ajattelet omasta toiminnastasi tilanteessa? Muuttiko se, mitä tapahtui, omaa ammatillista ajattelua tai sitä, miten jatkossa suunnittelet toimivasi vastaavissa tilanteissa? (ts. Mitä opit ammatillisesti tilanteesta ja tapahtumista?)”

Kävin kahdessa sosiaalityöntekijöiden oppisopimustyyppisten täydennyskoulutusten koulutusryhmässä antamassa tietoa tutkimuksestani ja samalla yritin motivoida ja innostaa heitä osallistumaan tutkimukseeni. Pyrin motivoimaan sosiaalityön-

tekijöitä korostamalla, että tutkimuksen päämääränä on tutkia ammatillista asiantuntijuutta ja asiantuntijaksi kehittymistä lastensuojelussa erityisesti vaativiksi koettujen asiakastilanteiden näkökulmasta. Näissä tapaamisissa korostin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja että tulini antamaan nimenomaan tietoa tutkimuksestani. Kerroin tutkimusasetelmastani, tutkimuksen tavoitteista, tutkimusaineiston hankinnan muodoista ja kerroin alustavasti näkemyksistäni aineiston analyysistä. Kerroin, että tutkimusaineistoa en tule käyttämään muuhun tarkoitukseen kuin tähän tutkimukseen ja että tutkimustarvetta varten valmistan tunnisteettoman (koodatun) tutkimusaineiston ja kaiken tunnisteellisen aineiston hävitän, kun tutkimuksellisia perusteita ei enää ole. (vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Toin esille myös muita tutkimusprosessin eri vaiheisiin liittyviä arvoja ja eettisiä periaatteita. Näitä ovat mm. tutkimusluvan anominen tarvittaessa sosiaalityöntekijän esimieheltä tai perusturvalautakunnalta, tutkijan vaitiolovelvollisuus kuulemistaan asioista haastattelujen aikana, tutkimukseen osallistuvien ja heidän työnantajien (kuntien) anonymisyys tutkimusraportissa ja asiakkaiden sekä haasteellisten asiakastilanteiden (kertomusten) kuvaaminen tutkimusraportissa niin, etteivät ihmiset tai asiakasprosessit ole tunnistettavissa. Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan tutkimuksen eettisyys ja luottamuksellisuus tulevat esiin nimenomaan tietojen käsittelyn luottamuksellisuutena ja anonymiteettinä. Lopuksi annoin yhteystietoni mahdollisia yhteydenottoja ja lisätietoja varten.

4.5 Kertomusaineiston analysointi

Lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kuvaamia vaativia ja ammatillisen oppimisen kannalta merkityksellisiä asiakastilannekertomuksia/kuvauksia saatiin 14 kpl. Ensimmäisiä kertomuksia sain kahden viikon aikana siitä, kun olin käynyt kertomassa tutkimuksestani täydennyskoulutusryhmissä. Kuitenkin loput puolet kertomuksista sain käyttöni vasta kuuden muistutus/motivointikirjeiden jälkeen, joita lähetin eri sosiaalityöntekijöiden oppisopimustyyppisille täydennyskoulutusryhmille vuosina 2011–2015.

Sosiaalityöntekijät olivat kirjoittaneet vaativat asiakastilannekuvaukset yhtä lukuun ottamatta kertomuksen muotoon, kuten saatekirjeessä toivottiin. Yksi kertomus oli enemmän luettelomainen kuvaus tilanteesta. Kertomusten pituus vaihteli yhdestä sivusta viiteen sivuun. Kolmetoista kertomusta lähetettiin sähköpostin liitteinä ja yksi kertomus kirjepostina. Litteroituna tekstinä aineistoa tuli 34 sivua puolen-toista rivivälillä kirjoitettuna. Keskimääräinen kertomuksen pituus oli noin 2,5 sivua. Yleensä tallentaessani liitetiedoston luin sen jo ensimmäisen kerran.

Laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa ei anneta tarkkoja ohjeita siitä, miten ja millä keinoin tutkimusaineistoa pitäisi analysoida (mm. Silverman 2001;

Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkijan tehtävänä on löytää tarkoituksenmukaiset keinot analysoida kerättyä aineistoa ja vastata näiden avulla tutkimuskysymyksiin. Haasteellisten, kriittisten ja merkityksellisten asiakastilannekertomusten analysoinnissa käytettiin seuraavia analyysitapoja:

1. Vaikutelma-analyysi (ensimmäisillä lukukerroilla syntynyt yleisvaikutelma).
2. Teorialähtöinen sisällönanalyysi (analyysissa edettiin deduktiivisesti: analyysirunko johdettiin etukäteen teoriasta ja tutkimuksen keskeisistä käsitteistä). Analyysirunkoa täydennettiin lisäksi aineistolähtöisesti.
3. Aineiston ryhmittelyssä ja analysoinnissa sovellettiin kriittisten tapahtumien menetelmää ja tilanteista oppimisen teoriaa (situated learning).
4. Lopuksi aineiston analysoinnissa sovellettiin Erautin (2004) informaalisen oppimisen typologiaa (analyysissa tarkasteltiin, minkä tasoista oppimista vaativiin tilanteisiin ja tapahtumiin liittyi).

Lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden tilannekuvaukset, joista käytetään jatkossa nimitystä ”kertomukset” auttavat vastaamaan tutkimuskysymyksiin 1 ja 2:

1. Mitä ja millaisia haasteelliseksi ja vaativiksi koetut asiakastyötilanteet olivat ja mihin vaiheisiin ne sijoittuivat lastensuojeluprosessissa?
2. Mitä sosiaalityöntekijät kokivat oppineensa vaativista ja merkityksellisistä asiakastilanteista?

4.5.1 Vaikutelma-analyysi

Toisella lukukerralla, kun olin printannut ja koodannut (kertomus 1-14) asiakastilannekertomukset, muodostin itselleni vaikutelmaa siitä, mitä sosiaalityöntekijä halusi kertomuksella ”sanoa”, miltä kertomukset yleisesti vaikuttivat ja millainen ensivaikutelma asiakastilanteesta välittyi. (Wellington 2000; Eskola & Suoranta 2003.) Kehystin punakynällä kertomuksista keskeiset seikat kuten konkreettinen tilanne, missä tilanne tapahtui, keitä tilanteessa oli osallisina ja mikä oli lopputulos (saatekirjeen ohje). Kertomukset jäsentyivät pääsääntöisesti niin, että niissä oli havaittavissa kertomuksen alku; taustoitus, keskivaihe; tapahtumien kulku ja loppu; tilanteen päätös (Heikkinen (2002, 190). Kertomusten loppuun kirjoittaja oli usein liittänyt omaa pohdintaansa tilanteesta, omasta toiminnastaan ja lastensuojelusta yleensä. Valtaosa kertomuksista sisälsi eettistä pohdintaa, havaittavissa oli esimerkiksi ristiriitaa tapahtumien ja sosiaalityön tavoitteiden ja työntekijän omien arvojen välillä. Osasta kertomuksista välittyi sosiaalityöntekijän eettinen kuormittuneisuus, huoli lapsesta, mutta näiden lisäksi niissä kerrottiin myös työssä onnistumisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta.

Kertomuksen alkua ja taustaa (näyte; kertomus 1)

”Perheen tilanteesta on tullut ensimmäisen kerran lastensuojelulain mukainen ilmoitus, kun lapset olivat n. 3-vuotiaita. Tämän jälkeen ilmoituksia on tullut siten, että välillä ilmoituksia ei tullut lähes pariin vuoteen, välillä niitä tuli usea vuodessa. Osa ilmoituksista on ollut ns. nimettömiä ilmoituksia, mutta osan ilmoituksista on tehnyt viranomainen. Ilmoitusten aiheena on ollut perheen vanhempien alkoholinkäyttö, vanhempien keskinäiset riidat ja äidin psyykkinen epätasapaino.”

Keskivaihe (tapahtumien kulku)

”Opettaja haki lapset luokasta tapaamaan sosiaalityöntekijöitä. Lapset kertoivat, että äiti oli kieltänyt heitä puhumasta asioita ja että äiti uhkailee lähtevänsä pois kotoa, jos he eivät tottele häntä. Lapset kertoivat äidin lähtevän joskus kauppaan, mutta että äiti saattaa tulla kotiin vasta seuraavana päivänä. Kysyin, mitä he sitten tekevät ja he kertoivat soittavansa silloin isälle, että tämä tulisi äkkiä töistä kotiin.”

Loppu (sosiaalityöntekijän omaa pohdintaa tilanteesta)

”Kerroin, että tulen tapaamaan heitä toistekin ja että he olivat olleet todella asiallisia ja reippaita. Kerroin, että lapsilla on oikeus turvalliseen, vakaaseen ja päihitteettömään kotiin ja vanhempiin ja että yritän auttaa heidän vanhempiaan saamaan apua. Lasten tapaaminen ja heiltä tullut lapsen kertomus saivat minut vakuuttumaan siitä, ettei tilanteen voi antaa jatkua edelleen vuodesta toiseen entisellään. Tämä varmuus ja päättäväisyys ja velvollisuudentunto lapsia kohtaan saivat minut toimimaan määrätietoemmin ja jämäkämmin perheen aikuisten kanssa ja kestäämään paremmin äidin asiatonta ja alentuvaa ja mitätöivää käyttäytymistä. En antanut periksi ja lopulta pääsimme siihen, että vanhemmat suostuivat ottamaan tukea vastaan. Ensimmäisen kerran perheen asiakkuushistorian aikana on päästy puhumaan oikeista vaikeista asioista ja sitä kautta saatu apua perheelle.”

Päävaikutelmia

- Pääsääntöisesti kirjoitelmat olivat pituudeltaan noin kaksi konekirjoitusliuskaa, joukossa oli myös yksi yhden sivun kertomus ja yksi viiden sivun kertomus.
- Useissa kertomuksissa pohdittiin sosiaalityöntekijöiden työpariyhteistyötä ja sen parantamista.

- Vaativiksi koetut asiakastilanteet olivat useimmiten asiakasneuvottelutilanteita, joiden tarkoituksena oli arvioida lastensuojelutarvetta tai lastensuojelun tukitoimien toimivuutta, tai tilanteessa kerrottiin asiakkaalle, mihin päätöksiin ja toimenpiteisiin lastensuojelun viranomaiset ovat päätyneet asiakasprosessissa.
- Kertomusten joukossa oli tilannekuvauksia, jotka sisälsivät mm. uhkaavaa käyttäytymistä asiakkaiden taholta.
- Sosiaalityöntekijät kokivat kertomuksissa monialaiset asiakaspalaverit itselleen vaativina: vastuun asiakastilanteen tai neuvottelun johtamisesta koettiin olevan usein yksin sosiaalityöntekijällä.

4.5.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi täydennettynä kertomuksien teemoilla

Huolimatta asiakastilannekertomusten narratiivisesta luonteesta niihin ei sovellettu tavanomaista narratiivista analyysiä, vaan tutkimusintressistä johtuen tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista teorialähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ensisijaisesti siihen, millaista työssä ja työstä (tilanne- ja tapahtumista) oppimista kertomukset välittävät. Narratiivisessa analyysissa sen sijaan pyritään tuottamaan aineiston pohjalta uusi kertomus, joka pyrkii tuomaan esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja (ks. esim. Heikkinen 2007). Sisällönanalyysin katsottiin tuovan selkeämmin esille vaativiin tilanteisiin ja tapahtumiin liittyvän oppimisen.

Sisältöanalyysin avulla pyrittiin tekemään päätelmiä järjestämällä ja ryhmittelemällä aineistoa ja kuvaamalla sisältöä sanallisesti (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018). Litteroinnin jälkeen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa redusoitiin eli pelkistettiin. Pelkistäminen tapahtui siten, että tulostetuista tekstikertomuksista etsittiin lausumia, jotka olivat tutkimuskysymysten 1–2 ja luokittelurungon kannalta olennaisia ajatuskokonaisuuksia. Pelkistettyjä lausumia siirrettiin CIT-menetelmästä sovellettuun strukturoituun analyysirunkoon.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston luokittelurunko perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018; Patton 1990). Tässä tutkimuksessa teorialähtöisyys tarkoitti CIT-tutkimusmenetelmän soveltamista analyysissä. Teorialähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe on analyysirungon muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysirunko muodostettiin osittain kysymyksistä, joita kriittisiä tapahtumia tutkittaessa jälkikäteen käytetään (Flanagan 1954; Butterfield ym. 2005).

Analyysiä ohjasivat enakkokysymykset, jotka mainittiin sosiaalityöntekijöille lähetetyssä kirjoituspyynnössä. Niiden tarkoituksena oli saada selville yksityiskohtaista tietoa tapahtumista ja toimia myöhemmin analyysiyksikköinä: *”Pyydän, että*

kirjoittaisit yhdestä itsellesi vaativasta (haasteellisesta) ja merkityksellisestä lastensuojelun asiakastilanteesta. Kirjoituksen muoto, tyyli ja pituus ovat vapaat, mutta tapahtumien ja asiantietojen pitää olla todellisia. Tarvittaessa voit lyhyesti taustoitaa tilanteeseen liittyvää prosessia eli aikaisempia tapahtumia. Toivon, että sisällyttät kirjoitukseen seuraavat tekijät, vaikka kirjoitelmasi on kertomuksellinen.” (liite 1)

Luokitteluyksiköitä luokittelurunkoon nimettiin yhteensä kuusi, joista kategoriat yksi (vaativa asiakastilanne) ja viisi (tilanteesta oppiminen) nimettiin tutkimusongelmista yksi ja kaksi. Loput luokitteluyksiköt johdettiin soveltamalla Flanaganin (1954) kriittisten tapahtumien menetelmän peruskysymyksiä ja niistä johdettuja kuvauskategorioita. CIT-menetelmän mukaan analyysi voidaan toteuttaa sisällönanalyysinä kategorisoimalla aineistoa (Flanagan 1954; Butterfield ym. 2005; Jaakola ym. 2014). Flanaganin (1954) mukaan tapahtumat sijoitetaan viitekehyksen mukaisiin kategorioihin. Kategorioiden sisällä jatketaan luokittelua alakategorioihin ja toimintatyyppiltään hyvin lähekkäiset tapahtumat yhdistetään. Kategorioiden nimien tulee vastata niihin sijoitettuja tapahtumia ja kategorioihin sijoitettujen tapahtumakuvauksen yhdenmukaisuus tarkistetaan.

Viitekehyksen luokittelurungon (liite 2) muodostivat seuraavat yläkategoriat: 1. Vaativaksi ja merkitykselliseksi koettu tilanne, 2. Lastensuojelun asiakkuusprosessin vaihe, johon sisällytettiin myös tapahtumapaikka, lastensuojelullinen huolen aihe ja maininta henkilöistä tilanteessa, 3. Reflektion kohde: Mihin reflektio kohdistui? 4. Ammatillinen yhteistyö (keitä muita ammattilaisia tilanteessa oli ja miten heidän yhteistyönsä toimi?), 5. Mitä tilanteesta opittiin? ja 6. Työntekijän arvio omasta suoriutumisestaan vaativassa tilanteessa. Viimeinen yläkategoria jakaantui vielä kolmeen alaluokkaan: (1) Työntekijä koki suoriutuneensa tilanteessa hyvin, (2) Työntekijä ei kokenut suoriutuneensa tilanteessa kovin hyvin ja (3) Sosiaalityöntekijä pohtii, olisiko tilanteessa voinut toimia jotenkin eri tavalla (kyllä / ei tuoda esille).

Reflektio nimettiin yhdeksi yläkategoriaksi, koska tutkimusten mukaan sen tiedetään olevan aikuisille keskeinen keino oppia ammatillisesti kokemuksista. Erityisesti kriittisen reflektion katsotaan edistävän kykyä nähdä tilanteessa uusia näkökulmia ja vaihtoehtoja (Fook 2005; Karvinen 1993; 1996). Olettamuksena on, että haastavat tilanteet käynnistävät työntekijöissä reflektioprosessin (Hoyrup ja Elkjaer 2006; Mälkki 2011). Tätä näkemystä tukee myös kertomusaineisto.

Tapahtumien kategorisoinnin tavoitteena oli saada tapahtumat (incidents) mahdollisimman tarkasti kuvatuiksi ja tiivistetyksi taulukkomuotoon. Yksittäistä tapahtumaa erittelemällä ja luokittelemalla voitaisiin saada esiin lisäksi toiminnan onnistuneisuuteen vaikuttaneita tekijöitä (Jaakola ym. 2014), mutta siihen ei ole ensisijaisesti pyritty tässä yhteydessä. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on kuvailla, millaista oppimista vaativiin ja merkityksellisiin asiakastilanteisiin liittyy tällä tutkimusaineistolla tarkasteltuna.

Käytännössä kertomusaineiston analyysi tehtiin niin, että autenttisista ja litte-roiduista kertomuksista kerättiin ajatuskokonaisuuksia, jotka vastasivat merkityksel-tään jotakin luokittelurungon yläkategorioista (liite 2). Tilanteiden ja tapahtumien kategorisoinnin tavoitteena on saada tapahtumat kuvattua tiivistettynä mutta autent-tisina. Tavoitteena on säilyttää ja kasvattaa aineiston hyödyllisyyttä, kadottamatta pelkistämällä aineiston perusteellisuutta, tarkkuutta ja validiteettia.

- (1.) Ensimmäiseksi yläkategoriaksi nimettiin **vaativaksi ja itselle merkityk-selliseksi** (oppimisen näkökulmasta) koettu asiakastilanne (critical inci-dent), joka on tässä tutkimuksessa keskeinen tutkijaa kiinnostava tietämi-sen kohde ja keskeinen osa yhtä tutkimuskysymyksistä. Kirjoitelmista hah-mottuu käsitys siitä, millaisia vaativiksi koettuja asiakastilanteita lasten-suojelun sosiaalityöntekijät kohtaavat työssään tämän aineistonäytteen (14 kpl) perusteella.
- (2.) Toiseksi yläkategoriaksi nimettiin **lastensuojeluprosessin vaihe**, johon ti-lanne sijoittuu. Tämä on perusteltua siksi, että lastensuojeluprosessi käyn-nistyy lastensuojeluilmoituksesta tai asiakkaan omasta yhteydenotosta tai lastensuojelun tarve tulee muulla tavoin sosiaalityöntekijän tietoon. Arvion lastensuojelulain mukaisten palvelujen ja tukitoimien tarpeesta tekee sosi-aalityöntekijä. Palvelutarpeen arviointi on aloitettava viimeistään seitse-mäntenä arkipäivänä ja sen on valmistuttava viimeistään kolmen kuukau-den kuluessa asian vireille tulosta. (LSL 26 § 3-5 momentti.) Kananoja (2007) tuo esille, että sosiaalityön prosessi voi muodostua eripituisista yh-teistyysuhteista. Joissakin tilanteissa sosiaalityöntekijän osuus voi jäädä yhteen tapaamiskertaan, toisissa tilanteissa ammatillinen yhteistyö voi jat-kuu läpi elämän, joskus seuraavaan sukupolveen asti.
- (3.) Kolmanneksi yläkategoriaksi nimettiin **sosiaalityöntekijän reflektion kohde**. Reflektion tiedetään olevan tärkeä ammatillisen kehittymisen kan-nalta (Marsick & Watkins 1990; Svensson ym. 2004; Tynjälä 2013) sekä omien työtapojen kehittämisen ja muuttamisen näkökulmasta. Reflektio liittyy mm. toimintakäytäntöihin nivoutuvien ajattelu- ja toimintamallien tiedostamiseen. Lähtökohtana ammatilliselle reflektiolle ovat toiminnasta nousevat kokemukset ja niihin liittyvät emotionaaliset prosessit, joiden työstämisen kautta yksilö hakee ymmärrystä omaan toimijuuteensa. Sa-malla tämä peilaa ja määrittää suhdettaan tilanteeseen, toisiin ihmisiin, toi-siin toimijoihin ja toimimisen edellytyksiin. (Karvinen-Niinikoski 2007.)
- (4.) Neljänneksi yläkategoriaksi nimettiin **ammatillinen yhteistyö**. Lastensuo-jelussa pyritään tekemään tiivistä yhteistyötä lapsen, hänen vanhempiensa sekä lapsen palveluihin osallistuvien muiden toimijoiden kanssa (Taskinen 2010). Lastensuojelun laatusuosituksissa suositellaan moniammatillisen

yhteistyön tekemistä jo lastensuojeluilmoitustilanteissa (STM 2014). Kuitenkin lapsiperhepalveluissa eri toimijoiden toimintaa integroiva yhteistyö on harvinaista ja eri viranomaisilla ei aina ole selkeää käsitystä, mitä he voivat odottaa toiselta toimijalta ja kenen vastuulle asiakasperheen auttaminen kulloinkin kuuluu (Hietämäki ym. 2017).

- (5.) Viidenneksi yläkategoriaksi nimettiin **tilanneoppiminen**, ts. mitä sosiaalityöntekijä arvioi kertomuksessaan oppineensa (tiedostaneensa) vaativasta tilanteesta.
- (6.) Kuudenneksi yläkategoriaksi päätettiin lisätä vielä työntekijän **arvio omasta suoriutumisestaan** vaativassa asiakastilanteessa. Osassa kirjoituksia työntekijä reflektoi ja arvioi omaa toimintaansa vaativassa tilanteessa. Tilanteiden vaativuus ilmeni kertomuksissa voimakkaina tunteina ja pohdintoina itsestä, toiminnasta tilanteessa tai lastensuojelusta yleensä, vaikka tilanteita oli käsitelty jälkikäteen keskustelemalla mm. työyhteisöissä ja työnohjauksissa.

Kun yläkategoriat oli nimetty, niistä muodostettiin strukturoitu taulukko. Taulukon vasempaan sivustaan sijoitettiin tutkittaville vaativiksi ja merkitykselliseksi kuvatut asiakastilanteet (tapaukset 1-14). Taulukon ylälaitaan sijoitettiin yläkategoriat (liite 2). Tämän jälkeen kertomusten alkuperäisilmauksista etsittiin lausekokonaisuuksia, jotka kuvasivat mahdollisimman tarkasti sisällöltään ja merkitykseltään yläkategorioiden teemoja ja merkitystä. Lausumat poimittiin systemaattisesti kertomuksista järjestyksessä (1-14) ja sijoitettiin analyysirungon yläkategorian sarakkeisiin. Samalla lausumia pelkistettiin edelleen kuitenkin niin, ettei lausumien sisältömerkitys muuttuisi.

Kertomusaineisto ryhmiteltiin tämän jälkeen vielä kolmen kategorian taulukoksi siten, että tarkasteltiin vaativaa asiakastilannetta, toimintaa ja tapahtumia tilanteessa ja jokaiseen asiakastilanteeseen liittyvää koettua oppimista rinnakkain (liite 3). Näin saatiin alustavia tuloksia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen: millaisia vaativat ja merkitykselliset tilanteet olivat lastensuojelussa sekä mitä vaativista tilanteista ja tapahtumista sosiaalityöntekijät kokivat oppineensa (Cavanagh, 1997; Tuomi & Sarajärvi 2018). Lopuksi analysoitiin ja pohdittiin huolella, minkä tasoista oppimista vaativiin asiakastilanteisiin liittyi. Analyysivälineenä käytettiin Erautin (2004) informaalisen oppimisen typologiaa (ks. taulukko 1).

4.6 Haastatteluaineiston hankinta ja haastattelujen toteutus

Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla on haettu vastausta kolmanteen tutkimuskysymykseen, eli siihen mitä sosiaalityöntekijät ajattelevat lastensuojelun asiantuntijuudesta, asiantuntijaksi kehittymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Tarkastelun keskiössä ovat ensisijaisesti formaalin koulutuksen (sosiaalityön koulutuksen) ja toisaalta työssä oppimisen (informaalin oppimisen) merkitys ammatilliselle asiantuntijuudelle. Pääteemat ovat rakentuneet tutkimuskirjallisuuden perusoletukselle, että ammatillinen asiantuntijuus rakentuu sekä formaalille koulutukselle että informaaliselle oppimiselle (mm. Eraut 2004; Fuchtenkort & Harteis 2007), joita molempia työntekijä tarvitsee kehittyäkseen työssään. Asiantuntijuuden keskeisimpinä osatekijöinä pidetään: (1) teoreettista ja käsitteellistä tietoa, (2) käytännön tietoa, (3) tietämisen itsesäätelyä ja (4) sosiokulttuurista tietoa (Tynjälä & Gijbels 2012; Tynjälä 2013). Vastaavasti teemahaastattelujen analyysia ja tulosten raportointia ovat ohjanneet haastattelujen kolme pääteemaa ja niiden alakäsitelmät.

Puolistrukturoitu haastattelu on haastattelijan osalta kontrolloidumpi kuin avoin haastattelu, mutta se on samalla joustava eikä täydellisesti ennalta määritelty (Wellington 2000). Teemahaastatteluun tutkimusmenetelmänä on päädytty, koska lastensuojelu on aiheena herkkä ja tavoitteena oli rohkaista sosiaalityöntekijöitä keskustelemaan aiheesta avoimesti ja rehellisellä tavalla (ks. esim. Denscombe 2007). Teemahaastattelussa tutkimusaineisto myös kategorisoituu valmiiksi teemojen mukaisesti analyysia varten (liite 4).

Ensimmäinen haastattelu tehtiin 14.11.2013 ja viimeinen haastattelu 15.11.2015 (taulukko 2). Haastateltavien löytämiseksi tehtiin haastattelusuunnitelma, jota jouduttiin myöhemmin täydentämään. Haastateltaviksi lupautui 17 lastensuojelun sosiaalityöntekijää, jotka olivat osallistuneet kahden eri yliopiston järjestämiin oman alansa oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen. Haastateltavia valikoitui kolmesta eri täydennyskoulutusryhmästä. Lisäksi kolme sosiaalityöntekijää saatiin haastateltaviksi ns. lumipallo-otantaa käyttämällä eli yhden haastateltavan kautta tavoitettiin lisää haastateltavia.

Viidestä haastatellusta kolme sosiaalityöntekijää ei ollut osallistunut oman alansa korkea-asteen oppisopimustyyppiseen täydennyskoulutukseen, mutta sillä ei tutkimusasetelman ja tutkimustulosten kannalta katsottu olevan merkitystä. Tutkimuksessa ei tarkastella oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen vaikutusta haastateltavien työhön ja asiantuntijuuteen, vaan yleisemmin sosiaalityön yliopistokoulutuksen ja työssä oppimisen merkitystä asiantuntijaksi kehittymiselle.

Haastateltavista enemmistö toimi lastensuojelun sosiaalityöntekijänä kaupunkikunnissa, mutta muutama haastateltava toimi sosiaalityöntekijänä maaseutukunnassa. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikilla oli vähintään yksi tai useampi sosiaalityöntekijä kollegana. Kaikilla haastateltavilla oli sosiaalityöntekijän pätevyys, mutta näistä kaksi oli saanut pätevyyden työkokemuksen ja opintojen perusteella erityisanomuksesta ministeriöltä. Haastateltavien työyhteisöön kuului tavallisesti toisia sosiaalityöntekijöitä, sosiaaliohjaajia, perhetyöntekijöitä, psykologeja ja lähiesimies, usein johtava sosiaalityöntekijä. Ns. sekundaarityöyhteisö muodostui usein moniammatillisesta tiimistä, joka kokoontui tarpeen mukaan asiakasprosessin

eri vaiheissa. Kaupunkikunnissa työ oli organisoitu tiimeihin ja perhetapaamisia ja kotikäyntejä tehtiin pareittain.

Kaikki haastateltavat olivat naisia, mikä kuvastaa hyvin sosiaalityön asiantuntija-ammatin naisvaltaisuutta. Julkisen sektorin hyvinvointiammateissa toimivista asiantuntijoista 81 % on naisia (Kuusela 2009, 47). Yksi haastateltavista toimi haastatteluhetkellä johtavana sosiaalityöntekijänä ja lisäksi yhdellä (nro 16) oli puoli vuotta työkokemusta johtavana sosiaalityöntekijänä.

Yhtä videoyhteydellä toteutettua haastattelua lukuun ottamatta haastattelut tehtiin kasvokkain haastateltavien työskentelytilojen yhteydessä. Haastattelut pyrittiin toteuttamaan siten, että haastateltava saattoi kertoa avoimesti käsityksiään ja kokemuksiaan haastatteluteemoista. Haastattelija rakensi luottamusta kertomalla lyhyesti työtaustastaan, tutkimusintressistään, haastattelun luottamuksellisuudesta ja anonymitetistä tässä tutkimuksessa sekä tutkimusaineiston säilyttämisestä ja hävittämisestä jälkikäteen. Jokaisessa haastattelussa oli tavoitteena noudattaa Gillhamin (2000, 37) ohjetta haastattelun organisoinnista neljänä vaiheena; (1) johdantovaihe, (2) haastattelun avaaminen, (3) haastattelun keskeinen ydin ja (4) haastattelun sulkeminen sekä sosiaalisesti että sisällöllisesti.

Haastatteluista 19 toteutettiin haastateltavan työpaikalla joko työaikana tai työajan jälkeen. Haastattelut nauhoitettiin digitaalisella sanelunauhurilla. Kukaan haastateltavista ei kieltänyt nauhoitusta. Haastateltaville kerrottiin haastatteluteemoista tutkimuksen tiedotkirjeessä (pyyntö osallistua tutkimukseen) ja vielä ennen haastattelupäivää sähköpostilla. Haastattelija kertasi haastateltaville vielä ennen haastattelun aloittamista lyhyesti tutkimuksen tarkoituksen, haastatteluteemat ja sovitun haastattelun päättymisajan, mitä (Mertens 2007) pitää tärkeänä ennen haastattelun aloittamista.

Haastattelujen toteutuksessa edettiin kronologisesti teema kerrallaan ja alakysymys kerrallaan kuitenkin niin, että kukin pääteemoista kysymyksineen muodosti luonnollisen jatkumon ja kysymykset linkittyivät toisiinsa. Tarvittaessa haastateltaville tehtiin tarkentavia kysymyksiä esim. henkilöistä, kuvatun tilanteen taustoista ja siten saatiin haastateltavaa laajentamaan kerrontaa (ks. Rubin & Rubin 2005).

Taulukko 2. Haastattelujen ajankohta, haastattelun pituus ja haastateltavan työkokemus lastensuojelun sosiaalityöstä.

Haastattelut (1–20)	Haastattelu-päivä	Haastattelun pituus	Haastateltavan työkokemus sosiaalityöstä
1	14.11.2013	1h,11 min	5 vuotta
2	19.11.2013	55 min	10 vuotta
3	19.11.2013	54 min	5,5 vuotta
4	27.11.2013	1 h, 10 min	22 vuotta
5	8.1.2014	1h, 15 min	18 vuotta
6	22.1.2014	1h, 11 min	11 vuotta
7	24.2.2014	55 min	3 vuotta
8	17.3.2014	54 min	6,5 vuotta
9	19.3.2014	1h	25 vuotta
10	31.3.2014	1h, 10 min	12 vuotta
11	3.4.2014	1h, 15 min	4 vuotta
12	13.6.2014	50 min	15 vuotta
13	16.9.2014	52 min	8 vuotta viimeiset 3 vuotta johtavana sosiaalityöntekijänä
14	16.9.2014	43 min	6 vuotta
15	1.10.2014		6 vuotta, josta johtavana sosiaalityöntekijänä 6 kk
16	15.1.2015	1h, 9min	n. 7 vuotta (sekä vastaanotto että avohuollon työtä)
17	15.1.2015	52 min	26 vuotta. sosiaalityön työkokemusta ja lastensuojelusta 5 vuotta
18	15.1.2015	53 min	7 vuotta
19	15.1.2015	42 min	2 vuotta työkokemusta lastensuojelusta, aikaisemmin koulukuraattorina
20	15.1.2015	48 min	1 vuosi työkokemusta lastensuojelusta, sitä ennen laitoshuoltaja, lähihoitaja ja sosionomi (n. 8 vuotta. yht.)

Useammalla haastateltavista oli myös jokin aikaisempi tutkinto, esim. lähihoitajan, psykiatrisen sairaanhoitajan, kehitysvammahoitajan tai sosionomin (AMK) tutkinto. Työkokemuksen määrä sosiaalityössä haastateltavien keskuudessa vaihteli yhdestä

vuodesta 26 vuoteen. Haastateltavien sosiaalityön työkokemuksen keskiarvoksi tuli 9,7 vuotta (taulukko 2).

4.6.1 Lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden haastattelut ja haastatteluteemat

Teemahaastattelun on todettu soveltuvan tutkimusmenetelmäksi, kun haastateltavilla on kokemusta samankaltaisista tilanteista. Haastattelu suunnataan tutkittavien subjektiivisiin kokemuksiin, käsityksiin ja näkemyksiin. Gray (2009) katsoo, että puolistrukturoidut haastattelut sallivat tutkimuksen alussa tunnusteltavan ihmisten näkemyksiä ja mielipiteitä ja myöhemmin haastattelun edetessä vastaajien toivotaan laajentavan vastauksiaan. Tämä on tärkeää, kun toteutetaan fenomenologista tutkimusta, jossa tavoitteena on tutkia vastaajien käsityksiä tai tapahtumista johtuvia subjektiivisia merkityksiä (Mt.).

Haastattelumenetelmällä voidaan tutkia haastateltavan ajatuksia, tunteita, kokemuksia sekä sanantonta kokemustietoa. Haastateltavan vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan tämä voi vastata ja kuvailla asioita omin sanoin, haluumallaan tavalla (Eskola & Vastamäki 2010). Denscomben (2007) mukaan haastattelu on tapaaminen, jonka tarkoituksena avoimesti on tuottaa materiaalia, jota käytetään tutkimustarkoitukseen – minkä haastateltava ymmärtää ja mihin tämä suostuu. Tutkijan näkökulmasta tämä on erityisen tärkeää, koska se kytkeytyy tutkimuseetiikkaan. Tutkijan on lisäksi varauduttava mukauttamaan omaa haastattelutyylinsä tai rooliaan, jotta haastattelu tuottaa teemojen osalta riittävästi materiaalia (Wellington 2000).

Haastattelut muodostuivat kolmesta pääteemasta: lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus, lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittyminen ja teorian merkitys lastensuojelun ammatillisessa asiantuntijuudessa (liite 4). Pääteemat (1 ja 2) johdettiin aikaisemmista ammatillisista asiantuntijuutta käsitelleistä tutkimuksista ja niiden tuloksista, joiden mukaan formaali koulutus ja työssä oppiminen luovat perustan ammatilliselle asiantuntijuudelle. Myös teoreettisen tiedon (pääteema 3) katsotaan olevan välttämätöntä kokemuksellisen tiedon lisäksi asiantuntijan toiminnassa. (Bereiter & Scardamalia 1993; Collin 2006; Tynjälä 2013.)

Toisen tason teemarungon muodostivat pääteemoihin liittyvät alakysymykset ja kolmantena tasona käytettiin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, joilla tarkistettiin, ymmärsikö haastattelija vastauksen merkitykseltään samankaltaisena kuin haastateltava sen tarkoitti (Eskola & Vastamäki 2010).

4.6.2 Haastatteluaineiston analyysi

Laadullisen tutkimusaineiston analyysiprosessi jakaantuu yleensä viiteen vaiheeseen: (1) aineiston valmistaminen ja järjestäminen varsinaista analyysia varten, (2) aineistoon tutustuminen, (3) kerätyn tiedon (aineiston) tulkitseminen (koodien, kategorioiden ja käsitteiden luominen), (4) tulosten luotettavuuden osoittaminen ja (5) tulosten esittäminen (Denscombe 2009, 288; myös Silverman 2004; Gray 2009). Näitä vaiheita on noudatettu tässä tutkimuksessa, vaikka laadullisen tutkimuksen analyysi on luonteeltaan enemmänkin prosessi, jossa tutkija joutuu liikkumaan taakse ja eteenpäin eri vaiheissa, erityisesti koodatessaan, tulkitessaan ja raportoidessaan tuloksista (Denscombe 2009; Gray 2009).

Haastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, teemoittain ja teemoitellen. Teemalla tarkoitetaan tässä tietoa siitä, että aineisto ryhmittyy keskeisen teeman tai asian ympärille (mm. Brink & Wood 1994, 215; Tuomi & Sarajarvi 2018). Tässä tutkimuksessa haastattelujen pääteemoja ovat lastensuojelun asiantuntijuus, asiantuntijaksi kehittyminen ja teorian merkitys lastensuojelun ammatilliselle asiantuntijuudelle. Käsitettä teema on tutkimuskirjallisuudessa kuvailtu monilla ilmauksilla, kuten ”hiljaisesti ymmärretty” tai ”olennaisen vangitseminen” (ks. DeSantis & Ugarriza 2000, 355). Boyatzis (1998, 161) määrittelee teeman informaation koosteena, joka minimissään kuvaa ja organisoii mahdollisia havaintoja ja maksimissaan tulkitsee tutkittavan ilmiön osatekijöitä.

Temaattisen analyysin avulla voidaan tehokkaasti organisoida ja kuvailla kerättyä aineistoa yksityiskohtaisesti ja rikkaasti. Sen lisäksi temaattisen analyysin avulla voidaan mennä kuvailemisen tasoa pidemmälle ja tulkita tutkimusaiheen eri näkökulmia. Temaattinen analyysi ei ole täysin sidottu ennalta olemassa olevaan teoreettiseen viitekehykseen, vaan sitä voidaan hyödyntää erilaisin tavoin eri viitekehysten yhteydessä. Temaattista analyysia käytetään tässä yhteydessä menetelmänä, jolla voidaan raportoida osallistujien kokemuksia, merkityksiä ja osallistujien todellisuutta. (Braun & Clarke 2006.)

Haastatteluaineiston järjestäminen ja analysointi alkoivat haastattelunauhojen litteroinnilla. Tämä oli samalla edestakaista aineistoon tutustumista ja alustavien ideoiden tai teemojen kirjaamista. Elo & Kyngäs (2008) kutsuvat tätä tutustumisvaihetta valmisteluksi. Litteroinnissa pyrittiin kirjoittamaan lauseet ja sanat sellaisina kuin ne kuultiin. Litteroinnissa jätettiin huomioimatta tauot, äänen painotukset ja muut puheilmaisuuksiin liittyvät tekijät, koska niiden synnyttämät merkitykset ja kielen rakenne eivät ole analyysissa huomioon otettavia tekijöitä.

Aineistoa järjestettiin jo litterointivaiheessa siten, että kukin haastattelu kirjoitettiin auki haastattelu-teemoittain (kolme pääteemaa) ja haastattelukysymyksittäin. Näin haastattelut ryhmittyivät jo alustavasti kolmeksi teemaryhmäksi (lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus, lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittyminen ja teorian merkitys lastensuojelun ammatillisessa asiantuntijuudessa). Ensimmä-

mäinen teema sisälsi viisi varsinaista teemakohtaista haastattelukysymystä, toinen teema sisälsi kuusi kysymystä ja kolmas pääteema neljä kysymystä. Siten aineisto ryhmittyi ja järjestyi myös litteroinnin yhteydessä pääteemoittain ja kysymyksittäin (ks. esim. Eskola & Suoranta 2003).

Seuraavassa vaiheessa haastatteluaineisto koodattiin, järjestettiin ja ryhmiteltiin taulukoksi siten, että vasempaan sarakkeeseen kirjoitettiin haastattelun kolme pääteemaa ja haastattelukysymykset (16) allekkain ja yläsarakkeisiin sijoitettiin haastattavat numerojärjestyksessä (Braun & Clarke 2006). Gray (2009, 292) toteaa, että koodeina voi käyttää sekä nimellisiä että numeerisia koodeja. Koodausta, aineiston järjestämistä ja ryhmittelyä voidaan nimittää koodimanuaalin kehittämiseksi, mikä helpottaa samanlaisuuksien kokoamista ja tunnistamista ja auttaa edelleen aineiston typistämisessä ja tulkinnassa (Fereday & Muir-Cochrane 2006.)

Litterointiaineistosta poimittiin kunkin haastatellun sosiaalityöntekijän (1–20) ajatuskokonaisuudet (lausumat), jotka liittyivät oleellisesti haastatteluteemaan ja varsinaisiin teemakohtaisiin alakysymyksiin. Tässä ryhmittelyvaiheessa pyrittiin pelkistämään alkuperäisiä ilmauksia niin, ettei pelkistäminen hävittäisi oleellista ydinajatusta haastateltavan vastauksesta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on haastattelun aikana sanottu. Pelkistämisessä on varottava, ettei lausuman merkitys muutu alkuperäisestä, koska silloin analyysin luotettavuus heikkenee.

Alkuperäisiä ilmauksia pelkistettiin ja ryhmiteltiin Excel-tilukoon, jossa teemat alakysymyksineen sijaitsivat taulukon vasemmassa reunassa ja taulukon yläreunassa haastateltavien koodinumerot (1-20). Alkuperäisen ilmauksen (haastattelu yksi, teema yksi ja kysymys yksi) pelkistämistä ja ryhmittelyä (taulukko 3) havainnollistaa seuraava esimerkki: ”Se on tietenkin asiantuntijuus siitä koulutuksesta. Pidän sitä hirveän tärkeänä. Minusta on hienoa, että se Suomessa on korkeakoulutasoista. Se perustuu tutkimukselliseen tietoon ja tehdään tutkimuksellista työtä tästä alueesta. Sen lisäksi yhtä tärkeää on työkokemus ja itsensä kouluttaminen tässä työn ohessa.”

Taulukko 3. Esimerkki haastatteluvastauksen pelkistämisestä ja ryhmittelystä teemoittain ja kysymyksittäin.

Teema 1: Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus	H 1. (haastattelu 1)
1. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet asiantunteemukseesi?	Korkeakoulutasoinen koulutus, yhtä tärkeää on työkokemus ja itsensä kouluttaminen työn ohessa.

Järjestämis- ja ryhmittelyvaiheen jälkeen aineiston ryhmittelyä ja pelkistämistä jatkettiin siten, että taulukon alkuperäisilmauksista poimittiin ne lausumat, joissa käsitellään haastatteluteemaa ja vastataan haastattelukysymyksiin. Tarkentavilla, avoimilla haastattelukysymyksillä pyrittiin saamaan tarkempaa ja syvällisempää tietoa ja ymmärrystä tutkittavista teemoista (ilmiöistä). Tässä tutkimuksessa tutkittavia ilmiöitä vaativien asiakastilanteiden lisäksi ovat lastensuojelun asiantuntijuus ja asiantuntijaksi kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät.

Vastausten kokoaminen ja pelkistäminen vastauslistoiksi tutkimuskysymyksittäin, teemoittain ja haastattelukysymyksiin tiivistä, profiloit ja tyypitteli edelleen aineistoa. Pelkistettyihin ilmauksiin, lausumiin, liitettiin myös vastaajakoodit, jotta voitiin jäljittää yksittäisten lausumien alkuperä (taulukko 4).

Taulukko 4. Esimerkki haastatteluaineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä.

Tutkimuskysymykset (2–3)	Haastatteluteemat ja alakysymykset	Haastatteluista kootut pelkistetyt ilmaukset (ajatukselliset kokonaisuudet)
3. Mitä sosiaalityöntekijät ajattelevat lastensuojelun sosiaalityössä tarvittavasta asiantuntijuudesta?	Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus	
	1. Haastattelukysymys 1. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet asiantuntemukseesi? (Kysymys täsmenlyksi ensimmäisessä haastattelussa)	Koulutus, työkokemus ja itsensä kehittäminen (H1) työkokemuksesta, perusopinnoista ja lisäkoulutuksesta, asiakastapauksista (H2) elämän aikana saatu kokemus, työkentely psykiatrisena sairaanhoitajana, sosiaalityön koulutus, työkokemus, kollegat (H3), (H 4), (H20)

Tämän jälkeen teorialähtöistä sisällönanalyysia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018) jatkettiin varsinaisella teemoittamisella pääteemoittain. Aineiston analyysissä käytettiin temaattisen analyysin periaatteita. (Braun & Clarke 2006.) Tämä tehtiin niin, että haastattelukysymyksittäin luettiin pelkistettyjä ilmauksia ja etsittiin ilmauksista yhteisiä teemoja, joita useampi haastateltava oli vastauksessaan tuonut esille.

Teemojen avulla pyrittiin löytämään aineistosta sen olennaisimmat asiat ja tavoittamaan tekstin merkityksenantojen ydin. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa onkin vastattu vasta kysymykseen, miten haastateltavat kuvaavat tutkittavaa ilmiötä (Moilanen ja Rähkä 2001). Toisessa analyysin vaiheessa ryhmitellyistä lausumista etsittiin merkityksiä ja asioita, jotka liittyivät toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Näin saatiin yhdistäviä teemaluokkia, jotka käsitteellistettiin yläteemoiksi.

Yläteemat kokosivat yhteen haastateltavien kokemukset ja käsitykset vastauksiksi haastattelukysymyksittäin ja edelleen haastattelun pääteemoihin ja tutkimuskysymyksiin 2 ja 3.

Teemaluokat nimettiin joko niin, että säilytettiin pelkistetyssä ilmauksessa kuvattu käsite sellaisenaan tai nimettiin yhdistävä käsite (teema), joka mahdollisimman tarkasti vastaisi useamman alkuperäisen ilmauksen välittämää yhteistä sisällöllistä merkitystä (yhtäläisyyttä). Teoreettisten lähtökohtien ja sitoumusten sekä haastatteleluaineiston ryhmittelyn ja luokittelun avulla tavoitteena oli luoda relevantteja teemaluokkia, jotka kuvailevat käsitteinä mahdollisimman tarkasti haastattelun pääteemoja ja siten vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseen. Teemaluokkien nimeämisen luotettavuutta arvioitiin yhden henkilön suorittamana rinnakkaisluokitteluna (luokkien nimeäminen). Haastatteleluaineiston viidestätoista kysymyskohtaisista teemaluokittelutaulukoista valittiin sattumanvaraisesti 25 prosenttia eli neljä luokittelutaulukkoa teemojen nimeämistä varten.

Nimettyjen teemaluokkien yhteyteen merkittiin myös, kuinka monen vastaajan (N) alkuperäiseen ilmaukseen ja pelkistettyyn ilmaukseen (lausumaan) nimetty teema perustuu. Teemaluokat sijoitettiin pääteemoittain ja alakysymyksittäin (teemoineen) taulukoiksi (esimerkiksi taulukko 5) siten, että yleisin teema sijoitettiin kunkin taulukon vasempaan yläreunaan ja seuraavaksi yleisin (lausumien määrän mukaan) tästä oikealle ja niin edelleen. Näin muodostui yhteensä 15 teemaluokitus- taulukkoa. Tulosten raportoinnissa ja havainnollistamisessa käytettiin teemakarttoja, taulukoita ja tyypittelyä. Teemakartoissa kuvatut pääkategoriat perustuvat lausumien määrään ja teemojen välisiä suhteita kuvataan nuolilla. Tutkija on esittänyt tutkimustulokset yksityiskohtaisesti. Tavoitteena on ollut kattava ja tarkoituksenmukainen analyysi. Lausumat, joita ei voitu sijoittaa mihinkään muuhun teemaluokkaan sijoitettiin luokkaan ”satunnaiset määrittelyt”. Satunnaisia määrittelyitä (poikkeamia) raportoidaan tulosten yhteydessä. Teema- ja kysymyskohtaisissa taulukkoryhmitte- lyissä säilytettiin edelleen vastaajien (1–20) numerokoodit.

Taulukko 5. Esimerkki nimettyjen teemaluokkien ryhmittelystä taulukoksi pääteemoittain ja haastattelukysymyksittäin.

Haastateltavat	Teema 1. Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus					
	1. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet asiantuntemukseesi?					
Lastensuojelun sosiaalityöntekijät	Sosiaalityön koulutus ja/tai aikaisempi ammatillinen koulutus (16 lausumaa)	Työkokemus lastensuojelussa, aikaisempi työkokemus muulta alalta, elämäkokemus (16 lausumaa)	Täydennyskoulutus (4 lausumaa)	Asiakastapaukset (4 lausumaa)	Yhteistyö kollegojen kanssa (4 lausumaa)	Satunnaiset määrittelyt (3 lausumaa)

Tulkintavaiheessa eli tulosten raportoinnissa vastataan kysymyksiin, miten ja miksi haastateltavat kuvaavat ilmiötä (ammatillinen asiantuntijuus, asiantuntijaksi kehittyminen) tietyllä tavalla. Tässä vaiheessa analyysi kytkettiin tutkimuskysymyksiin, kirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin (Braun & Clarke 2006). Tosin Brannen (2007) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkintaa esiintyy tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, ei vain kirjoitusvaiheessa.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitetään tutkimusaineistojen analyysien tulokset niin, että ensin raportoidaan vaativien asiakastilannekertomuksien tulokset ja sen jälkeen haastatteluaineiston tuottamat tulokset. Kertomusaineistojen tuloksien raportoinnissa käytetään välineenä kertomusaineiston ryhmittelyn kategorioita. Tulokset kuvataan alaluvuissa ja tuloksia tiivistetään ja havainnollistetaan taulukoilla. Haastatteluaineiston tuloksien raportoinnissa käytetään teemakarttoja.

5.1 Vaativiksi ja merkitykselliseksi koetut asiakastilanteet lastensuojelussa

Vaativiksi ja merkityksellisiksi koetut asiakastilanteet sijoittuivat lastensuojeluprosessin vaiheisiin siten, että viidessä tapauksessa lastensuojelun tarvetta alettiin selvittää lapsen- tai lasten vanhempien kanssa, kuudessa tapauksessa asiakkuus oli jo alkanut ja erilaisia lastensuojelun tukitoimia oli aloitettu ja meneillään, kahdessa tapauksessa lastensuojeluun oli tehty ennakkollinen lastensuojeluilmoitus perheestä ja yksi vaativa tilanne edusti kiireellistä sijoitusta.

Kertomusaineiston pelkistämisen ja ryhmittelyn jälkeen saatiin esille seuraavat vaativan tai haasteellisen asiakastilanteen tyyppikategoriat.

- (1) **asiakaskohtaamiset ja neuvottelut lapsen/lasten vanhemman tai vanhempien kanssa:** selvitettiin lastensuojelun tarvetta, laadittiin yhdessä vanhempien kanssa asiakassuunnitelmaa, moniammatillinen palaveri, jossa keskusteltiin huumeita käyttävien vanhempien kanssa syntyvän lapsen hyvinvoinnista ja suojelutarpeesta, vanhemmat muuttivat mieltään lapsen huostaanotosta
- (2) **tilanteet, joissa kerrottiin vanhemmille:** lastensuojelun asiakkuuden alkamisesta, lapsen kiireellisestä sijoituksesta tai lapsen huostaanottopäätöksestä
- (3) **asiakkaan motiivointi:** tavoitteena oli saada nuori puhumaan omasta elämäntilanteestaan osana lastensuojelutarpeen selvitystä
- (4) **väkivaltatilanne tai väkivallan uhka** asiakastilanteessa

- (5) **sosiaalipäivvystyksen tilanne:** kotikäynti poliisien kanssa yöaikaan, jossa pieni lapsi oli ollut kolmen väkivaltaisesti käyttäytyvän ja riitaantuneen aikuisen seurassa

Myös tässä tutkimuksessa, kuten Ylirukan ym. (2018) tutkimuksessakin vaativaksi asiakastilanteeksi sosiaalityöntekijät kokivat yhteistyön vanhempien kanssa erilaisissa neuvottelutilanteissa. Kompleksisuutta tilanteisiin toivat luottamuspula viranomaisia kohtaan, asiakkaiden motivoitumattomuus yhteistyöhön sekä vanhempien päihdeongelmat ja väkivallan uhka.

5.1.1 Tapahtumapaikka ja moniammatillinen yhteistyö vaativissa tilanteissa

Kahdessa kertomuksessa vaativa tilanne koettiin koulussa, jossa sosiaalityöntekijän ja hänen työparinsa lisäksi olivat kouluterveydenhoitaja, opettaja tai opettajia ja toisessa myös kuraattori. Kahdessa kertomuksessa tapahtumapaikkana oli koti, sosiaalipäivvystyksen kotikäynnissä mukana oli myös poliisi. Seitsemässä tapauksessa vaativa tilanne koettiin sosiaalitoimen neuvottelutiloissa. Yksi vaativa tilanne raportoitiin huumevieroitusyksiköstä ja yksi lastenkodista, jossa läsnä olivat sosiaalityöntekijä, hänen työparinsa, laitoksen sosiaalityöntekijä, osaston sairaanhoitaja sekä tytön x äiti. Yhdessä kertomuksessa ei mainittu tapahtumapaikkaa.

Puolessa näissä kertomuksissa sosiaalityöntekijän ja hänen työparinsa lisäksi oli osallisena yksi tai useampi toista alaa edustava ammattilainen. Ammattilaiset muodostuivat opettajista, kouluterveydenhoitajista, kuraattorista, perhetyöntekijöistä, poliisista ja yhdessä kertomuksessa osallisena oli vanhempien asianajaja. Saastamoinen (2016) toteaa, että monialainen asiantuntemus ja eri hallinnonalojen viranomaisten välinen yhteistyö on ehdoton edellytys lapsen kokonaisvaltaisen tilanteen arvioinnille ja tarvittavien palvelujen ja tukitoimien järjestämiselle.

Kertomuksissa moniammatillinen työ ilmeni lähinnä tavanomaisina eri ammattilaisten neuvottelutilanteina, joita esimerkiksi Saastamoinen (2016) pitää keskeisenä osana eri viranhaltijoiden perustyötä. Kertomuksissa eri toimijat pysyivät omissa työ- ja asiantuntijuusrooleissaan. Tämä poikkeaa Edwardsin (2010) painottamasta ammattilaisten yhteistyön ajatuksesta, jossa korostuu tietoinen suhde toisten ammattilaisten osaamiseen ja asiakkaiden tarpeisiin. Tärkeää olisi keskittyä lapseen kokonaisvaltaisesti, selkiinnyttää työn tarkoitusta, yhteistä tavoitetta, yrittää olla avoin eri vaihtoehdoille ja tulkita sääntöjä joustavasti (Mt., 44-45.).

5.1.2 Työssä oppimisesta ja kriittisestä reflektiosta vaativissa asiakastilanteissa

Kertomukset sisälsivät runsaasti ilmaisuja, jotka viittaavat työssä oppimiseen juuri vaativien asiakastilanteiden yhteydessä. Taulukossa 6 on vasempaan sarakkeeseen ryhmitelty peräkkäin saman tyyppiseen tematiikkaan liittyvä tilanneoppiminen. Kertomusaineistossa nähdään enimmäkseen yksilötason oppimista, joka on luonteeltaan paikoin hyvin rajattua ja työntekijän tehtävärooliin liittyvää. Useimmissa tapauksissa vaativat tilanteet aikaansaiivat jälkikäteen sosiaalityöntekijöissä laaja-alaista, ja osassa kertomuksia hyvin syvällistä oman ammatillisen asiantuntijuuden kriittistä reflektointia. Tämä viittaa siihen, että vaativiksi koetut asiakastilanteet ovat olleet ammatillisesti merkittäviä informaaleja oppimistilanteita. Niihin kohdistuu reflektointia ja tapahtumien prosessointia jopa vuosien kuluttua tapahtuneesta.

Taulukko 6. Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä työssä oppiminen ja kriittinen reflektio.

Tilanteeseen liittyvä työssä oppiminen	Sosiaalityöntekijän tilanteeseen liittämä kriittinen reflektio
Lasten kuuleminen	"Lasten kuuleminen sai minut toimimaan määrätietoisemmin ja jämäkämmin perheen aikuisten kanssa." (1)
Keskustelun rajaaminen vanhempien tapaamisessa ja selkeys ja johdonmukaisuus haastavien vanhempien kanssa	Keskustelun kannalta olisi ollut tärkeää keskittyä nimenomaan tapahtuneeseen väkivaltatilanteeseen sekä yleisesti lasten tilanteeseen." (4) "Sosiaalityössä hyvät vuorovaikutustaidot, empatia ja asiakkaan aito kuunteleminen auttavat usein eteenpäin hyvinkin haastavissa tilanteissa. Tässä tilanteessa koin, että niillä ei ollut paljontakaan merkitystä, vaan ne kääntyivät jopa minua vastaan." (14)
Keskustelukäytännöt perheneuvotteluissa (lapsen asema (etu) neuvotteluissa)	"Myöhemmin olen ajatellut, että asioista olisi ollut hyvä keskustella ensin ilman lasta aikuisten kesken ja sen jälkeen yhdessä lapsen kanssa." (6) "Olen herkempi pohtimaan lapsen asemaa tapaamisissa enemmän." (6)
Miten motivoida asiakasta osallistumaan?	"Jäin pohtimaan osallisuuteen liittyvää ajatusta siitä, että osallisuutta on myös oikeus olla osallistumatta."(11)
Omien perustelujen ja tilanteesta saatujen tietojen vertailu ja lapsen edun huomioon ottaminen, minkä seurauksena sosiaalityöntekijä muuttaa päätöstään.	"Mietin omaa perusteluani siitä, että kotilomista sovitaan asiakassuunnitelman neuvotteluissa. Onko peruste ainoastaan sosiaalityöntekijän omaa työtä helpottava ja selkeyttävä?" (3)
Luottamus omaan harkintakykyyn	"Lähdin hakemaan huostaanottoa kiireellisen sijoituksen aikana ja näin jälkikäteen olisin siirtänyt sen hakemista tai ainakin valinnut toisen sijoituspaikan. Kun luin paperit uudelleen, huomasin, että lapsesta on ollut huolta jo pitkään, eikä avohuollon työ ollut toivotunlaista." (8)

Tilanteeseen liittyvä työssä oppiminen	Sosiaalityöntekijän tilanteeseen liittävä kriittinen reflektio
Oppi itsetuntemusta	"Tapaamisesta sai paljonkin irti ja oppi lisää itsestään työntekijänä." (4)
Yhteistyön kehittäminen työparin kanssa (työnjako, tuki vaativassa tilanteessa)	<p>"Työparini kanssa olisi ollut tärkeää käydä läpi molempien tunteuksia ja miettiä, olisiko hän ehkä pystynyt ottamaan isompaa roolia tapaamisessa." (4)</p> <p>"Keskustelimme työparina olemisen eri rooleista ja hyvä-paharoleista, jotka välillä muotoutuivat hyvin selkeiksi." (5)</p> <p>"Työparin käyttö tilanteessa olisi mahdollistanut pohdinnan työtavoista tilanteessa." (6)</p> <p>"Kun tietää, että joutuu kertomaan vanhemmille lapsen huostaanotosta, on hyvä, että mukana on kokenut työpari." (7)</p>
<p>Vaativien tapaamisten suunnittelu etukäteen kollegojen kanssa</p> <p>Tilanteeseen liittyvän oman toiminnan suunnittelu</p>	<p>"Jatkossa tämän kokemuksen perusteella aion suunnitella työparin ja tarvittaessa perhetyöntekijöiden kanssa vaativat tapaamiset etukäteen." (5)</p> <p>"Olin miettinyt mielessäni, miten puhun, etten syyllistä äitiä asioista. Tunsin, että olen onnistunut tehtävässä." (7)</p>
Uhkaaviin tilanteisiin varautuminen ja itsensä ja muiden suojeleminen väkivallalta.	"Omaan ammatilliseen käyttäytymiseen uskon tapahtuneen tuovan entistä enemmän varovaisuutta ja ennalta varautumista erityisesti päihdeongelmaisten asiakkaiden kohtaamiseen." (10)
Organisaation toimintatapojen kehittäminen haastavien tilanteiden jälkeen (jälkipuinti ja sijaisvanhempien ja biologisten vanhempien tapaamiskäytännöt)	<p>"Mielestäni on tärkeää luoda organisaatioihin sellaiset työkäytännöt, että tilanteen jälkipuinti on mahdollinen erityisen vaativan asiakaskohtaamisen jälkeen." (2)</p> <p>"Neuvottelun jälkeen olisin toivonut saavani purkaa tilannetta työparini kanssa." (3)</p> <p>"Uskon, että työyhteisössä tulemme miettimään paljon myös sitä, minkä verran velvoitamme sijaisvanhempia kohtaamaan lasten biologisia vanhempia, jos nämä ovat selkeästi vaaraksi muille." (10)</p>
Lastensuojelun asiantuntijaryhmää osattiin hyödyntää	" Ryhmässä keskusteltiin muutostarpeesta sekä ensisijaisesta tavoitteesta auttaa äitiä saamaan oma elämä hallintaan." (9)
Palvelujärjestelmä ei aina kykene turvaamaan lapsen hyvinvointia	""Lapsen hyvinvointia eivät vanhempien kuntoutusjaksot, avohuollon tukitoimet ja muu palvelujärjestelmä kyennyt turvaamaan." (12)

Vaativiin tilanteisiin liittyvä oppiminen integroituu tuloksissa monella tavalla sosiaalityöntekijöiden työtehtäviin, tilanneroleihin ja vuorovaikutukseen asiakkaiden kanssa, mikä on aiemmissakin tutkimuksissa havaittu (mm. Billett, 2001a; Eraut, 2007; Collin 2007). Tilanteisiin liittyvä työssä oppiminen ryhmittyi kuuteen eri teemakokonaisuuteen (taulukko 6): *vuorovaikutukseen liittyvä oppiminen* (lasten kuuleminen, keskustelun rajaaminen, keskustelukäytännöt, asiakkaan motivoiminen), *itsetuntemukseen liittyvä oppiminen* (omien perustelujen kriittinen tarkastelu, luottamus omaan harkintakykyyn, itsetuntemus), *yhteistyön kehittäminen työparin kanssa*

vaativia tilanteita varten (roolitus), *vaativien tilanteiden suunnittelu etukäteen yhdessä* (suunnittelu, ennakointi, uhkaaviin tilanteisiin varautuminen, oma toiminta tilanteessa), *organisaation toimintatapojen kehittäminen* (vaativien tilanteiden jälkipuinti, sijaisvanhempien ja biologisten vanhempien tapaamiskäytännöt, lastensuojelun asiantuntijaryhmän hyödyntäminen), *yhteiskunnallis-eettinen pohdinta* (palvelujärjestelmä ei aina kykene auttamaan).

Erautin (2004) informaalisien oppimisen jaottelun avulla tarkasteltuina oppimista tapahtui näissä vaativissa asiakastilanteissa työtekemisen sivutuotteena implisiittisesti ja epäsuorasti. Yhdessäkään kertomuksessa ei esitetty etukäteen suunniteltuja tai tarkoituksellisia oppimistilanteita. Tilanteet ja tapahtumat käynnistivät sosiaalityöntekijöissä reaktiiviseen oppimiseen liittyvän spontaanin kriittisen reflektion, joka kohdistui asiakkaisiin, heidän käyttäytymiseensä, ilmapiiriin, asiakkaiden reaktioihin ja kommentteihin, tapahtumien kulkuun ja omaan toimintaan tilanteessa sekä työparin toimintaan ja joissakin tilanteissa myös muihin ammattilaisiin (ks. Mezirow 1991; Hoyrup ja Elkjaer 2006; Melkki 2011).

Oppimisen focus on pääsääntöisesti itse tapahtumissa, muutamissa tapauksissa tarkasteltiin sekä edeltäviä tapahtumia että nykyhetkeä. Selkeästi neljässä tapauksessa sosiaalityöntekijä suuntautuu tulevaisuuteen ja miettii kokemustensa jälkeen opittuja vaihtoehtoisia toimintatapoja vastaaviin tilanteisiin ja vastaavatyypisten asiakkaiden kanssa.

Organisatorista oppimista (Argyris & Schön 1978) tuodaan esille kertomuksissa 2, 3 ja 10 siten, että niissä kerrotaan, miten organisaation käytäntöjä tai toimintatapoja on muutettu, tullaan muuttamaan tai olisi toivottavaa muuttaa koettujen vaativien tilanteiden jälkeen. Sosiaalityöntekijät halusivat purkaa kokemuksiaan työparinsa tai koko työyhteisön kanssa välittömästi tapahtumien jälkeen. Yhdessäkään kertomuksessa työyhteisö ei tarjonnut tällaista välitöntä organisoitua mahdollisuutta. Vaativan tilanteen käsittely oli mahdollista välittömästi vain työparin kanssa tai yksin toteutuvana reflektointina. Organisaation toimesta järjestetty tilanteiden käsittely oli mahdollista esimiehen kanssa usein seuraavana päivänä ja muutaman päivän kulluttua omassa tiimissä tai ryhmätyönohjauksessa.

Sisällönanalyysillä selvitettiin myös, mihin sosiaalityöntekijän kriittinen reflektio ja itsereflektio kohdistuivat kertomuksissa. Kaikissa kertomuksissa oli runsaasti reflektioon, itsereflektioon ja myös kriittiseen reflektioon viittaavia ilmaisuja ja lausumia, kuten taulukosta 6 havaitaan. Kontekstuaalisen sosiaalityön keskeiseksi taidoksi on määritelty juuri kriittinen reflektio. Kriittinen reflektio voidaan nähdä prosessina, joka mahdollistaa sosiaalityöntekijöiden oman kokemuksen tarkastelun, jotta toiminta olisi tarkoituksenmukaista ja jotta kontekstista toiseen siirrettävää tietoa ja osaamista voitaisiin luoda (Yliruka 2005; 2015).

Sosiaalityöntekijät refleктоivat kertomuksissa eniten työparitoimintaa. Vaativissa tilanteissa työparista sai tukea, mutta se mahdollisti myös järkevän työnjaon

itse tilanteessa, jos työpari osasi toimia sovitusti hyvin yhteen. Työparin kanssa voitiin myös ennakkoon keskustella ja suunnitella, kuinka vaativassa tilanteessa on parasta toimia. Oli myös kertomuksia, joissa sosiaalityöntekijä ei ollut tyytyväinen työparinsa toimintaan, vaan koki, ettei saanut työparilta riittävää tukea vaativan tilanteen johtamisessa. Sosiaalityöntekijä koki jäävänsä yksin tai ei kokenut yhteistyötä työparin kanssa tarkoituksenmukaiseksi vaativassa tilanteessa.

Seuraavaksi eniten kriittistä reflektiota kohdistui organisaation tai työyhteisön käytäntöihin mm. vaativien tilanteiden jälkipuintiin ja sijaisvanhempien ja biologisten vanhempien tapaamiskäytäntöihin uhkaavien ja väkivaltatilanteiden ennalta ehkäisemiseksi ja siihen, miten suojella itseä uhkaavissa tilanteissa ja miten varautua niihin ennakolta. Vaativien tapaamisten suunnittelua etukäteen pidettiin tarpeellisenä ja kriittistä reflektointia kohdistui myös haasteellisten vanhempien kohtaamiseen ja omiin vuorovaikutustaitoihin näissä tilanteissa. Myös lapsen asemaa perheneuvotteluissa refleктоitiin. Itsereflektiota kohdistui työntekijän omaan aikaisempaan toimintaan lastensuojeluprosessissa ja kykyyn ja rohkeuteen luottaa omaan harjintaan ja tiedonmuodostamiseen itsenäisesti mutta muita kuunnellen.

5.1.3 Työntekijän oma arvio suoriutumisestaan vaativassa tilanteessa

Joka toisessa kertomuksessa arvioidaan, että vaativasta asiakastilanteesta on suoriutettu hyvin, osassa jopa tilanteen vaativuuden huomioon ottaen onnistuneesti. Onnistumisia edesauttoi vaativaan tilanteeseen valmistautuminen työparin kanssa. Valmistautumiseen liittyi aikaisempien asiakastapaamisten ja kokemusten mieleen palauttamista ja työparin kanssa työnjaosta sopimista. Neuvottelutilanteissa oli tärkeää, että sosiaalityöntekijä kykeni olemaan kontekstuaalisesti herkkä, reflektoi tilannetta eri näkökulmista ja oli valmis tarkistamaan omia ennakkokäsityksiään. Tähän liittyi myös emotionaalinen viisaus tai kyvykkyys, jossa suhde asiakkaaseen säilyi kunnioittavana ja toimivana kaikissa tilanteissa (mm. Munro 2007).

Kahdessa kertomuksesta välittyy, ettei sosiaalityöntekijä kokenut suoriutuneensa tilanteessa hyvin. Ensimmäinen epäonnistumisen kokemus liittyi verkostopalaveriin koulussa ja lapsen asemaan palaverissa. Sosiaalityöntekijän mukaan olisi ollut hyvä keskustella ensin aikuisten kanssa ja vasta tämän jälkeen yhteisesti. Sosiaalityöntekijä toteaa, että verkostotapaaminen oli lapsen kannalta huono, koska verkostotapaamisessa vallitsi kireä tunnelma ja lapsi aisti vanhemman vihamielisen suhtautumisen. Toinen epäonnistumisen kokemus liittyi verkostopalaveriin huumevieroitusyksikössä. Sosiaalityöntekijä koki, ettei hän kyennyt neuvottelemaan asioista oikeuksistaan hyvin tietoisten ja yhteiskunnan normeja kyseenalaistavien vanhempien kanssa. Neljässä kertomuksessa ei ole havaittavissa kirjoittajien omaa arviota siitä, miten he olivat onnistuneet toimimaan vaativassa tilanteessa. Kahdek-

sassa kertomuksessa sosiaalityöntekijä tarkastelee sitä, olisiko tilanteessa voinut toimia toisin, mikä heijastaa juuri sosiaalityölle ominaista kriittistä reflektiota.

Tulokset tukevat osittain sitä aiemmin esitettyä väitettä, että onnistuminen on lastensuojelun kontekstissa vaikeasti määriteltävä käsite, koska onnistumisen kriteerit ovat melko julkilausumattomia ja käsite sinänsä on eri näkökulmista määriteltävissä eri tavoin (Huhtala 2013). Onnistuminen voi saada hyvinkin erilaisia painotuksia, kun sitä tarkastellaan lapsen, vanhemman, sosiaalityöntekijän, yhteistyökumppaneiden ja organisaation näkökulmasta tai yhteiskunnallisella tasolla. Lastensuojelussa onnistumisella on joissain tutkimuksissa tarkoitettu työn vaikuttavuutta, tuloksellisuutta tai laatua. Päätäjille se voi tarkoittaa myös mm. huostaanottojen vähenemistä kunnassa. (ks. Rousu 2007.)

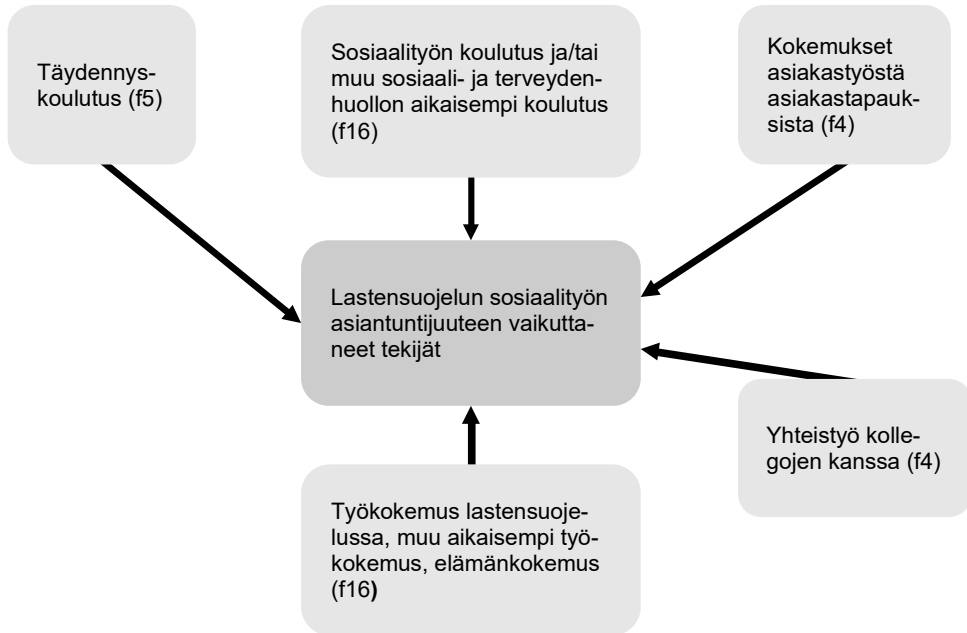
Vaativissa tilanteissa suoriutumista ja onnistumista näytti edistävän se, että sosiaalityöntekijä ja hänen työparinsa luopuivat ”varmasta asiantuntijuudestaan” ja luopuivat omista ratkaisuehdotuksistaan ja muuttivat asiakastapaamisen focusta enemmän asiakkaan tukemiseen ja ymmärtämiseen vaikeassa tilanteessa. Hyvää suoriutumista palveli ammatillinen arviointi tilanteesta, jossa ei toimittu vain mekaanisesti ohjeita seuraten, vaan se että niiden ohella otettiin huomioon kyseessä olevien asiakkaiden (kokemuksellinen)tilanne-, moraalinen näkökulma ja arvot (Van Bommel 2013). Kun kohdataan ongelmallisia tilanteita, prosessissa on tärkeää määritellä ongelma, sekä kehystää ja uudelleen kehystää se. Kehystäminen viittaa siihen, mitä tilanteesta ajatellaan, kuinka se nimetään ja miten siihen liittyvät tiedot järjestetään, kun tarkoituksena on kertoa toimijalle itselleen ja muille, mitä tilanteessa pitäisi tehdä. Tällainen nimeäminen ja kehystäminen voidaan ymmärtää käsillä olevaan epävarmaan tilanteeseen liittyvänä järkeilynä. (Hoyrup & Elkjaer, 2006.)

Joissakin tilanteissa työparin kanssa yhdessä suunniteltu ennakkovalmistautuminen johti onnistuneeseen lopputulokseen vaativassa tilanteessa. Myös yhdessä tapauksessa esille tuotu lastensuojelun monialaisen asiantuntijaryhmän kanssa tehty ennakkosuunnitelma yksinhuoltajan tukemiseksi avoimuuden tukitoimin palveli asiakasneuvottelussa onnistumista.

5.2 Lastensuojelun asiantuntijuudesta muodostuva kuva haastattelujen perusteella

Vaativia asiakastilanteita kuvaavien kertomusten antamaa kuvaa työssä oppimisesta täydennettiin haastatteluaineistolla. Haastattelun ensimmäinen teema käsitteli lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuutta. Haastatteluissa esiin tulleet asiantuntemuksen muodostumiseen vaikuttavat tekijät on koottu yhteen (kuvio 8). Lähes kaikki sosiaalityöntekijät toteavat sosiaalityön koulutuksella tai sosiaali- tai terveydenhuollon koulutuksella olevan merkitystä asiantuntijuudelle.

Yhtä merkittäväksi ammatillista asiantuntemusta tuottavaksi tekijäksi nähdään lastensuojelussa hankittu työkokemus. Useat sosiaalityöntekijät painottivat myös aikaisemmin hankitun sosiaali- ja terveysalan työkokemuksen ja elämäkokemuksen merkitystä asiantuntijuudelle. Muina tekijöinä mainittiin täydennyskoulutus, erilaisista asiakastapauksista saadut kokemukset ja yhteistyö kollegojen kanssa. Kahdessa viimeksi mainitussa teemoissa oli neljä lausumaa, täydennyskoulutuksessa viisi lausumaa.



Kuvio 8. Teemakartta haastattelujen ensimmäisestä pääteemasta: Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus ja siihen vaikuttavat tekijät.

Haastateltava (14) tarkastelee taas asiantuntijuuden muodostumista monen tekijän yhteisvaikutuksena: ”Monesta tota, koulutuksesta ja kaikesta siitä muusta koulutuksesta, mitä matkan varrella on tullut. Kokemuksista työelämässä, henkilökohtaisista ominaisuuksista, henkilökohtaisista kokemuksista, omasta elämänpolusta ja kaikesta siitä reflektiosta työssä, mitä kavereiden kanssa käy”. Vaativiin asiakastilannekertomuksiin verrattuna haastatteluaineiston analyysissä tuli esiin jonkin verran suunnitelmallisempi ja yhteisöllisempi näkökulma, jossa sekä työssä oppiminen että formaaliskoulutus ovat olennaisia tekijöitä ammatillisessa asiantuntijuudessa.

Analyysi toi esille seuraavia lastensuojelun asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä seikkoja: lastensuojelulain ja muiden työssä tarvittavien lakien tuntemus ja tulkinta (12 lausumaa), lapsen kuuleminen ja asiakkaan kohtaaminen (8 lausumaa),

lapsen kasvun ja kehityksen ja vanhemmuuteen liittyvien tekijöiden tuntemus (6 lausumaa), tutkimustiedon hyödyntäminen työssä (4 lausumaa) ja lapsen etu (3 lausumaa). Selvästi suurimpana asiantuntemustarpeena vastauksissa tuodaan esille lastensuojelulain tuntemus, lain tulkinta ja sen soveltaminen. Haastateltava (1) kuvaa tarvetta näin: ” *Se, mikä määrittää työtä on tietopohja, tää lastensuojelulaki määrittää työtä niin paljon. Olihan sitä paljon koulutuksessa, mutta sen tulkitseminen ja näitten lakien ymmärtäminen, se on vaatinut, että tuo opus täytyy olla lähes päivittäin ja siitä pitää tarkistaa asioita. Toimitaan lain hengen mukaan ja pyritään tekemään asiakirjat niin ja vastaamaan niistä viranomaisena* ”.

Usein mainittiin asiantuntijuustarpeena myös Lapsen kasvun ja kehityksen ja vanhemmuuden tuntemus (6 lausumaa). Lapsen kasvun ja kehityksen ja vanhemmuuden tunteminen pitää sisällään monenlaisia osaamis- ja asiantuntijatarpeita, kuten lainaus haastattelusta (7) osoittaa: ”*Käytännön lastensuojelutyössä pitää olla tietoa lapsen normaalista kasvusta ja kehityksestä ja normaalista vanhemmuudesta, joiden pohjalta sitten arvioidaan, onko vanhemmuus riittävää vai onko huoli lapsista niin suuri, että tarvitaan lastensuojelullisia toimenpiteitä. Yksi osa-alue on mielenterveys, sekä lasten vanhempien että lasten oma mielenterveys ja siihen liittyvät osa-alueet. Se on tosi iso osa-alue ainakin mun työssä ja josta tarvitsen lisätietoa ja mitä joudun käsittelemään ja selvittämään olemalla yhteistyössä niiden alueitten asiantuntijoiden kanssa*”.

Yksittäisinä asiantuntijuustarpeina mainittiin mm. taito käyttää yhteistyötahoja, eri kulttuurien tapojen tuntemus (esim. kunniakäsitteet), lastensuojelun dokumentointiin liittyvät taidot, lastensuojelun vaikuttavuuden arviointi sekä sijaisperheiden ohjaamisen ja tukemisen taidot. Monenlaisia koettuja lisäasiantuntemuksen (osaamisen) tarpeita tuotiin esille. Lähes jokainen haastateltava mainitsi itsellään useampia asiantuntijuustarpeita, mikä kuvastaa hyvin lastensuojelutyön vaativuutta ja asiantuntijuustarpeiden moninaisuutta työssä. Lisää asiantuntijuutta koettiin tarvittavan juridisessa osaamisessa (6 lausumaa), vuorovaikutus- ja työmenetelmissä (4 lausumaa) sekä asiantuntemusta tutkimustiedon soveltamiseen työssä (3 lausumaa). Haastateltava (8) kertoo; ” *Aina tulee lakimuutoksia, niin aina ne puhuttaa. Mitä se tarkoittaa meidän työssä? Esim. lastensuojelulain ilmoitusvelvollisuus, kun se laajeni terveydenhuoltoon. Lisäksi paikallisten verkostojen tuntemus, tulee projektia ja uutta toimijaa.*” Haastateltava (H11) toteaa: ”*Koen tarvitsevani lastensuojeluun liittyvää tutkimustietoa; osaisi paremmin perustella asioita tutkimustiedon avulla*”. Samoin lastensuojelun vaikuttavuuden arvioinnin koettiin kahdessa haastattelussa (H5 ja 6) lisäasiantuntijuustarpeena. ”*Meidän tarvitsisi miettiä hirveästi, miten asiakas tulee oikeasti autetuksi. Taitoa arvioida lastensuojelun ja tukitoimien vaikuttavuutta, ehkä tutkimusta.*” (H6).

Moni sosiaalityöntekijä pohti omaa asiantuntijuutta suhteessa muihin ammatillisiin professioihin. Erityisesti suhdetta pohdittiin siitä näkökulmasta, miten omaa

asiantuntijuutta osaisi perustella ja osoittaa muille viranomaisille. Haastateltava (19): *”Miten sitä omaa asiantuntija-asemaa pystyisi vahvistamaan suhteessa muihin viranomaisiin. Se on niin laaja ymmärrys, mikä meille koulutuksessa tulee, että miten sä kerrot suppeasti toisille, että tähän minä tämän pohjaan.”*

Tulosten perusteella haastateltujen keskuudessa vallitsi suhteellisen suuri yksimielisyys niistä tekijöistä, jotka määrittävät lastensuojelun asiantuntijuutta. Lain tunnetuuden korostuminen näin voimakkaasti asiantuntemusta leimaavana piirteenä nousee lastensuojelutoiminnan viranomaisluonteesta: työntekijät käyttävät julkista valtaa virkavastuulla. Sama piirre on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksessa (Mutka 1998; Sinko 2004; Sipilä 2011). Tulokset ovat myös linjassa Munron (2007) esittämän lastensuojelun tietojen ja taitojen kategorioinnin kanssa.

5.3 Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittyminen

5.3.1 Palautteen merkitys asiantuntijuuden kehittämisessä

Toinen haastatteluteemoista käsitteli lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittymistä. Työstä saatavalla palautteella katsottiin olevan merkitystä työntekijälle itselle ja asiantuntijaksi kehittymiselle (24 lausumaa). Työtilanteissa tai niihin liityen saatavan palautteen merkityksen voimakas korostus on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Esim. Eraut (2004) on todennut, että palaute on parhaimmillaan silloin, kun ihmiset antavat sitä välittömästi.

Joskus palaute ja mentorointi liittyvät toisiinsa kuten sosiaalityöntekijän (H13) haastattelussa, joka toteaa: *”Palautteella on tosi iso vaikutus, miten työssä kehittyi. Kun aloitin sosiaalityöntekijänä, minulla oli pitkän linjan kokenut sosiaalityöntekijä, joka kädestä pitäen opasti, miten on tehnyt asiakassuunnitelman, miten kirjaat perustelut, miten kuuluu tehdä pykälät sinne. Mä ajattelen, että ilman häntä en olisi sellainen, kuin olen tänä päivänä”*.

Palautetta voidaan saada usealta taholta, kuten haastateltava (19) toteaa: *”On sillä isokin merkitys. Palautetta tulee esimiehiltä, työkavereilta ja asiakkailtakin. Kiitosta ei ikinä tule, mutta mä tiedän, että olen vaikuttanut tähän. Joskus tulee sitä, että mua on autettu tai hyvä, kun pysäytit mut. Tai työkaveri sanoi, että otit hyvin puheeksi. Se vahvistaa sitä, että joku muu sanoo, että hyvin sä sen hoidit, vaikka itse miettii, mikä katastrofi se tilanne oli”*.

Palautetta kuvataan usein edellisen lainauksen mukaisesti suhteellisen yleisellä tasolla. Jotta työkokemus voisi toimia tarkoituksellisen harjoittelun välineenä, niin työssä tarvitaan mahdollisimman tarkkaa palautetta edistymisestä, vahvuuksista ja heikkouksista (Ericsson 2018).

Palautetta koetaan saatavan eri foorumeilla ja työnteon rakenteista (19 lausumaa), joskin saadun palautteen määrä yleisesti koetaan melko vähäiseksi. Asiakkailta saatavan palautteen mainittiin olevan usein kriittistä. Lastensuojelun asiakkailta tuleva palaute ei usein kohdistu haastateltavien vastausten mukaan useinkaan suoraan työntekijään, vaan asiakkaat ovat usein tyytymättömiä toimintatapoihin. Haastateltava (13) kuvasi asiaa seuraavasti: ”*Saan palautetta asiakkailta sekä hyvässä että pahassa. Palautteella on iso vaikutus, miten työssä kehittyy. Positiivisesta palautteesta saa itseluottamusta, negatiivinen palaute on kollektiivista, kohdistuu lastensuojeluun yleensä, asiakkaat voivat olla tyytymättömiä asiaan tai toimintatapaan.*” Haastateltava (H1) kuvasi palautteen saamista näin: ”*Sitä palautetta on vaikea ottaa vastaan, negatiivista tai rakentavaa, mutta on se tärkeää. Silloin saa, kun jaksaa kuunnella. Työn jaksamisen kannalta on tärkeää, että saat asiakkaalta positiivista. Enemmän olen saanut toimeentuloasiakkailta. Voi tulla myös koululta palautetta, että ihanaa, kun puutuit tähän, ihanaa, kun kutsuit meidät verkostoon.*”

Analyysin tulokset osoittavat, että sosiaalityöntekijät ymmärtävät, että työstä saatava palaute on monen tyyppistä ja usein muodoltaan epäsuoraa. Palautetta saadaan eri työfoorumeilla ja työnteon rakenteissa. Palaute pitää usein itse tunnistaa ja tiedostaa.

Analyysin tulosten perusteella merkittävimpiä palautefoorumeita lastensuojelun sosiaalityössä ovat työparityöskentely ja oma tiimi, mainitussa järjestyksessä. Haastateltava (5) kuvaa tilannetta näin: ”*Me käsitellään asioita tiiminä ja työparina, palaute täytyy itse nähdä prosessista, tekemisen struktuuri ja mitä tietoa olet kerännyt tilanteesta, oman tulkinnan ja tiimin tulkinnan ristiriita. Kahvihuoneessa me keskustellaan jostain asiakasjutusta yleisellä tasolla.*” Vastaavasti haastateltava (H7) toteaa: ”*Tiimipalavereissa saa vinkkejä, miten voisi edetä pattitilanteissa, kollegan mielipide, työnohjaus, moniammatillinen tiimi pohtimassa asioita meidän kanssa, aina en ole tosin siihen tyytyväinen*”. Neljä haastateltavaa katsoi, että palautetta voi saada toiminnasta ja lastensuojeluprosessista. Myös hallinto-oikeuden päätöksiä (3 lausumaa) pidettiin tärkeinä palautetahoina.

Sosiaalityöntekijät tekevät ratkaisuja ja päätöksiä virkavastuullisina, minkä seurauksena hallinnosta saatava palaute on virallista palautetta sosiaalityöntekijän työstä. Tämän näkökulman toi esille myös haastateltava (H9): ”*Kyllä sillä on suuri merkitys. Myönteinen palaute auttaa jaksamaan. Lastensuojelussa palaute tulee sitä kautta, että asiakkaat voi valittaa lautakuntaan ja hallinto-oikeuteen. Se mitä hallinto-oikeus sanoo, on se virallinen palaute. Palautetta on sekin, miten paljon asioita menee hallinto-oikeuteen, kollegoilta tulee joskus, tukea ja kannustusta, kollektiivista palautetta, kun on yhdessä onnistuttu jossain.*” Saman totesi myös haastateltava (H15): ”*(-) Hallinto-oikeuden hylkäämistä päätöksistä oppii tosi paljon; perusteluista oppii tosi paljon.*”

Isommissa työyhteisöissä palautteen saamiselle on paremmat edellytykset kuin pienissä työyhteisöissä. Välitön tuen saanti mahdollistuu isommissa työyhteisöissä, kuten haastateltava (H17) totesi: ” *Tosi iso asia se on. Kun kokee onnistuvansa, se pitää myönteisyyttä ja vireyttä yllä. Kun liittyy isompaan työyhteisöön tässä saa tukea. Tässä kehittyy vastavuoroisesti se tuki* ”.

Työstä oppimisen näkökulmasta haastatteluissa tuotiin esille myös kehittämissuhteita palautekäytännöistä. Haastateltava (H15) totesi: ” *Iso merkitys, tehdään tiivistä työparityöskentelyä, mutta meillä ei ole selkeää palautekäytäntöä, joka ikisen asiakascasen jälkeen voisi pitää palautehetken, että miten tämä meni ym., Hallinto-oikeuden hylkäämistä päätöksistä oppii tosi paljon; perusteluista oppii tosi paljon.* ” Haastateltava (H1) viittaa myös palautekäytäntöjen kehittämiseen: ” *Työnohjauksessa sovittiin, että annetaan neuvottelujen jälkeen enemmän palautetta.* ”

Enemmistön haastateltavista voidaan 16 lausuman perusteella arvioida kehittävä asiantuntijuuttaan tietoisesti ja osin suunnitelmallisestikin, mutta perinteisin keinoin. Käytännössä tämä ilmenee haluna osallistua täydennyskoulutukseen tai suorittaa jatko-opintoja. Haastateltava (H3) toteaa: ” *Olen käynyt lastensuojelun täydennyskoulutuksen 30 op ja aloitin lisensiaattiopinnot, yritän tehdä omalla tavalla työtä paremmin.* ” Kolmasosalle haastateltavista näytti riittävän tavanomainen työssä kehittyminen, ilman erityisiä ammatillisia tavoitteita esimerkiksi haastateltava (H10) totesi: ” *En halua johtavaksi sosiaalityöntekijäksi toivon vain, että pystyisin kehittämään työssäni, enkä muuttuisi kyyniseksi.* ” Samoin haastateltava (H12) totesi: ” *En kovin suunnitelmallisesti ja tietoisesti pyri itseäni kehittämään.* ” Myös haastateltava (H16) mainitsi: ” *Ei ole mitään sellaista, mihin haluaisin edetä täällä, muuta kuin omassa osaamisessa. En etsi aktiivisesti mitään uutta.* ”

Viidessä lausumassa tuodaan esiin työyhteisön merkitys asiantuntijuuden kehittämässä. Haastateltava (H1) tuo esiin oman työyhteisön tavan kehittää asiantuntijuutta yhteisössä: ” *(-) kaksi kertaa vuodessa on oma kehittämissiltapäivä työyhteisössä; joku aina esittelee jonkin kirjan tai tutkimuksen siellä.* ” Haastateltava (H18) haluaisi ottaa mukaan myös asiakkaat työn ja asiantuntijuutensa kehittämiseen. Hän toteaa, ” *Minua kiinnostaa tutkimustyö ja yhteistutkimus asiakkaiden kanssa tai kehittäjäsosiaalityöntekijän työ. Unelmana olisi, että täällä järjestelmässä asiakkaat olisivat kehittämässä tätä työtä* ”.

Vastauksissa korostuu palautteen merkitys ja niissä myös nostetaan esiin joitakin palautteen hankkimisen ja käsittelyn muotoja. Tulokset eivät kuitenkaan viittaa siihen, että lastensuojelun organisaatioissa olisi ennalta suunniteltuja tai organisoituja palautteen hankinnan ja käsittelyn menetelmiä.

5.3.2 Sosiaalityön koulutuksen merkitys asiantuntijaksi kehittymisessä

Sosiaalityöntekijät katsoivat, että yliopiston sosiaalityön tutkintokoulutus on antanut teoreettisen tietopohjan asiantuntijuudelle ja erityisesti ammatti-identiteetin (lausumia yhdistävä teema). Esimerkkinä näistä kahden haastateltavan toteamukset: ”*Siellä sai hyvät teoreettiset pohjat, mutta käytännön työ on aika erilaista. Sieltä sai vähän niin kuin ajokortin, että on lupa lähteä tekemään tätä työtä. (H10). Sosiaalityön koulutuksesta sai ammatti-identiteetin. Sain paljon teoreettista ymmärrystä, mutta vähän käytännön ymmärrystä. (H14).*”

Vastauksissa korostuu teoreettisen tiedon arvostus, mutta samalla vähäinen yhteys teorian ja käytännön välillä. Käytännön työn ja formaalin koulutuksen integrointumisen etua kuvaa seuraava lainaus: ”*Tein sosiaalityötä ja opiskelin samaan aikaan. Ne tuki valtavan hyvin toisiaan. (H18)*” Vastaavasti tällaisen integraation puutetta kuvattiin seuraavasti: ”*Yliopistossa pääsi lukemaan uusimpia tutkimuksia ja sosiaalityön menetelmiä, mut jos ei niitä käytä, niin eihän ne päähän jää.*” (H1).

Neljä sosiaalityöntekijää tuo esille myös sen, että yliopistossa oppii laaja-alaista ajattelua ja näkemystä: ”*(-) se on hyvä pohja laajemmalle yhteiskunnalliselle ajattelulle (H5)*” *(-) se antaa yleiset edellytykset työhön, omaa laajat tiedot.*” (H6). ”*Se on antanut riittävän pohjan, jolle voi rakentaa lisätietoa.*” (H7). ”*Yliopisto on antanut välineitä hahmottaa asioita laajemmin*” (H3). Haastateltava (H7) perustelee myös yliopistotasoinen koulutus sosiaalityöntekijän suurella vastuulla. ”*Sosiaalityöntekijällä pitää olla yliopistotasoinen koulutus, koska me käytetään hyvin rankkaa yhteiskunnallista valtaa.*”

Yliopisto-opiskelu ja sosiaalityön tutkinto herättivät haastateltavissa monenlaista pohdintaa (muodostettu 20 lausumasta) haastatteluhetkellä, sisältäen myös kritiikkiä ja ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi. Vastaukset sisälsivät jossain määrin keskenään vastakkaisia ajatuksia peruskoulutuksesta. Osassa vastauksia pidettiin tärkeänä laajan tieteellisen pohjan saamista, kun taas toisissa arvosteltiin tutkintoliian tutkimuspainotteisuudesta. ”*Yliopistossa on turha opettaa niin paljon tutkimukseen liittyviä opintoja*” (H3). ”*Koulutuksessa pitäisi käsitellä enemmän käytännön tutkimuksia, jotka liittyy ihmisten arjen ongelmiin.*” (H11). Vastauksissa tuotiin myös esille yksittäisiä sisältöjä, joita haluttaisiin painottaa enemmän perustutkinossa. Tällaisia olivat mm. juridiikka, psykologia ja ihmissuhdetaidot.

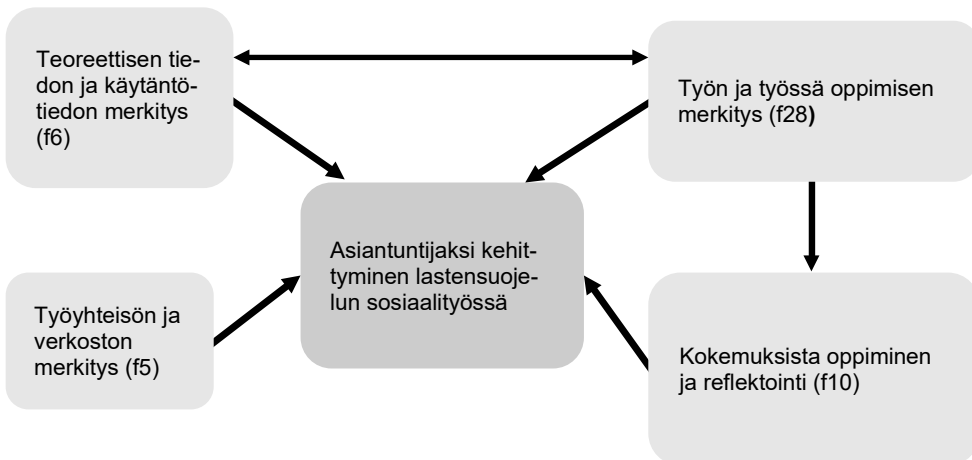
Kahdeksassa lausumassa mainittiin asioita, joita yliopistossa opittiin tai sieltä saatiin työelämään. Nämä lausumat sisälsivät lastensuojelun kannalta spesifejä tietoja kuten lastensuojeluprosessin ymmärtäminen, alan juridiikka ja päihdetyö sekä lastensuojelutyön käytännöille laajempaa teoreettista pohjaa antavia tietoja kuten lapsen kehitystä koskevat tiedot. Tämän lisäksi vastauksissa tuotiin esiin yliopistokoulutuksen tuottamia yleisiä taitoja kuten taito etsiä ja soveltaa tieteellistä tietoa sekä kirjallinen tuottaminen.

Mm. Raunio (2009) on todennut, että ei ole mielekästä puhua alan koulutuksesta ja tutkimuksesta ilman ammatillista käytäntöä ja samalla ammatillisen tiedon sekä käytännön tulisi perustua tutkimukseen (ks. myös Pekkarinen, 2011). Toisaalta useimmat haastateltavat näkivät, että yliopistokoulutus ei suoraan antanut lastensuojelutyössä tarvittavia valmiuksia, vaan työssä oppimisella on keskeinen rooli kuten seuraava haastateltava asian ilmaisi: *”Ehdottomasti. Työ on opettanut sosiaalityötä enemmän kuin sosiaalityön tutkinto.” (H13).*

Haastateltavat näkevät perustutkintokoulutuksella olevan merkitystä, vaikka painottavatkin voimakkaasti sitä, että vasta työssä opitaan ne käytännölliset taidot, joita lastensuojelussa tarvitaan. Muodollisen koulutuksen koetaan antavan lähtökohdan tälle työssä tapahtuvalle oppimiselle ja toisaalta yliopistokoulutusta pidetään tärkeänä professionaalisen statuksen kannalta.

5.3.3 Työssä oppimisen ja työkokemuksen merkitys asiantuntijaksi kehittämisessä

Työssä oppimisella ja lastensuojelun työkokemuksella katsottiin olevan paljon merkitystä ammatilliseen kehittämiseen ja asiantuntijuuteen (28 lausumaa). Vastajat painottivat myös kokemuksista oppimista ja reflektointia (10 lausumaa). Merkitykselliseksi kehittymisen kannalta koettiin se, että sosiaalityöntekijällä on sekä teoreettista tietoa että käytännön tietoa (6 lausumaa). Myös työyhteisöllä ja verkostolla katsottiin olevan merkitystä (5 lausumaa) asiantuntijaksi kehittämiselle (kuvio 9).



Kuvio 9. Teemakartta haastattelujen toisesta pääteemasta: Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät.

Vastauksissa korostui se näkemys, että lastensuojelutyössä joutuu tekemisiin niin erilaisten ilmiöiden, tilanteiden ja ihmisten kanssa, että työkokemuksella on ratkaiseva merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle. ”*Et voi oppia tätä työtä, kuin tekemällä ja samalla opit ymmärtämään sitä.*” (H6), ”*Kun on ollut sosiaalityössä ja lastensuojelussa, niin on ylipäättään kohdannut erilaisia ihmisiä ja ollut niiden kanssa tekemisissä*” (H9).

Toisaalta työssä oppimista ei nähty täysin erillään perustutkinnon antamasta ammatillisesta valmiudesta, vaan sitä syventävänä. Ilmiöiden moninaisuuden kohtaaminen edistää myös ”hienovaraisuutta ja hienoviritteisten asioiden ymmärtämistä” kuten haastateltava (H18) asian ilmaisi. Spesifin työkokemuksen lisäksi vastauksissa nostettiin esiin myös elämäkokemus yleensä ja ihmistuntemuksen lisääntymistä, esimerkiksi: ”*Mitä enemmän on työkokemusta ja elämäkokemusta, niin mustavalikoisuus karisee*” (H10).

Vaikka haastateltavat eivät eritelleet kovinkaan paljon työssä tai työstä oppimisen prosessia, niin, joissakin vastauksissa oli piirteitä suunnitelmallisemmasta tarkoituksellisesta harjoittelusta, jossa työn ohessa voidaan myös tavoitteellisesti harjoitella ja ottaa uusia haasteita: ”*Kyllä työstä oppii, työtä tekemällä, tekee ja harjoittelee, vaikka virka-apupyynnöä muutaman kerran.*” (H20). ”*On joutunut kantapään kautta opettelemaan. Katsomaan vähän koneelta, lukenut lakia ja kirjallisuutta ja sitä kautta työstänyt. Sitten kyselee. Lähtee selvittämään asiaa*” (H20). Useammassa haastattelussa painotettiin pelkän kokemuksen lisäksi myös ulkopuolelta hankittavan tiedon merkitystä. Haastatteluissa tuotiin kuitenkin myös esiin, että vakiintuneiden rutiinien muuttaminen on vaikeaa ja, etteivät ihmiset välttämättä opi aina työssään: ”*Voihan tätä työtä tehdä niin, ettei työstä opi mitään.*” (H19).

Haastateltavien vastauksissa korostuu erityisesti kriittisen reflektion merkitys lastensuojelun sosiaalityössä, kuten seuraavat lainaukset osoittavat: ”*Helposti unohtuu avoimuus ja reflektiivisyys työssä.*” (H6). ”*Virheelliset työtavat tarttuu myös helposti ja täytyy pystyä kriittiseen ajatteluun siinä, mikä on oikein ja mikä väärin.*” (H7). ”*Pitäisi pysähtyä jokaisen asiakastapauksen kohdalla miettimään, onko nämä toimintatavat olleet oikeita ja miten asiakas on tullut kohdelluksi.*” Lainauksista käy myös ilmi, että osa haastateltavista on tietoisia siitä, mitä asiantuntijuustutkimus (Ericsson 2006; 2018) on osoittanut. Työssä voi myös rutinoitua eikä työkokemus sinänsä välttämättä lisää ammatillista asiantuntijuutta.

Työssä onnistumisen katsotaan niin yleisen käsityksen kuin tutkimusten mukaan lisäävän kokemuksiä työn mielekkyydestä ja vahvistavan henkilön uskoa omaan osaamiseen ja kykyihin. Lastensuojelutyössä onnistumisista puhutaan vain vähän. Ikävät tapahtumat ja epäonnistumiset saavat sen sijaan paljon julkista huomiota. Haastateltavat kuvasivat työssä onnistumista ja antoivat siitä esimerkkejä, jotka liittyivät ennen kaikkea toiminnan prosessiin kuten hyvin menneeseen palaveriin tai nuoren lisääntyneeseen yhteistyöhalukkuuteen tai muuten koettuun edistymiseen

tilanteen hoidossa (vrt. Keddel 2011; Huhtala 2013). Esimerkiksi: ”*Kun näkee, että lapsen tilanne menee eteenpäin tai omat ratkaisut ovat olleet oikeita lain näkökulmasta.*” (H3). ”*Onnistumista on kontaktin saaminen, sellaisen työskentelysuhteen saaminen asiakkaaseen.*” (H5). Joissain vastauksissa onnistuminen nähtiin myös lopputuloksena: ”*Onnistumista on se, kun lastensuojelulle ei ole enää tarvetta. Perhe pärjää omin voimin.*” (H7).

”*Jos joku saadaan laitoksesta pois, niin se on sitten isompi onnistuminen.*” (H9). Onnistumista käsiteltiin myös realistisesti. Eli vaikka akuutti tapaus on saatu ratkaistua, niin koko ongelma ei ole välttämättä poistunut. ”*Onnistumista on erilaista. Ei voi ajatella, että sosiaalityössä onnistuminen on sitä, että ongelmat poistuu kokonaan, vaan että lapset pystyy olemaan kotonaan ja että jotenkuten pärjätään.*” (H11).

Onnistumisilla näytti olevan merkitystä työssä jaksamiselle ja työn mielekkyyden kokemiselle. ”*Onnistumisista tulee tietty mielekkyys, että on järkeä olla tässä työssä.*” (H5). ”*Tunnetta, että kyllä tässä jotain osataan.*” (H19). Haastatteluissa painotettiin myös sitä, että onnistumisessa on usein kysymys yhteistyöstä, koska tiimityön merkitys lastensuojelussa on niin tärkeä. ”*Onnistumiset on yleensä yhteistyötä, kun tämä on tiimityötä.*” (H10).

Työssä oppimisen kannalta onnistumiset nähtiin tärkeinä. Niiden nähtiin ennen kaikkea antavan varmuutta työn tekemiseen (kuusi lausumaa). ”*Vahvistaa näkemystä, että tässä toimin oikein ja näin kannattaa jatkaa.*” (H2). Onnistumiskokemuksia pohtiessaan haastateltavat toivat esille myös epäonnistumiset työssä ja virheistä oppimisen, joilla on havaittu tutkimuksissa olevan huomattavaa merkitystä sekä työstä oppimiselle, että ammatissa kehittymiselle (mm. Harteis ym. 2007). Virheet tai epäonnistumiset voivat antaa välittömästi palautetta, jonkin toimintamallin soveltuvuudesta. ”*Jos jokin menee täysin pieleen, niin voi oppia, että näin ei kannata toimia.*” (H2). Toisaalta epäonnistumisen syiden syvällisempi pohdinta voi olla tärkeä työssä oppimisen keino. ”*Epäonnistumisia pysähtyy pohtimaan ja reflektoi mieleessään, miksi ja mitä olisi voinut tehdä.*” (H14). Silloin, kun epäonnistumisesta seuraa tarkka hallinnollinen ja juridinen selvittely, niin ne voivat tarjota yksityiskoh- taista palautetta. ”*Epäonnistumisistakin oppii, jos vaikka ajattelee hallinto-oikeuden päätöksiä, niin niistä oppii ja niitä mietitään.*” (H15).

Vastauksista muodostuu varsin rikas mutta ei kovin yhtenäistä kuvaa siitä, miten työkokemus koetaan oppimisen lähteenä. Yleisin piirre on jonkinlainen reaktiivisuus. Toisin sanoen uusia ja vaihtelevia tilanteita ja kokemuksia tulee vastaan ja samalla kun niistä yrittää selvittää, niin ne auttavat oppimaan jotain uutta työstä. Haastatteluaineistossa oli hyvin vähän merkkejä suunnitelmallisesta työkokemuksen käyttämisestä asiantuntijuuden kehittämisen lähteenä.

5.3.4 Työyhteisörakenteiden ja työyhteisökulttuurin merkitys asiantuntijaksi kehittymisessä

Eräät haastateltavat (viisi lausumaa) kuvasivat työyhteisön ja laajemman verkoston (moniammatillisen yhteistyön) merkitystä asiantuntijaksi kehittymisessä. *”Me ei pelkästään opita työkavereilta tai työyhteisöltä, vaan me opitaan verkoston työntekijöiltä.”* (H16). *”Kun tehdään työtä verkostoissa erilaisten työparien kanssa ja erilaisilla menetelmillä, niin siitä oppii ilman muuta.”* (H17). Haastattelusta ei kuitenkaan ilmennyt tarkempia kuvauksia siitä, mitä sellaista laajempi verkosto tarjosi, jota ei opittu välittömässä työyhteisössä. Valtaosa vastauksista kohdistui kuitenkin työparin kanssa toimimisesta saatuihin kokemuksiin tai omaan tiimiin.

Työparityöskentelyllä koettiin olevan merkittävä rooli lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden työssä, erityisesti tiedollisen tuen, oppimisen ja asiantuntijaksi kehittymisen näkökulmista. Kolmessatoista lausumassa viitattiin työpariin (kuvio 10.). Työparin ja työparityöskentelyn merkitystä arvioitaessa korostui palaute ja mahdollisuus keskustella haastavista tilanteista etukäteen sekä kokemusten perusteella jälkeensä. *”Täällä on iso mahdollisuus käyttää työparia. On joku, jonka kanssa keskustella ja käydä asioita läpi.”* (H2). *”Haastavissa tilanteissa mä käyn työparin kanssa jälkeensä lyhyen keskustelun siitä, miten onnistuttiin.”* (H7). Vaihtelevien työparien koettiin rikastavan työkokemusta ja antavan tärkeää tukea.

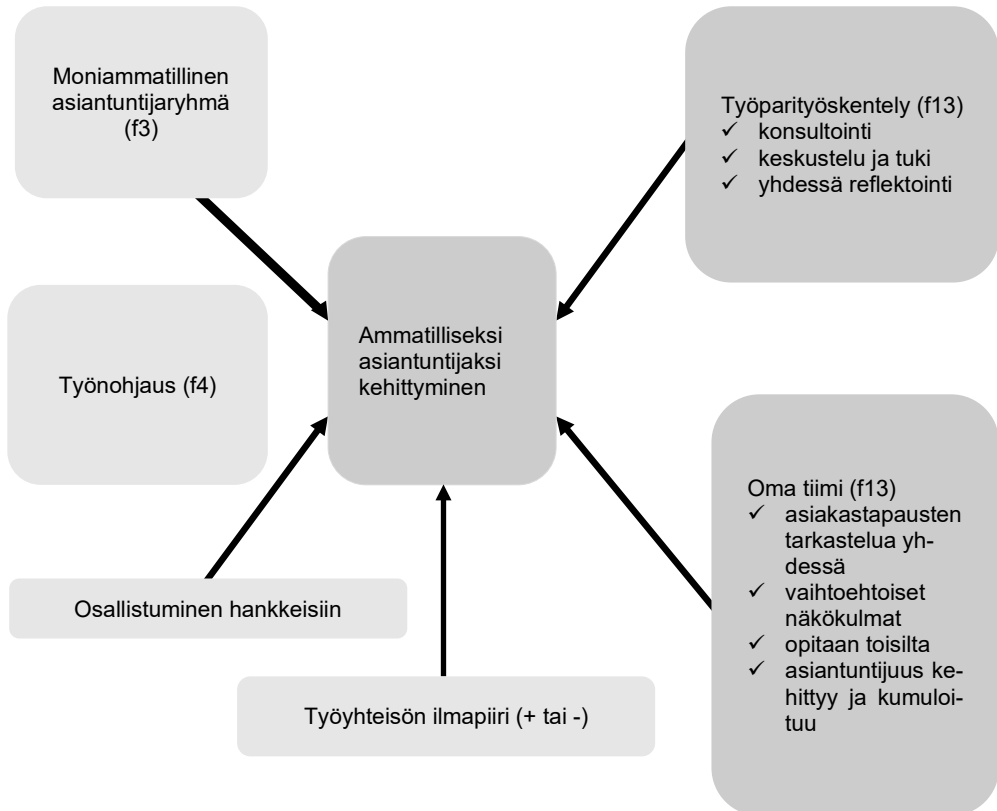
Yhtä merkittävänä työyhteisörakenteena työparityöskentelyn ohella näyttää olevan aineiston perusteella tiimityö lastensuojelun työyhteisöissä, erityisesti isommissa työyhteisöissä ja kunnissa. Kolmessatoista lausumassa tuotiin esille tiimityön merkitys asiantuntijaksi kehittymisessä, työssä oppimisessa ja tuen saamisen kannalta. Haastateltavat kuvasivat tiimityön merkitystä osin samalla tavalla kuin työparin kanssa työskentelyä kuten tiimikeskusteluista saatu apu ja palaute. *”Tiimipalaverissa mietitään vinkkejä, miten voisi edetä pattitilanteessa, kun itse ei tiedä.”* (H7). Tiimien toiminta vaikutti kuitenkin ainakin joissain tapauksissa systemaattisemmalta ja järjestäytyneemmältä, kuin yhteistyö työparin kanssa. *”Perjantaisin me kokoonnutaan tietynlaiseen linjapalaveriin, että asiakkaat tulee yhdenvertaisesti kohdeltua.”* (H4). *”Me käydään tiimissä jokaisen työtilanteet läpi ja siellä voi kysyä toisilta.”* (H11). Osassa haastateltavien työpaikkoja oli käytössä suunnitelmallisia yhteisöllisiä toimintamuotoja, jotka koettiin tärkeäksi osaksi työssä oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä *”Meillä on viikottaiset tiimit ja niissä on aika keskustele ja reflektoida ilmapäiri. Sinne tuodaan caseja ja pohditaan niitä.”* (H13). *”Ajattelen meidän tiimiä, niin sillä kaikki asiantuntijuus kehittyy ja kumuloituu. Siellä me kaikki koko ajan opitaan.”* (H14).

Kolmantena työyhteisörakenteena, jolla oli merkitystä oman asiantuntijuuden kehittämisessä, mainittiin moniammatillinen asiantuntijaryhmä (kolme lausumaa). Sen merkitystä kuvattiin tietoa monipuolistavana ja siten asiantuntijuutta kehittävänä. *”Yksi hyvä väline siihen on moniammatillinen työryhmä. Tavallaan se*

asiakascase menee monen eri asiantuntijan ajattelun läpi ja siitä tulee lisää tietoa.” (H3). Toisaalta haastateltavat toivat esiin, ettei tämä moniammatillisen asiantuntijaryhmän yhteistyö sujunut tyydyttävällä tavalla. Tämä sama havainto nousi esiin myös haastavien tapausten kertomusaineistossa. (vrt. Hietämäki ym. 2017.)

Työnohjaus tuli haastattelussa esille myös yhtenä ammatillisen tuen muotona. Lainsäädäntö ei velvoita työnantajia järjestämään työnohjausta, mutta sen katsotaan olevan täydennyskoulutuksen ohella välttämätön edellytys työn ja ammattitaidon kehittämiseksi ja työssä jaksamiselle (Luukko 2016). Työnohjauksella ei haastattelujen perusteella näytä olevan merkittävää roolia asiantuntijaksi kehittämisessä, muunlaista hyötyä sillä kuitenkin nähtiin olevan. Hyvin harvoin haastateltavat mainitsivat, että työnohjauksissa olisi käsitelty yksittäisiä asiakascaseja. ”*Työnohjaus ei ole case-tyyppistä, vaan työyhteisöön ja oman työntekemisen prosessiin liittyvää (H3)*”.

Haastateltavat pohtivat paljon työyhteisön merkitystä. Satunnaisen määrittelyyn kategoriaan ryhmiteltiin yhdeksän lausumaa, joissa jollakin tavalla viitattiin työyhteisön muihin merkityksiin. Puheissa heijastui osin myös tyytymättömyyttä omaan työyhteisön toimintatapoihin, työkuultuuriin, rakenteisiin tai ilmapiiriin (vrt. kuvio 10). Osa kommenteista ei pelkästään kuvannut nykytilannetta vaan heijasteli haastateltavan toiveita kuten paremman palautekuultuurin kehittämistä. Työssä oppimisen kannalta merkityksellisimmiksi nousivat kriittiset arvioi siitä, että työyhteisö ei anna riittävästi virikettä tai tukea asiantuntijuuden kehittämiseksi. ”*Tässä vaiheessa, kun ei ole ihan konkarikaan, mutta pitkällä asiantuntijuudessaan, niin työyhteisö ei enää tue eteenpäin.*” (H18). ”*Sosiaaliryön kulttuuri täällä kunnassa on noviisikulttuuria ja se tulee tästä ryöntekijöiden vaihtuvuudesta.*” (H18).



Kuvio 10. Teemakartta työyhteisörakenteiden ja muiden työyhteisötekijöiden merkityksestä ammatilliseksi asiantuntijaksi kehitymiselle.

Työyhteisöjen yhteisillä tiedon generointia tukevilla vuorovaikutusrakenteilla on havaittu olevan tärkeä merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle (Hakkarainen ym. 2004, 39; Yliruka 2015). Aineiston perusteella eräissä sosiaalityöntekijöiden työyhteisöissä on tämänkaltaisia piirteitä ja haastateltavat kokivat nämä työyhteisönsä sosiaaliset käytännöt hyvin tärkeiksi sekä työn tekemisen, että asiantuntijuuden kehittymisen kannalta. Toisaalta haastattelut toivat myös esille sen, että vain omassa piirissä tapahtuva asioiden käsittely ei pitkän päälle ole riittävää asiantuntijuuden kehittymiselle. Tämä on linjassa aiempien asiantuntijuuden yhteisöllistä kehittämistä tarkastelleiden tutkimusten (mm. Hakkarainen ym. 2004b) tulosten kanssa, jotka korostavat pienten tiiviiden yhteisöjen ulkopuolelta tulevan tiedon merkitystä.

5.3.5 Teoreettisesta tiedosta lastensuojelun sosiaalityössä ja ammatillisessa asiantuntijuudessa

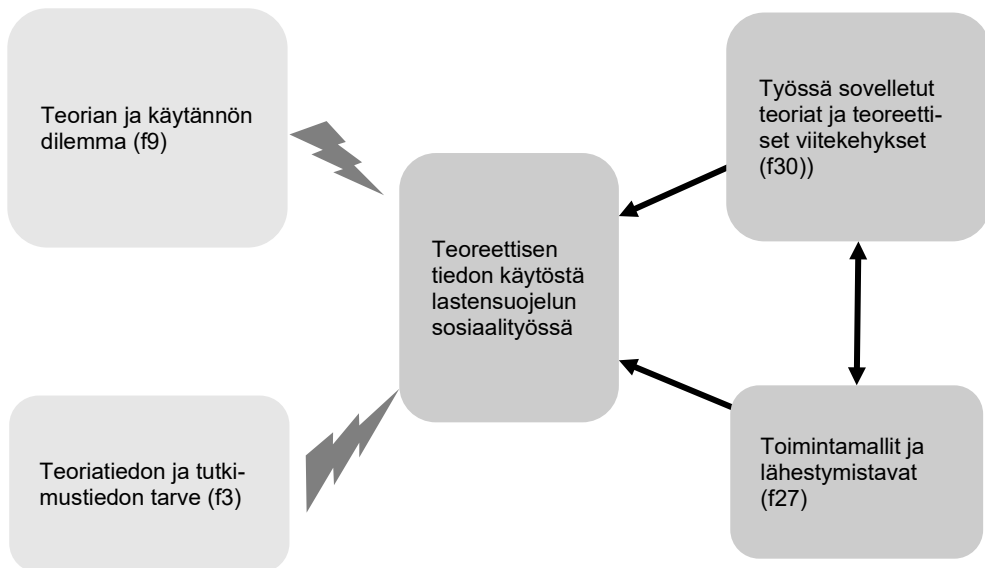
Haastattelun kolmas ja samalla viimeinen pääteemoista (liite 4) käsitteli teorian merkitystä ja käyttöä lastensuojelun sosiaalityössä ja ammatillisessa asiantuntijuudessa (kuvio 11). Yliopiston tutkintokoulutuksen ja sen antaman tietopohjan merkitystä asiantuntijuudelle ja asiantuntijaksi kehittymiselle kuvattiin luvussa 5.3.2 Kolmannessa haastatteluteemassa haluttiin saada syvällisempää ja tarkempaa näkemystä siitä, millaisia teorioita, teoreettisia viitekehyksiä ja toimintamalleja sosiaalityöntekijät käyttävät työssään ja miten ne ohjaavat työtä.

Käytännön sosiaalityötä käsittelevissä tutkimuksissa on havaittu, etteivät sosiaalityöntekijät osaa useinkaan nimetä, sanallistaa tai soveltaa työssään teorioita tai tutkimustietoa (mm. Fook ym. 1997; Munro 2007; Raunio 2009; Kananoja & Lähtinen 2017). Toisaalta Fook ym. (1997) huomauttavat, että muodollisen teorian käyttö ja kyky artikuloida teoreettisesti, ei ole ensisijaisen tärkeää ammatillisen sosiaalityön käytännössä. Hanson & Patel (2014) katsovat, että teorit muokkaavat käytäntöä antamalla sosiaalityöntekijöille käsitteellisiä viitekehyksiä, joita voidaan käyttää tutkittaessa käsillä olevia ongelmia tai asiakkaiden tavoitteita. Ne tarjoavat myös kehyksiä kehittää työssä tarvittavia interventiosuunnitelmia. Myös Sipilä (2011) katsoo, että yhteiskuntatieteen soveltajana sosiaalityöntekijä käyttää teorioita ilmiöiden hahmottamiseen, tiedon valikointiin ja organisointiin sekä ymmärtääkseen tietoa laajemmassa viitekehysessä. Sosiaalityöntekijä tarvitsee laajaa teoreettista ymmärrystä selviytyäkseen käytännössä monista ammattirooleistaan.

Teorialla tarkoitettiin tässä yhteydessä sosiaalityön koulutuksessa käsiteltyjä sosiaalityön teorioita, muiden tieteiden esim. sivuaineopinnoissa opiskeltuja teorioita ja teoreettisia viitekehyksiä tai toimintamalleja. Payne (2005, 6) on puhunut sosiaalityön yhteydessä muodollisesta teoriasta ja epämuodollisesta teoriasta. Muodolliset teorit tarjoavat käytännölle yleistä teoreettista perustaa, kun taas epämuodolliset teorit ovat työntekijöiden yksilöllisesti omaksumaa ja käyttämää tietoa. Sosiaalityössä tunnetaan myös lukemattomia työmenetelmiä. Esimerkiksi Social Work Treatment -teoksessa (Turner 2017) esitellään lukuisia erilaisia sosiaalityön teoreettisia lähestymistapoja.

Haastateltavat mainitsivat paljon myös muita työhön vaikuttavia käsitteitä. Nämä sijoitettiin luokkaan yksittäiset maininnat. Toiseksi suurin teemakategoria (27 lausumaa) nimettiin teemaksi; Toimintamallit tai lähestymistavat. Haastatelussa mainituista toimintamalleista tyypillisin oli asiakkaan kuunteleminen ja kohtaaminen, toiseksi yleisin ratkaisukeskeinen ja muutokseen pyrkivä viitekehys. Kolmanneksi tyypillisintä ei lausumista löydetty, mutta paljon mainittiin erilaisia yksittäisiä toimintatapoja tai lähestymistapoja (satunnaiset määrittelyt). Van Bommel (2013) esittää, että sosiaalityöntekijöiden tietämisen rakenne sisältää vaihtelevia lähesty-

mistapoja. Se ei tarjoa yhtä ajatusmallia siihen, kuinka ajatella tai toimia vaan moninaisia selityksiä ja ratkaisuja.



Kuvio 11. Teemakartta haastattelujen kolmannesta pääteemasta, alakysymys 13. Teoreettisen tiedon käyttö lastensuojelun sosiaalityössä.

Haastatteluissa mainitut työssä käytetyt teoriat tai teoreettiset viitekehykset ja toimintamallit tyypiteltiin kolmeen luokkaan: (1) tyypillisin mainittu teoria, viitekehys tai toimintamalli, (2) toiseksi tyypillisin ja (3) kolmanneksi tyypillisin teoria tai toimintamalli (taulukko 7). Tyypillisin ja yleisin työssä käytetty teoria tai teoreettinen viitekehys oli lapsen kasvu- ja kehitysteoria(t), toiseksi ratkaisukeskeinen tai voimavarakeskeinen ajattelumalli (viitekehys). Käytännössä nämä kaksi mainittiin lähes yhtä usein. Raunio (2009) esittääkin (Karvinen-Niinikoski ym. 2005) tutkimukseen viitaten, että suomalaisilla sosiaalityöntekijöillä on tapana hahmottaa työtään ratkaisu- ja voimavarakeskeisyyden kautta sekä verkostotyönä. Kolmanneksi tyypillisimpänä työssä käytettävänä teoriana haastateltavat mainitsivat kiintymyssuhdeteorian.

Taulukko 7. Vastausten tyypittelyä sosiaalityöntekijöiden käyttämistä teorioista, teoreettisista viitekehysistä ja toimintamalleista.

Ammatillisen asiantuntijuuden tietoperusta	Tyypillisimmät työssä käytetyt teorat, teoreettiset viitekehykset, toimintamallit tai lähestymistavat			
	Tyypillisin	toiseksi tyypillisin	kolmanneksi tyypillisin	yksittäisiä mainintoja
Teorat ja viitekehykset	Lapsen kasvu- ja kehitysteoriat (10 lausumaa)	Ratkaisukeskeinen tai voimavarakeskeinen viitekehys (9 lausumaa)	Kiintymyssuhde-teoria (4 lausumaa)	varhainen vuorovaikutus, traumatyö, tarveteoriat, päihdetyö, perhesysteemi, ihmiskäsitykset, sosiaalinen konstruktio, vanhemmuus, erityispedagogiikka, osallisuus, kriittinen realismi
Toimintamallit tai lähestymistavat asiakastilanteissa	Asiakkaan kuunteleminen ja kohtaaminen	Yritetään löytää ratkaisuja ja aikaansaada muutosta	Ei löydetävissä	-lapsen edun konkretisointi, asiakkaan osallistaminen, puheeksi ottaminen lapsen kanssa ja perheinterventio, lastensuojelutarpeen selvitys, hyvien asioiden tiedostaminen asiakkaista ja niiden kirjaaminen, vastuuttaminen, kysyminen, reflektiivisyys, dialogisuus, kuvastin- menetelmä, tilanteessa syntyvä toimintatapa

Useat haastateltavat pohtivat teorian merkitystä työssä ja sitä, mitä teorioilla ylipääntään tarkoitetaan heidän työssään. Osa koki, että käytäntö ja teoria eivät lastensuojelutyössä aina kohtaa tai teoreettista tietoa on vaikea soveltaa. Yhdeksän lausumaa muodosti kategorian, joka nimettiin käytännön ja teorian dilemmaksi. Esimerkiksi Fook, Ryan ja Hawkins (1997) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että sosiaalityöntekijöiden oli vaikeaa nimetä työssä käyttämiään teoreettisia viitekehysjä, vaikka he olivat huolissaan teoreettisen tiedon vähäisestä käytöstä työssään. Käytännön ja teorian suhdetta työssä ilmentävät seuraavat vastaukset. ”*Omaksuin koulutuksessa teoriatietoa, mutta arkityössä en paljon mieltä teoriataustaa, mutta ehkä jollain tasolla tiedostamatta teoreettinen tieto määrittää mun työtä.*” (H15). ”*Joskus tuntui, kun teki tätä työtä, et miksi tarvii teorioita, et tää on niin käytännönläheistä työtä.*” (H1). Havainnot ovat samansuuntaisia lääketieteen asiantuntijuustutkimuksessa tarkastellun kysymyksen kanssa. Teoreettinen tieto ei välttämättä tule näkyviin käytän-

nön työssä, mutta sillä on silti tärkeä merkitys asiantuntijan tietoperustalle (Boshuizen & Schmidt 1992).

Kolmesta lausumasta muodostettiin teema, joka nimettiin Teoreettisen tiedon ja tutkimustiedon tarve. Tätä edustavat seuraavat lainaukset: *Kun tulini jälkihuoltoon, minulla oli kauhea tarve etsiä kaikkea tutkimustietoa.*” (H2). *”Varmaan tällainen kriittinen realismi, jossa tarkastellaan kriittisesti prosesseja. Mitä siellä tapahtuu, ei vain yksittäisiä tilanteita, eikä vuorovaikutusta. Tarvitaan ihan oikeasti realistista tutkimusta, miten nämä interventiot vaikuttavat.”* (H18).

Neljä lausumaa sijoitettiin teemaan satunnaiset määrittelyt, jossa on muista poikkeavia lausumia. *”Me siedetään aika paljon ja nähdään kaikenlaista.* (H15). *Teoriatietaa tulee paljon verkostoistakin. Kaikki ei tarvitse olla itseluettua tai opiskeltua.* (H16). *Siitä on paljon hyötyä, kun on omia lapsia. On ymmärrystä vanhempien tunnereaktioista ja lapsen kehityksestä.*” (H16.) *”Ainahan ne sairaudet ja diagnoosit joka caseen jollain lailla liittyy.”* (H20).

Haastateltavat kuvaavat teoreettisen ajattelun ja tiedon merkitystä ja läsnäoloa työssä ja työtehtävissä mm. seuraavasti. *”Sä vaan toimit tietyllä tavalla. Siinä on tietyt skeemat, mitä sun täytyy yrittää eri tapaamisilla. Kyllä se rakentuu aika paljon niitten mukaan.”* (H6). *”Työssä aukee jatkuvasti, että mikä on teorian merkitys näissä lastensuojelupäätösten tekoprosesseissa.”* (H7). *”Millä perusteilla me lähdetään miettimään sitä, että tämä lapsi pitää ottaa huostaan tai tämän kohdalla ei huostaanottoon lähdetä. Ihan niihin konkreettisiin asioihin teorioilla on iso merkitys”* (H7).

”Kokeilin science safetyä lastensuojelulapsiin. Perhetyöntekijät täytti lasten kanssa kolme taloa ja mä vertasin niitä tutkimustietoon lapsen hyvinvointitiedosta”. (H3). *”Kyllä pohdin teoreettisesti. Huomaan sen sillä tavalla, että pyrin objektiivisuuteen, mä olen neutraali ja otan niitä faktoja sieltä.”* (H8). *”Haastavissa tilanteissa joutuu käyttämään, vaikka just kiintymyssuhdeteoriaa esim. jos joku lapsi on muuttanut sijaisperheeseen, niin miten se lapsi voisi oppia kiintymään sijaisvanhempiin.”*(H10). *”Teoriatietaa auttaa hahmottamaan tilanteita.”* (H12). *”Uskon, että teoreettinen ajattelu on läsnä työssäni, mutta se, mitä kautta asioita jäsenän, se hukkuu.”* (H14).

Kolme sosiaalityöntekijää viittaa lausumillaan siihen, että he haluaisivat käyttää työssään enemmän asiantuntijuuttaan, mutta se ei ole nykyorganisaatiossa aina mahdollista: *”Tässä työssä pitäisi pystyä enemmän ajattelemaan. Ansa on se, mitä tämä organisaatio ajattelee tästä työstä ja mitkä puitteet ja välineet se antaa. Organisaatio ajattelee, että tämä työ on mekaanista, just se kalenteri ja ohjelmat.”* (H5). *”Jos olisi lupa olla asiantuntija.”* (H5).

Haastatteluissa kysyttiin myös reflektion merkityksestä työssä ja sen käyttövoista. Reflektiota tarvitaan juuri teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroimiseen. Schönin (1983) mukaan toiminta sisältää aina katkoksia ja tilanteita, joissa ehtii

ajatella ja pohtia. Schön (1983) erottaa kolmentyyppistä toimintaan liittyvää reflektion muotoa. Ensimmäistä voidaan kutsua toimintaan valmistautumiseksi (reflection for action), toista toiminnan aikana tapahtuvaksi reflektioksi (reflection in action) ja kolmatta toiminnasta syntyneen kokemuksen jälkikäteistä reflektointia (reflection on action).

Selvästi yleisintä sosiaalityöntekijöiden keskuudessa oli reflektoida asiakastilanteiden jälkeen tapahtumia ja omaa toimintaa. Tämä kategoria koostui 10 lausumasta, josta on poimittu seuraavia esimerkkejä. *”Käytännön asiakastilanteiden jälkeen pohdin, että mitä tässä tapahtui ja kollegojen kanssa jälkeinpäin keskustellaan tilanteista”. (H5). ”Tavallaan pyrin hakemaan sitä, mistä tässä on kysymys. Terveystenhuollosta on jäänyt sellainen tapa pohtia työkaverin kanssa jälkeinpäin. Se on hyödyllistä, mutta ei aina tarpeen.” (H7). ”Jos mä olen koiran kanssa lenkillä tai saunassa, niin saan jonkin kuolemattoman idean, että mitä jonkun asiakkaan kanssa pitäisi tehdä. Ne pyörii alitajunnassa.” (H9). ”Hankalia juttuja aina miettii, että miten tässä olisi päässyt paremmin eteenpäin tai miten olisi voinut välttää jonkun ristiriidan.” (H10).*

Seuraavaksi eniten ilmeni etukäteen tapahtuvaa reflektointia. Tämän kategorian muodostivat seitsemän lausumaa ja se nimettiin ”Asiakastilanteiden reflektoinniksi etukäteen”. Kategoriaa kuvaavat seuraavat lausumat: *”Mä ajattelen, että suunnitelmallisen työn takia, on välttämätöntä, että mä teen sitä.” (H3). ”Usein miten on niin, että mitä paremmin on suunnitellut tilanteen, niin sitä paremmin se menee.” (H10). ”Pitäisi paremmin etukäteen valmistautua tilanteisiin, kun asiakkaat tulevat ja millaisilla ajatuksilla ja tunteilla.” (H17). ”Ilman muuta reflektoin, mutta aika avoimin mielin menen tilanteisiin, koska olen oppinut, että ne voi mennä ihan miten vaan.” (H18).*

Kolme lausumaa sisältyi teemaan ”Reflektointi asiakastilanteessa eli reaaliaikainen reflektio”. Kategoriaan sisältyivät lausumat. *”Tilanteen aikana tulee pohdittua ääneen, että miltä tilanne näyttää. Kyseenalaistaa asiakkaan tai perheen toimintaa.” (H7). ”Reflektoin asiakkaan kanssa paljon. Koitan tuoda omaa näkemystä esille, mutta varovasti.” (H14). ”Tehdään työparina yleensä, saa olla useammassa roolissa. Toinen vetää keskustelua ja toinen kirjaa ylös. Jos on itse vetämässä ja tulee tunne, että tässä on jotakin outoa tai tarvii lisää aikaa, niin kysyy työparilta, tuleeko sinulle mieleen tästä jotain.” (H19).*

Neljännän kategorian nimeksi tuli ”Moniammatillinen työskentely / Jaettu asiantuntijuus”. Reflektointia ja jaettua asiantuntijuutta tapahtuu lastensuojelussa moniammatillisessa työskentelyssä ja asiakasprosesseihin liittyvissä verkostoissa, kuten lausumat osoittavat: *”Me pohditaan yhteistyökumppaneiden [perheneuvonnan psykologin ja -lääkärin] kanssa, mikä teoria tässä vaikuttaa, tai mitä tää voisi olla ja mitä tästä seuraa.” (H4). ”Kun sä olet työssä niin monien eri ammattihenkilöiden*

kanssa. Tavallaan se muiden ammattitaito, kyllähän se kumuloituu pikku hiljaa jollakin tavalla.” (H6).” Sä alat tietää aika paljon ja muitten työstä.” (H6).

Sekä kertomusaineistossa että haastatteluaineistossa reflektion merkitys tuli vahvasti esille välineenä oppia työstä ja kokemuksista. Sosiaalityössä siihen liittyy työn yhteiskunnallisesta luonteesta, tehtävästä, arvoista ja eettisistä ohjeista johtuen myös vahvaa eettistä ja kriittistä reflektiota, jotka on tuotu esille myös aikaisemmissa lastensuojelun asiantuntijuutta käsitelleissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa (mm. Fook 2007; Sipilä 2011; Juhila 2016; Yliruka 2005; 2015).

6 Tulosten yhteenveto ja tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tutkia lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden kokemuksia ja näkemyksiä ammatillisesta asiantuntijuudesta heidän työssään. Näkökulmina ovat olleet erityisesti formaalin koulutuksen ja työssä oppimisen merkitys asiantuntijuudelle, erityisesti vaativien asiakastilanteiden näkökulmasta. Eräänlaisena työhypoteesina oli, että vaativat tilanteet voivat olla työntekijälle merkittäviä työssä oppimistilanteita, jotka parhaimmillaan voivat edistää ammatillista osaamista ja asiantuntijuutta. Aluksi haluttiin selvittää, millaisia nämä vaativat asiakastilanteet ovat ja millaisiin asiakasprosessin vaiheisiin tilanteet ja tapahtumat sijoittuvat. Toiseksi tutkimuksella haluttiin selvittää, mitä lastensuojelun sosiaalityöntekijät itse ajattelevat ammatillisesta asiantuntijuudesta, asiantuntijaksi kehittymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä.

Seuraavaksi luvuissa 6.1 - 6.2 tarkastellaan yhteenvetona tutkimuksen keskeisiä tuloksia vertailemalla ja suhteuttamalla niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin ja -kirjallisuuteen. Luvussa seitsemän tehdään päätelmiä siitä, millaisena lastensuojelun sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus ilmenee tämän tutkimuksen perusteella. Samalla pohditaan myös millaisia reunaehtoja ja mahdollisuuksia liittyy asiantuntijaksi kehittymiseen nykyisenkaltaisissa sosiaalityön työorganisaatioissa nyt ja tulevaisuudessa.

6.1 Vaativat asiakastilanteet, työssä oppiminen ja asiantuntijuus

Asiakastyö ja asiakkaan ongelmat ja haasteet antoivat sisältöä oppimiselle. Oppimisen sisältö määrittyi työntekijän, asiakkaan ja kontekstuaalisten tilannetekijöiden yhteisvaikutuksesta. Keskustelu ja vuorovaikutus asiakkaiden kanssa vaativissa tilanteissa antoi lisäksi spesifiä tietoa asiakkaista, heidän ongelmistaan ja tuen tarpeista. (vrt. Roos Spaan ym. 2015.)

Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä työssä oppiminen ryhmittyi kuudeksi eri teemakokonaisuudeksi (ks. taulukko 6 ja kuvio 12): *vuorovaikutukseen liittyvä oppiminen* (lasten kuuleminen, keskustelun rajaaminen, keskustelukäytännöt, asiakkaan motivoiminen), *itsetuntemukseen liittyvä oppiminen* (omien perustelujen kriittinen tarkastelu, luottamus omaan harkintakykyyn, itsetuntemus), *yhteistyön kehittäminen*

työparin kanssa vaativia tilanteita varten (roolitus), vaativien tilanteiden suunnittelu etukäteen yhdessä (suunnittelu, ennakointi, uhkaaviin tilanteisiin varautuminen, oma toiminta tilanteessa), organisaation toimintatapojen kehittäminen (vaativien tilanteiden jälkipuinti, sijaisvanhempien ja biologisten vanhempien tapaamiskäytännöt, lastensuojelun asiantuntijaryhmän hyödyntäminen), yhteiskunnallis-eettinen pohdinta (palvelujärjestelmä ei aina kykene auttamaan).

Työssä oppiminen liittyi sosiaalisiin tilanteisiin: asiakasneuvotteluihin, asiakaskohtaamisiin, työparityöhön ja verkostotapaamisiin, mikä on havaittu aikaisemmissakin työssä oppimista käsittelevissä tutkimuksissa. (Billett 2004; Collin 2006; Eraut 2007; Tynjälä 2008; Littlejohn ym. 2015).

Tulosten mukaan sosiaalityöntekijät kokivat työssään vaativiksi tilanteiksi erilaiset vuorovaikutus- ja neuvottelutilanteet lasten vanhempien kanssa. Vaativuus tilanteissa syntyi siitä, että niissä kerrottiin perhettä koskevasta muutoksesta ts. tuotiin tiedoksi viranomaispäätös kuten lastensuojelun asiakassuhteen alkamisesta, kiireellisestä sijoituksesta tai avoimuuden tukitoimien aloittamisesta. Vaativaksi koettiin se, millä tavalla kerrotaan viranomaispäätöksestä ja miten kohdataan ja hallitaan päätöksestä syntyvää vanhempien ahdistusta, hätää ja mahdollisesti muuta ennustamattomaa käytöstä. Kompleksisuutta lisäävänä tekijänä oli muutamassa tilanteessa myös jommankumman vanhemman päihdeongelma ja perheväkivalta. (vrt. Yliruka ym. 2018).

Lähes kaikissa näissä tilanteissa ja kohtaamisissa asiakkaiden kanssa oli kysymys nimenomaan tuen ja kontrollin yhteensovittamisesta, minkä työntekijä saattoi kokea ristiriitaisena ammatillisena vuorovaikutushaasteena itselleen (vrt. Juhila 2016). Ylirukan mukaan (2015) onnistuneissa kohtaamisissa sosiaalityöntekijät etsivät kategorioiden ja stereotyyppien takaa ihmistä vahvuuksineen ja rajoituksineen. Epäonnistuneissa kohtaamisissa vastaavasti korostuvat stereotyyppiset ja leimaavat tulkinnat.

Eräissä asiakaskohtaamisissa sosiaalityöntekijät päättivät tilanteessa keskittyä enemmän tuen ja myötätunnon osoittamiseen vanhemmille, kuin aiemmin päätetyt muutoksen toteutukseen viranomaistyönä. Munro (2007) käyttää tällaisesta asiantuntijuuskategoriasta nimeä emotionaalinen viisauts, minkä lisäksi Laitinen & Väyrynen (2001) esittävät ajatuksen tilanteisiin liittyvästä hienotunteisuudesta. Kohtaamisiin saattoi liittyä myös lisääntyvää väkivallan uhkaa tai sosiaalityöntekijän kokemaa neuvottomuutta ja yksin jäämisen kokemusta moniammatillisessa verkostopalaverissa esim. oikeuksistaan hyvin tietoisten vanhempien kanssa.

Vaativiin tilanteisiin liittyi usein myös monivaiheinen prosessi, jossa alkuperäisestä suunnitelmasta tai toimintamallista jouduttiin luopumaan, ja syntyi tarve kehittää vaihtoehtoinen toimintamalli uuden tilannetiedon sekä sosiaalityöntekijän reflektion perusteella (Yliruka 2007; 2015; Juhila 2016; 2018). Nämä tilanteet olivat tyypillisesti sellaisia, että lainsäädäntöön ja vakiintuneisiin käytäntöihin perustuva

toimintamalli ei ollut riittävä, vaan työntekijä joutui muuttamaan ennakkokäsityksiään tai alkuperäisiä tavoitteitaan ja käyttämään omaa harkintaa. Tämä tukee aiemmissa tutkimuksissa esitettyä käsitystä, että sosiaalityön asiantuntijuus on monitasoista, mutta tämä monitasoinen asiantuntijuus rakentuu ennen kaikkea vuorovaikutukselle ja työntekijän vuorovaikutusosaamiselle (Karvinen-Niinikoski 2007; Sipilä 2011; Juhila 2018). Sosiaalityön asiantuntijuuden laaja-alaisuus ja siitä johtuva vaikeus sanallistaa sosiaalityön asiantuntijuutta tarkasti toisille, saattoi olla syynä siihen, että sosiaalityöntekijät kokivat varsin haasteellisiksi moniammatilliset keskustelutilanteet, joissa heidän tuli koordinoida muiden vakiintuneempien professioiden edustajien kuten lääkäreiden ja psykologien työtä konkreettisissa asiakastilanteissa. Kuitenkin sosiaalityö pyrkii rakentamaan kumppanuutta eri toimijoiden kanssa (Juhila 2016).

Vaativat tilanteet sijoittuivat lastensuojeluprosessin vaiheisiin siten, että lastensuojelun tarvetta alettiin selvittää lapsen tai lasten vanhempien kanssa, asiakkuus oli jo alkanut, lastensuojeluun oli tehty ennakkollinen lastensuojeluilmoitus perheestä ja yksi vaativa tilanne edusti kiireellistä sijoitusta. Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä oppiminen integroitui monella tapaa sosiaalityöntekijöiden työtehtäviin ja tilanerooleihin lastensuojeluprosessin eri vaiheissa. Näitä työtehtäviin liittyviä tilanerooleja olivat erityisesti neuvottelijan rooli, johon liittyi olennaisena juuri keskustelijan rooli tai tarkemmin kiteytettynä neuvottelun tai keskustelun johtamisen rooli. Tilanteissa opittiin sellaisia asioita, jotka liittyivät senhetkiseen työroolin ja tehtävään, mikä on havaittu myös aikaisemmissa työssä oppimisen tutkimuksissa (esim. Billett 2001a; Collin 2006; Eraut 2007.)

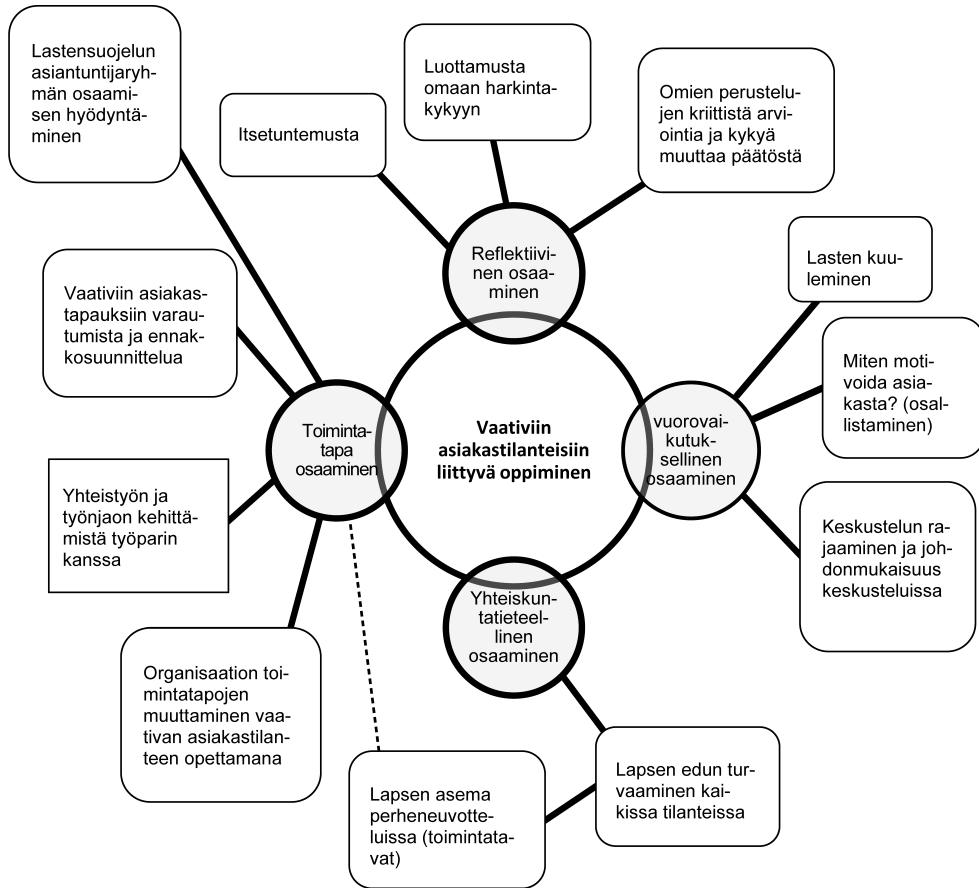
Voidaan perustellusti ajatella, että tilanteisiin liittyvä tekemisen prosessi, tilaneroolit ja työssä oppiminen liittyivät ikään kuin sivutuotteena neljään keskeiseen sosiaalityöntekijän asiantuntijuusalueeseen tai taitoon. Näitä ovat vuorovaikutuksellinen osaaminen, reflektiivinen osaaminen, toimintatapaosaaminen ja yhteiskuntatieteellinen osaaminen (kuvio 12).

Aikaisemmissa sosiaalityön asiantuntijuutta käsitellyissä tutkimuksissa on löydetty vastaavia osaamis- tai asiantuntijuusalueita (Sarvimäki & Siltaniemi 2007; Karvinen-Niinikoski 2007; Sipilä 2011; Lähteinen ym. 2017), lukuun ottamatta toimintatapaosaamista, mikä tässä tutkimuksessa saa uusia laajempia sisältöjä kuin perinteinen työmenetelmäosaaminen. Toimintatapaosaamiseen näytti liittyvän tilaneresidonnainen kyky toimia. Samalla siihen näytti liittyvän eettis-moraalista varmuutta siitä, että sosiaalityöntekijä on tehnyt oikean ratkaisun ja toiminut oikein (vrt. Isopahkala-Bouret 2008, 88-99). Lastensuojelun sosiaalityö on yhteiskunnallista toimintaa ja edellyttää yhteiskunnallista osaamista. Tehtävänä on suojella lasta ja tehtävänä on turvata lapsen etu. Sosiaalityöntekijät reflektoivat paljon lapsen edun toteutumista tai toteutumattomuutta kertomuksissa. Sosiaalityö on juridishallinnollista

asiantuntijatyötä, jossa ammattietiikka on erityisessä asemassa (ks. Sipilä 2011), mikä ilmeni kaikissa kertomuksissa eri painoituksin.

Asiakastilanteista määrittyi työrooleja, joiden muotoutumiseen vaikuttivat toisaalta sosiaalityöntekijän viranhaltija-asema ja tilanteen tarkoitus, mutta lisäksi sosiaalityöntekijän kyvyt kerätä ja valikoida erilaista tietoa tilanteessa sekä oppia tämän kautta itse kontekstista. Tällaisessa kontekstuaalisessa ja tilanteittain rakentuvassa asiantuntijuudessa (Juhila 2016; Yliruka 2007; 2015) keskeinen väline näytti olevan sosiaalityöntekijän kyky kriittisesti reflektoida ja arvioida kaikkia tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Vaativat asiakastilannekertomukset sisälsivät paljon reflektiota, joka oli luonteeltaan kriittistä ja eettistä pohdintaa. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneetkin, että tilanteet, jotka laukaisevat reflektion, ovat hämmennyksen, epäilyn, epäselvyyden tai epävarmuuden tiloja (Mezirow 1991; Bound ym. 2006; Melkki 2011). Onnistunutta lopputulosta näytti edesauttavan kriittisen reflektion lisäksi sosiaalityöntekijän kyky eräänlaiseen emotionaaliseen viisauteen vuorovaikutuksessa ja päätöksenteossa vaativassa tilanteessa (ks. Munro 2007).

Trevithickin (2012) mukaan tuskin on mahdollista olla tehokas sosiaalityöntekijä, ellei ole tehokas kommunikoija. Jatkuva tilanteiden, ihmisten ja olosuhteiden lukeminen sekä jäsentäminen ovat taitoja, joita opitaan vuorovaikutustilanteissa (Collin 2007), ilmeisesti juuri kokemuksen karttuessa. Sosiaalityöntekijä yhdistääkin usein päätöksentekotilanteessa monenlaista tietoa: teoreettista, proseduraalista tietoa, sosio-kulttuurista ja itsesääätelytietoa (Van Bommel 2013). Myös persoonallisilla ominaisuuksilla on aina vaikutusta ammatillisen toiminnan tehokkuuteen, koska vuorovaikutus ihmisten kanssa ei ole vain jonkin menetelmän tai tekniikan soveltamista (Trevithick 2012; Van Bommel 2013).



Kuvio 12. Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä oppiminen ja oppimisen kytkeytyminen sosiaalityön osaamiseen (asiantuntijuuteen).

Paitsi, että vaativista tilanteista opittiin työtehtäviin ja asiakastilanteisiin liittyviä asioita, oppiminen oli samanaikaisesti hyvin kokonaisvaltaista; työntekijän ajattelua, tunteita, arvoja ja etiikkaa koskettavaa. Tämä ilmenee myös tarkasteltaessa sosiaalityöntekijöiden reflektion kohteita taulukossa 6. Reflektion (reflektiivisen osaamisen) avulla vaativat tilanteet ja niissä toimiminen opettivat myös paljon itsetuntemusta (vrt. Collin 2007; myös Eteläpelto ym. 2014). Onnistunut toiminta opetti luottamaan omaan harkintakykyyn työntekijänä ja kykyä muuttaa omia ajattelun perusteluita. Tämän kriittisen reflektion tuloksena syntyi kykyä tehdä toisenlaisia päätöksiä tilanteessa omien ennakkosuunnitelmien vastaisesti. Syntyi uudenlaista ammatillista toimijuutta ja identiteettiä (Eteläpelto ym. 2014).

Tilanteet ja tapahtumat haastoivat sosiaalityöntekijän ammatillisuutta ja identiteettiä hyvin kokonaisvaltaisesti. Tilanteet synnyttivät sosiaalityöntekijöissä monenlaisia, voimakkaitakin tunnekokemuksia. Munro (2007) toteaa, että lastensuojelutyö

herättää tunteita niin perheissä kuin työntekijöissä. On tärkeää käsitellä emotionaalisia vaikutuksia, joita työllä on itseen ja toisiin. Tunnekokemuksia voi käyttää myös perheiden ja oman käyttäytymisen ymmärtämisen lähteenä (Mt.). Tilanteiden aikaansaamia kokemuksia ja niihin liittyviä tuntemuksia purettiin tavallisesti yksin ja työparin kanssa, mutta koko työyhteisön kanssa sitä ei tapahtunut yhdessäkään tapauksista välittömästi tapahtumien jälkeen. Jälkikäteen tilanteita käsiteltiin omassa tiimissä epävirallisesti, isommissa organisaatioissa (isommissa kunnissa) ja työnohjauksissa.

Vaativien kokemusten jälkeen sosiaalityöntekijöiden reflektio suuntautui myös työtapoihin tai työkäytäntöihin ja niiden muuttamiseen sekä omaan ja työparitoimintaan. Nimitän tällaista ammatillisen osaamisen tai asiantuntijuuden aluetta toimintatapaosaamiseksi tai toimintatapa-asiantuntijuudeksi, jossa yhdistyy vahva teoreettinen tietämys, jalostunut käytännön kokemus, kriittinen reflektio ja asiantuntijan intuitio ja ehkä myös vaistoihin pohjautuva intuitio (vrt. Raami 2018). Toimintatapa-asiantuntijuuden pitäisi ilmetä lastensuojelun asiakastilanteissa erityisesti syvästi harkittuna lapsen aseman tai lapsen edun tiedostamisena, mutta myös tilanteissa tehtävien ratkaisujen ja päätösten vaikutusten arviointina koko perheen hyvinvoinnille tai pahoinvoinnille (esimerkiksi tilanteet 3 ja 6).

On tunnettua, että myös sosiaalityöntekijän henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on vaikutusta ammatillisen toiminnan tehokkuuteen ja kuinka hän toimii tilanteissa, koska vuorovaikutus ihmisten kanssa on persoonallista eikä vain jonkin yksinkertaisen menetelmän soveltamista tai vaiheittaista etenemistä (Trevethick 2012; Van Bommel 2013). Toimintatavan (menetelmän) ja persoonan pitää sopia, muutoin toimintatapa ei yksinkertaisesti toimi kunnolla. Persoonallisia ominaisuuksia tai piirteitä voi vain jossain määrin muuttaa, siksi sosiaalityöntekijän on hyvä olla tietoinen asiakastilanteissa omista ominaisuuksistaan ja niiden mahdollisista vaikutuksista esim. päätöksentekoon (Van Bommel 2013).

Negatiivisen tietämisen tiedetään olevan yksi tehokkaan toiminnan tekijöistä ja se on olennainen osa myös työssä oppimista ja tilanteissa toimimista. On hyödyllistä tietää erityisesti lastensuojelussa, millaiset toiminnat ja teot johtavat ongelmien ratkaisemiseen, mutta vähintään yhtä tärkeää on oppia tietämään, millainen toiminta ei ole tarkoituksenmukaista (Gartmeier ym. 2008.) Selkeimmin negatiivista tietämistä esiintyi kahdessa kertomuksessa (8 ja 14), mutta myös asiakastilannekertomuksissa (4,5,6,10,11) sosiaalityöntekijät pohtivat kokemuksesta viisastuneina, että tilanteissa olisi voinut toimia toisinkin.

6.2 Lastensuojelun sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus ja asiantuntijaksi kehittyminen

Sosiaalityöntekijöistä selvä enemmistö totesi, että sosiaalityön koulutus tai muu aikaisempi sosiaali- tai terveydenhuollon koulutus muodostavat perustan ammatillisen

asiantuntijuuden muodostumiselle (Tynjälä 1999; Roos Spaan ym. 2015). Tämän jälkeen tuotiin esille lastensuojelusta hankitun työkokemuksen, muun työkokemuksen (myös Karvinen-Niikikoski ym. 2005) tai elämäkokemuksen merkityksen asiantuntijuuden muodostumiselle. Tiedetään, että usein kokeneilla työntekijöillä on sellaista erilaisen kokemuksen mukana kertynyttä ymmärrystä työprosesseista ja asioiden välisistä yhteyksistä, joita kokemattomammilla ei vielä ole (Collin 2007). Muina asiantuntijuutta lisäävinä tekijöinä mainittiin täydennyskoulutus, asiakastapauksista saadut kokemukset ja yhteistyö ja toiminta kollegojen kanssa. Asiantuntijuuskirjallisuudessa tuodaan esille samat kaksi ensin mainittua tekijää.

Sosiaalityön yliopistokoulutuksen nähtiin antavan teoreettisen tietopohjan ja ammatti-identiteetin. Clark (2008) on todennut, että kukin työ ja sen hallinta vaativat uniikin tietoperustan ja sille erityisen, ja kehittyvän koulutuksen. Muodollisen koulutuksen aikana hankitulla yleisellä tiedolla on myös tärkeä merkitys siinä, että se yhdessä aiemman työelämäkokemuksen kanssa antaa perustan uusissa tilanteissa tapahtuvalle oppimiselle (Bransford & Schwartz 1999). Vastaavasti asiantuntijuustutkimukset osoittavat, että asiantuntijuuden perusta on spesifissä tietovarannossa, joka on varastoitunut ihmisen muistiin. Asiantuntijoilla käytännölliseen tietoon on kapseloitunut formaalia tietoa ja spesifiä tietoa, jota on otettavissa nopeastikin käyttöön. (Boshuizen & Schmidt, 1992). Formaali tieto on lähtökohtana myös epämuodollisen ja persoonallisen tiedon kehittymiselle ja kehittämiselle asiantuntijatehtävissä (Lehtinen & Palonen 1998; Svensson ym. 2004).

Työllä ja työssä oppimisella sosiaalityöntekijät kokivat olevan ison merkityksen asiantuntijaksi kehittämisessä, mikä ilmeni lausumien määrässä (yhteensä 28 lausumaa). Työssä oppimista ei nähty täysin erillään sosiaalityön perustutkinnon antamasta ammatillisesta valmiudesta, vaan syventävänä oppimisen muotona. Tavallisesti nähdäänkin, että käytäntöön sisältyvän tiedon ja työssä oppimisen tehtävä on antaa vastauksia ennen kaikkea siihen, kuinka toimitaan spesifeissä tilanteissa, kuinka kannattaisi toimia erilaisissa tilanteissa ja miten saadaan sellaista tietoa, joka auttaa ratkaisemaan työssä eteen tulevia ongelmia ja haasteita. (Hakkarainen ym. 2000; Van de Ven & Johnson 2006.) Vaikka tutkittavat eivät eritelleet kovinkaan paljon työssä tai työstä oppimisen prosessia, niin kahdessa asiakaskertomuksessa ja muutamassa haastatteluvastauksessa oli piirteitä suunnitelmallisemmasta tarkoituksellisesta harjoittelusta (Ericsson 2006; 2018), jossa työn ohessa voidaan tavoitteellisesti harjoitella ammatillisia tilanteita ja ottaa uusia haasteita.

Työyhteisörakenteilla, kuten työparityöllä, tiimityöllä, ja moniammatillisilla asiantuntijaryhmillä koettiin olevan myös merkitystä asiantuntijaksi kehittämisessä. Työssä koettujen kokemusten reflektoinnilla työparin ja oman tiimin kanssa nähtiin olevan iso merkitys ammatilliselle oppimiselle ja kehittymiselle. Työyhteisöjen yhteisillä tiedon generointia tukevilla vuorovaikutusrakenteilla on havaittu olevan tärkeä merkitys asiantuntijuuden kehittymiselle (Hakkarainen ym. 2004, 39; Yliruka

2015). Tiimi mahdollistaa asiakastapausten tarkastelua yhdessä ja näin voidaan oppia toisilta ja siten asiantuntijuus kehittyy ja kumuloituu. Samalla informaali tieto välittyy ja jäsentyy tapauksien kautta kaikille osallisille. Tämä kumuloitumisilmiö on havaittu yksilöiden asiantuntijuutta käsittelevissä tutkimuksissa, mutta voidaan perustellusti olettaa, että näin tapahtuu tiimeissäkin. Empiirisessä aineistossa ei tuotu kuitenkaan esille sitä, jakavatko tiimit alun perin informaalia tietoa explisiittisesti toisille yli tiimirajojen ja kannustaako heidän esimiehensä siihen. Marsick ym. (2011) katsovat, että ammattilaisten erot tiedon jakamisessa ja kommunikoinnissa heijastuvat siihen, kuinka he oppivat ja kuinka tehokkaasti he kykenevät jakamaan hyödyllistä tietoa ja siten saavat aikaan aika- ja kustannussäästöjä.

Sosiaalityöntekijät kokivat saavansa toisilta ammattilaisilta sellaista ammatillista lisätietoa, jota heillä ei entuudestaan ollut, mutta moniammatillisiin asiantuntijaryhmiin liittyi myös ongelmia. Sosiaalityöntekijöistä osa koki, että muut asiantuntijat saattavat kertoa vain oman näkemyksensä lasta- tai perhettä koskevassa asiassa, mutta eivät ota enempää vastuuta kokonaisuudesta tai yhteisestä tavoitteesta. Tällaisessa yhteistyössä (multiprofessional co-operation) kunkin ammattilaisen omat roolit pysyvät ja ammattilaiset työskentelevät sektoreittain ja rinnakkain (Payne 2000; Muukkonen 2015). Vastaavasti termillä inter-professional work voidaan ymmärtää moniammatillista työskentelyä, jossa rooleja, vastuita ja taitoja mukautetaan tilanteeseen sopivaksi ja pyritään yhdessä tekemiseen (Vaininen 2011; Marsick ym. 2014; Muukkonen 2015). Tämänäyttötyypistä moniammatillista työskentelyä ei kummassakaan tutkimusaineistossa tuotu esille.

Teoreettisen tietämyksen katsotaan luovan perustan ammatilliselle osaamiselle ja asiantuntijuudelle (Ericsson 2018; Dall’Alba 2018; Tynjälä 2013). Teoreettisen tiedon ja tutkimustiedon käyttöön lastensuojelun sosiaalityössä suhtauduttiin tutkimuksessa kaksijakoisesti. Toisaalta kaikki haastateltavat katsoivat sosiaalityön koulutuksesta saadun teoreettisen tiedon ammatillisesti hyödyllisenä ja välttämättömänä, koska sosiaalityöntekijät käyttävät niin suurta yhteiskunnallista valtaa.

Toisaalta tämäkin tutkimus vahvisti aiemmissa tutkimuksissa havaittua tulosta, että teoreettisen ja tutkimustiedon soveltaminen työssä koetaan vaikeaksi (mm. Fook ym. 1997; Raunio 2009; Munro 2007; Kananaja & Lähteinen 2017). Gray ym. (2015) katsovat, että organisaation johtamispolitiikka ja päätöksenteko ovat ratkaisevassa roolissa vaikuttaessaan ammattilaisten odotuksiin ja halukkuuteen hyödyntää tutkimustietoa käytännön uudistamisessa. Organisaation jäsenet heijastavat omalla toiminnallaan olemassa olevaa työskentelyä siinä, miten he suhtautuvat teoreettiseen tietoon tai ylipäättänsä erityyppisen tiedon merkitykseen ja käyttöön työssään (ks. Bauer ym. 2007).

7 Johtopäätökset ja kehittämis-ehdotukset

7.1 Johtopäätökset

1. Kertomusaineiston ja haastatteluaineiston tulokset täydentävät kuvaa lastensuojelun sosiaalityön ammatillisen asiantuntijuuden perustasta. Informaalilla (työssä oppimisella ja kokemuksista) oppimisella ja formaalilla koulutuksella on kummallakin oma merkityksensä ammatillisessa asiantuntijatoiminnassa ja asiantuntijaksi kehittymisessä. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiemmista työssä oppimisen ja ammatillista asiantuntijuutta käsitelleissä tutkimuksissa on havaittu. (mm. Eraut 2004; Karvinen-Niinikoski ym. 2005; Collin 2006; Fuchtenkort & Harteis 2007; Tynjälä 2013).
2. Vaativat ja joskus äärimmäistä henkistä ponnistelua vaativat asiakastilanteet ja työn kontekstuaaliset ongelmat ovat rikkaita oppimistilanteita, koska niissä viriää tarve hankkia tietoa ja ratkaista ongelmia. Kontekstuaalinen omien ongelmien ratkaisemiseen kohdentuva oppiminen ylläpitää motivaatiota ja kannustaa työntekijöitä itsensä kehittämiseen (Salo 2010). Tutkimuksen löydökset antavat viitteitä siitä, että lastensuojelun haastavat asiakastilanteet voivat käynnistää työntekijässä ammatillisesti hyvin laaja-alaista työssä oppimista, johon liittyy ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen kannalta hyvin syvällistä kriittistä reflektiota. Voidaksemme muuttaa ammatillisia käytäntöjä, on silloin oleellista, että ammattilainen tutkii ja reflektoi toiminnan taustalla olevia uskomuksia (Marsick ja Watkins 1990; Fook 2005). Työssä oppiminen ei myöskään ole vain tietojen omaksumista tai osallistumista toimintaan, vaan vaativat tilanteet ja niiden seurauksena tapahtuva oppiminen koskettavat vahvasti myös sosiaalityöntekijöiden ammatillista toimijuutta ja identiteettiä. Ammatillista toimijuutta taas tarvitaan oman työn kehittämiseen, työssä oppimiseen ja ammatillisesta identiteetistä neuvotteluun, erityisesti moniammatillisen työotteen vahvistuessa (vrt. Eteläpelto ym. 2013; 2014).

3. Informaali työssä oppiminen lastensuojelun sosiaalityössä kiinnittyy vahvasti sosiaaliseen toimintaan ja erilaisiin työn konkreettisiin vuorovaikutustilanteisiin (Hänninen 2017) kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu (Collin 2006; Eraut 2007; Littlejohn ym. 2015). Näitä ovat erilaiset asiakastapaamiset, asiakasneuvottelut ja työhön liittyvät ammatilliset verkostopalaverit. Sosiaalityöntekijöiden työssä oppiminen ei ollut tarkoitukSELLISTA ja suunniteltua, vaan enimmäkseen tilanteessa ja sen jälkeen tapahtuvaa reaktiivista oppimista. Vain uhkaavat asiakastilanteet johtivat organisatoriseen oppimiseen ja toimintatapojen ja käytäntöjen kehittämiseen, mutta tapahtumia ei juuri tietoisesti analysoitu ja tutkittu tapahtumaan liittyviä prosesseja.
4. Molemmat tutkimusaineistot vahvistivat käsitystä, että ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen kannalta tärkein työn rakennetekijä on työpari. Työnjaollisesti toimiva, roolitettu ja tavoitteellinen työparitoiminta palvelee vaativista asiakastilanteissa suoriutumista, mikäli työparin välillä vallitsee luottamus ja kummankin osaamista ja asiantuntemusta hyödynnetään neuvotellen ja sopimalla etukäteen. Asiantuntijuuden kokemiseen on havaittu tutkimuksissa liittyvän luottamuksen ja varmuuden tunne (mm. Isopahkala-Bouret 2008). Toiseksi tärkeimpänä työssä oppimista ja ammatillista asiantuntijuutta tukevana rakenteena oli oma tiimi ja kolmantena koko työyhteisö (vrt. Hakkarainen ym. 2004b; Yliruka 2015).
5. Tutkimus osoittaa myös sen, että työssä oppiminen ja ammatillinen asiantuntijuus muodostuvat kontekstinsa näköiseksi (vrt. Collin 2007). On varsin erilaista kehittää ammatillista asiantuntijuuttaan kunnassa, jossa kenties toimii ainoana lastensuojelun sosiaalityöntekijänä verrattuna kuntaan tai kaupunkiin, jossa sosiaalityöntekijä kuuluu useamman sosiaalityöntekijän tiimiin. Työn ja tekemisen toimintakulttuuri muodostuu kontekstinsa näköiseksi (ks. Rousu 2018). Myös Vaininen (2011, 7) havaitsi tutkimuksessaan, että sosiaaliseen osaamiseen kiinnittyvien toimintaroolien soveltaminen on osaltaan riippuvainen toimintaympäristöjen käytännöille sekä niihin liittyvistä eri ammattilaisten välisistä kilpailevista ja komplementaarisista suhteista. Siten myös käytännön yhteisöjen oppimismahdollisuudet eroavat ja työ itsessään rakenteistuu eri tavalla. Laaja-alainen oppiminen toisilta (learning from) ja toisten kanssa (learning with) on jälkimmäisessä tapauksessa paljon todennäköisempää ja arkipäiväisempää. Modernissa työelämässä ollaan monesti oppimassa ja luomassa tietoa pikemminkin yhdessä kuin yksin sellaisesta, jota ei vielä ole ja joka vasta muotoutuu toiminnan tuloksena (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen 2014).

6. Ammatillinen asiantuntijuus tämän tutkimuksen perusteella ilmenee lastensuojelussa kaksijakoisesti. Toisaalta sosiaalityöntekijät menivät vaativiin tilanteisiin usein vertikaalista asiantuntijuutta edustavina toimijoina, mutta tilanteissa syntynyt kontekstuaalinen ”uusi tieto” ohjasi heitä asettumaan horisontaalisen asiantuntijuuden positioon (Juhila 2016). Tämä edellytti reflektiivisyyttä. Kriittinen reflektioprosessi ja itsereflektio toivat esille tilanteissa uutta tietoa vertikaaliselle asiantuntijalle ja auttoivat priorisoimaan ja jäsentämään tavoitteita, sosiaalityöntekijän päätöksentekoa ja omaa toimijuutta tilanteessa. Samalla myös toisin toimiminen tuli kestävällä tavalla mahdolliseksi (vrt. Synnöve-Karvinen 2007; Marsick ja Watkins, 1990). Vertikaalisen asiantuntijan ei tarvitse tällöin piiloutua professionaalisen naamarin taakse (Schön 1983; Yliruka 2015). Myös Niiranen (2015) on todennut, että (professionaalista) asiantuntijatietoa saatetaan käyttää hallinnossa ratkaisujen perusteluissa, mutta ei välttämättä enää ratkaisujen toteutuksessa.
7. Haastatteluaineiston perusteella lastensuojelun sosiaalityössä tarvitaan juridista asiantuntijuutta, vuorovaikutus- ja kohtaamisasiantuntijuutta ja lapsen kasvun ja kehityksen sekä vanhemmuuden tuntemiseen liittyvää asiantuntijuutta, juuri tässä järjestyksessä. Tutkittavien oma asiantuntemus liittyi asiakkaiden kohtaamiseen, lastensuojeluprosessin johtamiseen, palveluohjaukseen ja dokumentointiin ja kirjaamiseen. Lisäasiantuntijuustarpeina tutkimukseen osallistuneet ilmoittivat juridisen asiantuntemuksen, vuorovaikutus ja työmenetelmät, asiantuntemusta tutkimustiedon soveltamisesta työssä, lapsen kuulemiseen ja kohtaamiseen liittyvää asiantuntemusta ja asiantuntemusta arvioida lastensuojelun vaikuttavuutta.

Vaativiin asiakastilanteisiin liittyvä oppiminen näytti kytkeytyvän lastensuojelun sosiaalityössä vuorovaikutusasiantuntijuuteen, reflektiiviseen asiantuntijuuteen, yhteiskunnalliseen asiantuntijuuteen ja toimintatapa-asiantuntijuuteen. Vaativien asiakastilanteiden näkökulmasta lastensuojelun ammatillinen asiantuntijuus rakentuu kuitenkin enemmän kontekstuaalisesti ja tilanteittain kuin käyttämällä virka-asemaan liittyvää muodollista ja vertikaalista asiantuntemusta (Juhila 2016), mikä käytännössä muodostuu lastensuojelulain, sosiaalihuoltolain ja muiden lakien ja vaikiintuneiden normien soveltamisesta asiakastyössä (vrt. Jokinen 2017).

Haastatteluissa sosiaalityöntekijät osasivat nimetä paljon työssä käyttämiään teorioita ja työmenetelmiä, mutta totesivat teorian ja tutkimustiedon soveltamisen olevan vaikeaa työssä, mikä näyttäytyi myös kertomusaineistossa saman tyyppisesti. Muodollisilla nimetyillä teorioilla näytti olevan kuitenkin vähän merkitystä asiantuntijuuden käytössä vaativissa asiakastilanteissa. Van Bommel (2013) toteaaakin, että sosiaalityönteki-

jöiden tietämisen rakenne ei tarjoa yhtä reseptiä siitä, kuinka ajatella tai toimia, vaan paljon selityksiä ja ratkaisuja. Olosuhteet tiedon soveltamiselle vaihtelevat tilanteesta toiseen ja interventiot täytyy neuvotella asiakkaiden ja eettisten ja laillisuusvaatimusten kanssa.

8. Työllä ja työssä oppimisella sosiaalityöntekijät kokivat olevan ison merkityksen asiantuntijaksi kehittämisessä kuten sosiaalityön koulutuksella. Sen katsottiin antavan asiantuntijuudelle laajan teoreettisen perustan sekä ammatti-identiteetin (Fuchtenkort & Harteis 2007; Tynjälä 2013). Oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen ja ylläpitäminen oli kuitenkin muutoin varsin perinteistä ja yksilöllistä. Sitä ylläpidettiin säännöllisellä täydennyskoulutuksella. Varsinkin vertaisryhmässä tapahtunut (oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus) koettiin motivoivaksi ja ammatti-identiteettiä vahvistavaksi (vrt. Eteläpelto 2007). Lisäksi kokemuksista oppimisella ja reflektoinnilla katsottiin olevan merkitystä ammatilliselle kehittämiselle sekä omalla tiimillä, työyhteisöllä ja jonkin verran asiantuntijaverkostolla. Tutkimuksista tiedämme, että eri ammatillisten professioiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys työssä oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Eri toimijoiden keskinäinen vuorovaikutus rikastaa kaikkien tietopohjaa ja auttaa samalla ymmärtämään toisten asiantuntijoiden näkökulmia. (Lehtinen, Palonen & Gruber 2007; myös Billett 2004.) Tässä tutkimuksessa kuitenkin asiantuntijaverkoston merkitys omalle asiantuntijuudelle jäi vähäisille maininnoille.
9. Asiantuntijuuden kehittäminen edellyttää myös, että omaa osaamista arvioidaan jatkuvasti itse ja toisilta saadun palautteen avulla. Palaute on tehokkainta, kun se annetaan saman tien ja sellaisessa kontekstissa, jossa työntekemisen ihmissuhteet ovat kunnossa. Tarvitaan palautetta edistymisestä, vahvuuksista, heikkouksista ja palautetta organisaation odotuksista. (Ericsson 2004; 2006; myös Eraut 2007). Omaan työhön liittyvää palautetta sosiaalityöntekijät kokivat saavansa vähän esimiehiltään, työparilta saatiin eniten ja yhteistyökumppaneilta jonkin verran. Palautetta koettiin saatavan myös itse toiminnasta jälkikäteen reflektoituna ja itseä muistuttaen. Asiakkailta saatiin yleensä negatiivista palautetta, joskus myös myönteistä palautetta, usein vasta jälkikäteen.

7.2 Kehittämis ehdotukset

Tutkimus osoittaa, että lastensuojelun sosiaalityössä vaativia ja kriittisiä asiakastilanteita ei nähdä tarkoituksellisina oppimistilanteina (Eraut 2004), vaikka nykyisin katsotaan, että asiantuntijaksi kehittymistä voidaan edistää kouluttautumisella ja

tarkoituksellisella harjoittelulla (Ericsson 2006). Vaativia asiakastilanteita voitaisiin lastensuojelussa tietoisesti harjoitella esim. simulaatiodemonstraatioilla, joihin voisi sisältyä myös erilaisiin tilanteisiin liittyvien virheiden ennakkointia ja riskinarviointia (Munro 1999). Myös edeltä käsin tapahtuva mielikuvaharjoittelu ja reflektointi työparin kanssa voisivat toimia tarkoituksellisen harjoittelun muotoina. (Poikela & Järvinen 2007). Uusin asiantuntijuustutkimus (Ericsson & Pool 2016; Ericsson 2018) korostaa tarkoituksellisen harjoittelun merkitystä ammatillisessa oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Tässä harjoittelussa avuksi tarvitaan myös työpaikalta kokenutta mentoria. Kiireisessä ja työnteisessä lastensuojelutyössä on haasteellista löytää aikaa tarkoitukselliselle harjoittelulle, mutta on tärkeää, että yksilöt löytävät tai valveutuneet kollegat luovat heille oppimismahdollisuuksia harjoitella tarkoituksellisesti uusimman hankitun tiedon käyttöä. (Gruber & Harteis 2018)

Vaativia tilanteita ja niihin liittyviä kokemuksia voisi myös suunnitellummin ja ohjatumminkin (Billett 2004; 2011) käyttää lastensuojeluorganisaatioissa yhteisöllisinä oppimismahdollisuuksina. Tämä edellyttää johdolta ja työpaikalta aikaresurssointia, tukea ja ohjausta (Eraut 2010). Niihin voisi silloin integroida myös muiden kollegojen kokemuksellista tietoa vastaavista tilanteista, mutta yhdessä myös teoreettista ja tutkimuksellista tietoa (vrt Tynjälä 2013). Kiireen vuoksi tämä näyttää jäävän isoisakin organisaatioissa kuitenkin vähäiseksi ja satunnaiseksi, kuten kertomusaineistosta ja haastatteluaineistosta käy ilmi. Suunniteltuja oppimistilaisuuksia ei pienissä kunnissa luonnollisesti ole mahdollista järjestää kollegojen vähäisyyden vuoksi. Myös sosiaalityöntekijöiden täydennyskoulutusta tulisi kehittää enemmän ongelmanratkaisutyypiseksi työpajatyöskentelyksi, joissa voitaisiin simuloida työssä kohdattavia haastavia ja vaativia asiakastilanteita. Tämä edistäisi myös teoreettisen tiedon ja käytäntötiedon soveltamista ja integrointia (Eraut 2010; Havnes & Smeby 2014). Osa lastensuojelun sosiaalityön täydennyskoulutuksista voisi olla koostumukseltaan moniammatillisia, jolloin tutustuttaisiin toisten ammattilaisten ajattelu- ja työtapoihin sekä opittaisiin työskentelemään yhdessä (Hietamäki ym. 2017).

Kokemuksista oppimisen kannalta sosiaalityöntekijöiden työssä oppimista vahvistaisi myös oppimis- tai työpäiväkirjan kirjoittaminen vaativien asiakastilanteiden jälkeen, koska reflektioprosessia pidetään aivan keskeisenä välineenä ja katalysaattorina ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisessä (Ross 1989; Fook & Askeland, 2007). Oppimis- tai työpäiväkirjoilla voitaisiin etsiä myös vaihtoehtoisia ja mahdollisesti toimivampia toimintamalleja vastaavia tilanteita silmällä pitäen. Tutkimuksellista näyttöä on siitä että, jotta muutosta tapahtuisi myös työikätyönteisissä, vaatii se käsitteelliseen ja käytännön tietämiseen liittyvää rakenteistumista sekä yhtä hyvin tai samaan aikaan sosiokulttuurisen ja itseohjautuvan tietämisen kehittämistä (Eraut, 2004; Tynjälä 2008; Littlejohn ym. 2016). Myös Yliruka (2015) haastaa väitöskirjatutkimuksessaan pohtimaan, miten ja millä ehdoin voidaan luoda reflektiivisiä tiloja

ja rakenteita tukemaan oppimista, dynaamista ja kriittistä ammatillisuutta sosiaalityössä sekä sen johtamisessa.

Vaaratilanteiden, poikkeamien, ongelmien, virheiden ja läheltä piti -tilanteiden raportointi ovat keskeinen osa toiminta-, turvallisuus- ja johtamisjärjestelmää eri toimialoilla (Kinnunen 2010, 68). Usein läheltä piti tapaukset, joissa vakavia seurauksia ei vielä ole ilmennyt, ovat kaikkein hedelmällisimpiä oppimisen kannalta. Niiden avoin, oppimiseen tähtäävä käsittely työyhteisössä on helpompaa kuin vakavien kriisitapahtumien, joiden käsittelyyn liittyy yleensä jossain määrin myös vastuullisten tai ”syyllisten” etsiminen. (mt.112-114). Konkreettisten vaaratapahtumien yhteisen käsittelyn kautta voidaan päästä käsiksi toimintatapoihin, jotka ovat muodostuneet organisaation normaaliksi toiminnaksi, mutta eivät ole tarkoituksenmukaisia edes turvallisuuden kannalta. (Pietikäinen ym., 2010). Lastensuojelussa näistä tilanteista oppiminen voisi johtaa organisaation päämäärien, normien, toimintatapojen, proseduurien ja mahdollisten rakenteiden muutokseen (vrt. Koski 2007).

Tämän tutkimuksen perusteella myös tietämisen ja oppimisen johtaminen on varsin perinteistä lastensuojeluorganisaatioissa. Täydennys- ja lisäkoulutukseen haakeutumista tuetaan johdon ja esimiesten taholta kuitenkin varsin hyvin. Sen sijaan kehittyvälle, uutta luovalle asiantuntijuudelle, suunnitelmalliselle työssä oppimiselle ja omaa työtä helpottavalle tiedon tuottamiselle nykyisissä lastensuojelun toimintaympäristöissä ei tunnu olevan laajassa mielessä edellytyksiä. Syinä ovat liian suuri työn määrä yhtä sosiaalityöntekijää kohden ja siitä johtuvat työpaine ja kiire. Osassa kuntia yhtä lapsen asioista vastaavaa sosiaalityöntekijää kohden on aivan liikaa asiakkaita sekä siihen liittyvää kirjallista dokumentointia. Työntekijöiden määrä sekä työn organisoiminen on todettu keskeisiksi lastensuojelun laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi useissa aiemmissa selvityksissä (Lastensuojelun laatusuositus 2014; Kanaanoja & Ruuskanen 2018).

Voidaan myös kysyä, normittaako ja ohjaako lastensuojelulaki ja muu lainsäädäntö jo liiaksi lastensuojelun käytännön sosiaalityötä ja asiantuntijuutta? Rousu (2018) toteaa, että usko lain voimaan haluttaessa muutosta ja kehitystä lastensuojeluun, on erittäin suurta. Tarvittaisiin muutosta myös toiminnassa ja voimavaroissa. Onko sosiaalityöntekijöiden asiantuntijuus kehittynyt liiaksi byrokratisoituneeksi virkamiesasiantuntijuudeksi? Mutka (1998) totesi väitöskirjassaan, että sosiaalityön asiantuntijuutta ja sen itseymmärrystä ohjanneet sisäiset periaatteet ovat ennemmin tai myöhemmin ajateltava, tulkittava ja ymmärrettävä perusteellisesti uudelleen ja uudella tavalla. Onko lähivuosina muutettava lastensuojelun työnteon malleja juuri monialaiseksi tiimityöksi, jotta saadaan nopeammin ja ilman organisatorisia rajoja monialaista asiantuntijatietoa työssä käyttöön?

Uusia lastensuojelun sosiaalityön malleja ja uudistuvan asiantuntijuuden ituja on jo virinnyt esim. Mäntsälässä ja Pornaisissa ja Uudellamaalla. Mallia on otettu itä-lontoolaisesta Hackneyn lastensuojelusta ja sen tiimipohjaista työskentelymallia on

pilotoitu lasten, nuorten ja perheiden palvelujen (LAPE) muutosohjelmassa. (Kana-
noja & Ruuskanen 2018). Mallin keskeisenä ytimenä on systeeminen työote, jonka
keskeisiä periaatteita on mm. tiivis moniammatillinen työskentelyote, asiakaslähtöi-
syys, asiakkaan osallisuus ja asiakkaan oman lähiverkoston merkittävyyden huomi-
oiminen (Forrester ym. 2013; Lahtinen 2017). Systeemiseen malliin siirryttäessä ta-
voitellaan myönteisiä muutoksia asiakasmäärään ja siten myös sosiaalityöntekijöi-
den kuormittuneisuuteen. Tavoitteena on, että kolmen-neljän sosiaalityöntekijän ja
muiden systeemiseen tiimiin kuuluvilla työntekijöillä yhteinen asiakasmäärä olisi
60-80 lasta perheeseen. (Kana-
noja & Ruuskanen 2018).

Mallissa myös lastensuojelun esimies toimii "portinvartijana" ja poimii ilmoitus-
sumasta lastensuojelulle kuuluvat tehtävät. Aiemmin sen teki sosiaalityöntekijä, näin
sosiaalityöntekijälle vapautuu aikaa varsinaiseen työhön. Asiakaskontakti luodaan
välittömästi ja asiakas kytketään hänelle sopivaan palveluun, esimerkiksi kouluku-
raattorille, kotipalveluun tai tarvittaessa lastensuojeluun. Lastensuojelu tulee listalla
kuitenkin viimeisenä, sillä useimmiten jo peruspalvelut voivat auttaa. Lisäksi asiak-
kaan ongelmia pohtii moniammatillinen tiimi, ei enää yksi lastensuojelun työntekijä
itseksensä. Ratkaisuvaihtoehtoja ja lähestymistapoja tulee valittavaksi useampia, kun
kaikkien ammattitaito saadaan käyttöön (Virtanen 2017).

Epäilemättä asiantuntemuksen peruspilarit (tieteellinen tieto, professiot ja insti-
tuutiot) ja niiden suhteet toisiinsa ovat nykyisin kaikkialla muutoksessa ja osin uu-
delleen määrittelynalaisia. Samoin professionaalisen asiantuntijatoiminnan institu-
tiot -kuten sosiaali- ja terveydenhuolto ovat kokemassa isoja muutoksia. Ne tulevat
yhä monitoimijaisimmiksi ja järjestelmältään verkostomaisiksi toimijoiksi. (Karvi-
nen-Niinikoski 2007.) Avain kysymys silloin on, kuinka erilaiset työjärjestelyt ja
suhteet johtavat, ei vain työntekijöiden osaamisen tehostumiseen, tietämiseen, vaan
myös organisaatioiden kykyyn tuottaa integroituja ratkaisuja herkästi kehittyviin
työn ongelmiin ja haasteisiin (vrt. Marsick ym. 2014).

Käytännön asiantuntijatyössä, kuten lastensuojelussa tarvitaan siten jatkuvaa op-
pimista ja tiedon tuottamista yhdessä moniammatillisesti, koska työn haasteet ovat
ennakoimattomia ja perheiden ongelmat ja tuen tarpeet eivät noudata ammatillisia
rajoja (vrt. Boshuizen ym. 1992). Moniammatillisesta yhteisestä työstä (tiimityöstä)
voi seurata se, että työssä tarvittava monialainen kontekstuaalinen tieto lisääntyy,
opitaan toisilta ammatilaisilta ja työn vaikuttavuus kasvaa. Samalla lastensuojelun
sosiaalityöntekijät voivat tuoda "sosiaalisen" asiantuntijuutta moniammatilliseen
työhön, mitä ei toisilla toimijoilla siinä määrin ole (Vaininen 2011). Tämän kehityk-
sen myötä lastensuojelu toivottavasti kehitty lähivuosina yhä enemmän varhaiseen
lapsiperheiden tukemiseen ja yhä tehokkaampaan lapsien suojelemiseen monimuo-
toisilta riskeiltä ja uhilta.

8 Tutkimuksen arviointia ja jatko- tutkimustarpeet

8.1 Tutkimusetiikka

Brown (2018) toteaa, että vahva, hyvin suunniteltu tutkimusasetelma on jo perusta hyvin toteutetulle, eettisesti tietoiselle tutkimukselle. Tehdessään tutkimusta tutkija on monien valintojen ja jännitteiden äärellä tehdessään tutkimusta, varsinkin kun tutkii lastensuojelun vaativia asiakastilanteita ja sosiaalityöntekijöiden käsityksiä ja kokemuksia lastensuojelutyöstä. Aiheen valinta on jo eettinen valinta. Olen kuitenkin pitänyt tärkeänä tutkia ammatillista asiantuntijuutta vaativien asiakastilanteiden yhteydessä, koska osaaminen ja asiantuntijuus punnitaan vaativissa käytännön tilanteissa. Toisaalta myös sosiaalityön arvot ja lapsen edun pitäisi ilmetä myös näissä tilanteissa, jotka voivat olla ja voivat kehittyä vielä tilanteissakin hyvin monimutkaisiksi. Sosiaalityön keskeisiä eettisiä arvoja ovat juuri sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja asiakkaiden huomioiminen kaikessa toiminnassa (Kuusisto ym. 2011).

Tutkimusetiikan perusteisiin katsotaan kuuluvan hyvän tieteellisen tavan noudattaminen: rehellisyys, huolellisuus, avoimuus ja tarkkuus kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa (Pehkonen & Jokinen 2017). Lisäksi ihmistieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset periaatteet jaetaan kolmeen osa-alueeseen: (1) tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (2) vahingoittamisen välttäminen ja (3) yksityisyys ja tietosuoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Lähestyessäni tutkittavia kirjoitus- ja haastattelupyynnöillä olen yhteydenotoissa pyrkinyt rehellisesti ja avoimesti kertomaan siitä, mitä aion tutkia ja miten heidän antamaansa tietoa tulen käyttämään, missä tietoja säilytän ja mitä tutkimusaineistolle tapahtuu, kun tutkimus on päättynyt ja tutkimus on raportoitu. Kävin myös kahdessa sosiaalityöntekijöiden oppisopimustyyppisessä koulutusryhmässä eri paikkakunnilla kertomassa tutkimuksestani, taustastani, tutkijan vaitiolovelvollisuudesta, luottamuksellisuudesta tutkimuksen eri vaiheissa sekä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa. (mt.) Läsä olevilla oli mahdollisuus myös kysyä tutkimuksen toteutukseen liittyvistä asioista tai jälkikäteen sähköpostilla tai puhelimitse.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet saivat esimieheltään tai työnantajaltaan luvan osallistua tutkimukseeni. Puolella osallistujista lupa oli kirjallinen ja toisella puolella riitti esimiehen suullinen lupa. Kahdelle esimiehelle lähetin kirjallisen tutkimuslupa-

anomuksen ja liitteeksi tutkimussuunnitelman. Tutkittavat saivat päättää osallistuvatko he vain vaativan asiakastilannekertomuksen tuottamiseen, yksilöhaastatteluun vaiko molempiin. Rauhala ja Virokangas (2011) toteavat, että tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ei pelkisty tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuuteen. Tutkittavilla on oikeus keskeyttää osallistumisensa, osallistua vain haluumallaan tavalla ja esim. haastattelutilanteessa jättää vastaamatta kysymyksiin.

Kertomusaineistoissa tutkittavien osallistumisessa näkyi selvimmin eroja sekä kertomuksen pituuden, että tilannekuvausten tarkkuudessa, mikä ilmensi osallistumista tutkimukseen tutkittavan haluamalla tavalla. Haastatteluissa kukaan haastateltavista ei kieltäytynyt vastaamasta johonkin kysymykseen. Kaikki sallivat myös haastattelun nauhoittamisen haastattelutilanteessa, mikä osaltaan kertoi tutkittavien luottamuksesta tutkijaan. Haastattelutilanteessa tutkittavien itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin siten, ettei kukaan haastateltavista kokisi haastattelua missään vaiheessa ahdistavaksi, vaan haastattelu olisi keskustelunomainen ja haastateltavat itse määrittelisivät vastaustensa sisällön ja pituuden. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013.) Tarkentavia kysymyksiä kuitenkin tehtiin ja haastattelun lopuksi tutkija kysyi, haluaako haastateltava tarkentaa jotakin lausumaansa. Haastatelluista tarkennuksia tai korjauksia sanomisiinsa ei kuitenkaan kukaan katsonut tarpeelliseksi tehdä haastattelun päättyessä.

Tutkimusaineistojen hankinnasta raportoitaessa ei kerrota sosiaalityöntekijöiden oppisopimustäydennyskoulutusryhmiä, eikä koulutuspaikkakuntia. Kertomusaineistot tulivat tutkijan käyttöön satunnaisessa järjestyksessä. Tutkimusaineistot anonymisoitiin litterointivaiheessa, etteivät asiakastilanteet, tapahtumat ja niissä olevat henkilöt ole tunnistettavissa ja yhdistettävissä. Saatekirjeessä sosiaalityöntekijöitä kirjoittajina pyydettiin anonymisoimaan tilanteisiin liittyvät henkilöt ja paikkakunnat. Litterointivaiheessa tutkija vielä tarkisti, ettei paikkakunnan tai asiakkaiden tunnistamiseen liittyvää tietoa siirtynyt alkuperäisistä kertomuksista litteroituihin aineistoihin. Alkuperäisten ilmausten pelkistämisen yhteydessä arvioitiin vielä kriittisesti, millaisen tiedon asiakastilanteista voi jättää pois, mutta samalla varottiin häivyttämästä liiaksi tutkimuksen tavoitteiden kannalta arvokasta tietoa.

Tutkimustuloksien raportoinnissa pyrittiin tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Tulosten raportoinnin yhteydessä käytettiin harkitusti tutkittavien suoria sitaatteja kuvailemaan löydöksiä ja niiden piirteitä tai lausumia, jotka poikkesivat yleisimmistä teemoista. Suorat sitaattinäytteet säilytettiin puhekielen muotoisina, mahdollisimman autenttisina lausumina. Niitä ei kuitenkaan lukija voi yhdistää todellisiin henkilöihin tutkimusaineiston anonymisoinnin johdosta.

Printatut tutkimusaineistot hävitetään polttamalla tutkimuksen raportoinnin jälkeen. Tallennetuista tiedostoista säilytetään kertomusaineiston pelkistys- ja ryhmitelyaineistot ja haastatteluista kysymyskohtaiset teemaluokitukset mahdollista jatkokäyttöä varten. Kaikki yksilöivät tunnistetiedot ja epäsuorat tunnisteet poistetaan

tallenteista ennen jatkokäyttöä. Aineistoja ei luovuteta jatkokäyttäjille ilman aineistoja koskevaa käyttöehtositoumusta ja mahdollista vaitiolositoumusta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013.)

Tutkimus on yhteiskunnallisesti merkittävä ja ajankohtainen, sillä lastensuojelua ja lastensuojelun sosiaalityön arkea on käsitelty viime vuosina toistuvasti sanomalehdissä ja televisiossa. Lastensuojelu saa yleensä silloin median huomiota, kun siellä tapahtuu jotain ikävää ja poikkeuksellista. Aivan viime vuosina on keskusteltu myös paljon sosiaalityöntekijöiden asiakasmääristä, mutta ei juurikaan työn sisällöstä, työnteon tavoista tai asiantuntijuuden käytöstä lastensuojelussa. Tutkimus on ajankohtainen myös siksi, että osana soite-uudistusta valtakunnallinen lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma koskettaa myös lastensuojelua. Sosiaalityöntekijät joutuvat refleктоimaan osana muutosohjelmaa omaa professiotaan, työnteon käytäntöjä, painopisteitä ja omaa asiantuntijuutta suhteessa muiden ammattilaisten asiantuntijuuteen. Tutkimus tarkastelee lastensuojelun ammatillista asiantuntijuutta kasvatustieteen ja työssä oppimisen näkökulmasta. Toisen tieteenalan tutkimusta on sosiaalityön selvityksissä usein juuri peräänkuulutettu (Kananoja 2007; Pekkarinen, Heino & Pösö 2013.)

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimustarpeet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu eri tavoin kuin kvantitatiivisen. Tutkija joutuu tavan takaa pohtimaan ratkaisujaan ja miettimään aineistoanalyysin tarkoituksenmukaisuutta ja kattavuutta suhteessa tutkimustehtävään ja tutkimuskysymyksiin (Eskola & Suoranta 2003). Tutkija kysyi tutkimusprosessin aikana usein itseltään; mitä itseasiassa tutkit ja mitä toivot saavasi selville? Tutkimuskysymykset muuttuivatkin tutkimuksen edetessä selkeämmiksi ja toteuttamiskelpoisemmiksi. Nämä piirteet Brownin (2018) mielestä liittyvät juuri tehokkaisiin tutkimuskysymyksiin. Kvalitatiivisen aineiston analyysi on myös pohjimmiltaan merkitysten tulkintaa ja siten tutkijan on tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan, jotka voivat vaikuttaa havaintoihin ja tulkintoihin (Tynjälä 1991).

Sosiaalityöntekijöiden kokemuksia ja käsityksiä omasta oppimisestaan vaativissa asiakastilanteissa tutkittiin jälkikäteen, ei heti tilanteen jälkeen. Vaativasta tilanteesta saattoi olla kulunut aikaa useampia kuukausia tai jopa vuosia. Siten kertomusaineisto perustuu tutkittavien muistikuviiin tilanteesta ja tapahtumista ja on mahdollista, että kertomuksiin sisältyy muistivirheitä tai että kertomuksiin on sekoittunut asiaankuulumatonta ainesta vastaavan kaltaisista tilanteista (Polkinghorne 1995.) Toisaalta tiedetään, että harvinaiset ja epätavalliset tapahtumat ovat paljon helpommin muistettavissa kuin jokapäiväinen käyttäytyminen (Nisbett & Ross 1980; Eraut 2004). Mikäli aloittaisin saman tutkimuksen uudelleen, haastattelisin työntekijöitä

mahdollisimman pian vaativiksi koettujen tilanteiden jälkeen. Tällöin tilanteiden rekonstruointi olisi haastateltavilla tuoreessa muistissa, eikä kuvauksiin sekoittuisi mahdollisesti muistikuvia toisista samankaltaisista tilanteista ja kokemuksista. Myös muiden tilanteessa olleiden haastattelemisen tekisi mahdolliseksi tapahtumakuvausten vertailemisen keskenään.

Tilannekuvauksien kirjoittamista ja mieleen palauttamista pyrittiin helpottamaan tarkentavilla kysymyksillä ja ohjeistuksella, missä sovellettiin CIT-tutkimusotetta. Kertomusta ohjaavat avoimet kysymykset tuottivat paljon tarkkaa ja yksityiskoh- taista tietoa menneistä tilanteista ja tapahtumista, mitä voidaan pitää varsin hyvänä piirteenä aineiston luotettavuuden ja kattavuuden näkökulmista. Yksikään sosiaali- työntekijä ei kirjoitelmassa maininnut, että ei muista tapahtumien kulkua, henkilöitä tilanteessa tai lopputulosta. Kirjoituspyyntöön liittyviä avoimia kysymyksiä (kysy- mospatteristoa) voidaan myös hyödyntää sellaisenaan lastensuojelun organisaa- tioissa, kun halutaan tuottaa tietoa omalle työyhteisölle kriittisistä ja vaativista asia- kastilanteista.

Kertomusaineiston analyysirunko muodostettiin osittain kysymyksistä, joita (CIT) tutkimusmenetelmässä ja kriittisiä tapahtumia tutkittaessa jälkikäteen käyte- tään. Analyysirunko ohjasi johdonmukaisesti ajatuskokonaisuuksien eli pelkistetty- jen ilmausten sijoittamista omien yläkategorioiden alle (ks. Flanagan 1954.) Vaati- vien asiakastilanteiden aineistohankintaa ja suunnittelua ohjasivat myös tilanneop- pimisen teoriasuuntaus ja näkemys siitä, että työssä oppiminen on luonteeltaan sekä yksilöllinen että työyhteisöllinen vuorovaikutusprosessi, missä opitaan toisilta arjen työtilanteissa ja tehtävissä. (Billett 2004; Collin 2006; Eraut 2007; Tynjälä 2013.)

Haastateltaviksi saatiin 20 sosiaalityöntekijän kelpoisuuden omaavaa lastensuo- jelun sosiaalityöntekijää. Heissä oli sekä uran alkuvaiheessa olevia, uran keskivai- heessa ja uran loppuvaiheessa työtä tekeviä ammattilaisia. Haastattelut ja haastatte- lukysymykset tuottivat tutkimuksen kannalta riittävästi tutkimusmateriaalia. Haas- tattelukysymyksistä kahdeksan ja kaksitoista olivat merkitykseltään lähellä toisiaan. Kysymyksen kaksitoista olisi voinut jättää pois. Haastateltavat tuntuivat arvostavan sitä, että heidän työstään ollaan kiinnostuneita ja heidän työtään tutkitaan, mikä il- meni varsin suurena avoimuutena tutkijaa kohtaan. Esim. työn ja organisaation epä- kohdistakin uskallettiin puhua. Osittaista aineiston kylläntymistä oli havaittavissa noin viidennentoista haastattelun kohdalla. Jäljellä olevat haastattelut eivät tuoneet enää merkittävästi uutta tietoa pääteemoihin, lukuun ottamatta joitakin alakysymyk- siä ja poikkeavia lausumia. (Eskola & Suoranta 2003.) Kukin haastattelu nauhoitet- tiin digitaalisella nauhurilla, mikä mahdollisti palaamisen alkuperäiseen haastattelu- aineiston lausumien merkityksiä ja niiden ryhmittelyä pohdittaessa. Huolellinen nau- hoitus saattoi korostaa ja rohkaista vastaajavaliditeettia (Wellington 2000).

Haastatteluaineiston analyysia tehtiin teorialähtöisesti, jolloin analyysia ohjasi- vat teoriasta johdetut teemat (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysin eri vaiheissa

johtoaajatuksena oli se, mitä teemasta on haastattelun aikana sanottu. Lausumien si-
joittamista luokkiin ja teemojen yhteyteen harkittiin tarkoin ja välillä palattiin nau-
hoitukseen, litteroituun tekstiin ja punnittiin asiayhteyttä ja haastateltavien lausu-
mien merkitystä ja yhteyttä teemoihin (Gillham 2000). Teemojen nimeämisen luot-
tettavuudeksi (yksimielisyyskerroin) saatiin 83%, kun verrattiin yhden henkilön
(kolmannen vuoden sosiaali-alan AMK- opiskelija) suorittamia teemaluokkien ni-
meämisiä tutkijan omiin teemaluokkiin ja niiden nimiin.

Tulososiossa tuodaan esille suoria lainauksia haastateltavien vastauksista. Sitaat-
teilla pyrittiin havainnollistamaan tematisointia ja toisaalta tuomaan esille joissakin
teemoissa ilmeneviä poikkeamia. Toisaalta suorien sitaattien tarkoituksena oli ku-
vata sosiaalityöntekijöiden omakohtaisia tulkintoja työstä ja antaa lukijoille mahdol-
lisuus arvioida analyysin luotettavuutta. Tutkijan oli vaikea päättää, mikä olisi so-
piva sitaattien määrä tulosten yhteydessä, sillä haastattelut tarjosivat niin paljon kiin-
nostavia ajatuksia työn moninaisuudesta.

Työssä oppimisen tutkimusta lastensuojelun sosiaalityössä on tehty hyvin vähän, jor-
ten tutkimustarpeita on monia.

1. Tarvitaan laajempaa tutkimusta lastensuojelussa vaativiksi koettujen asia-
kastilanteiden merkityksestä työssä oppimiselle ja ammatilliselle asian-
tuntijuudelle.
2. Jatkotutkimusta tarvittaisiin esim. siihen, miten ja mitä eri työuran vai-
heessa olevat sosiaalityöntekijät oppivat toisiltaan ja kuinka moniamma-
tillinen yhteistyö hyödyttäisi parhaiten myös työntekijöiden ammatillista
kehittymistä, varsinkin kun se ammatillisena työmuotona tulee sote-
palvelurakennemuutoksessa merkittävästi kasvamaan.
3. Lisäksi olisi hyödyllistä tutkia, miten tarkoituksellista ja suunnitelmallista
työssä oppimista olisi parasta organisoida osaksi lastensuojelun työtilan-
teita. (vrt. Billett 2004).
4. Kiinnostava tutkimusaihe olisi myös se, miten formaalin koulutuksen ja
työssä oppimisen integrointikäytännöt parhaiten voisivat edistää yksittäi-
sen työntekijän henkilökohtaista ammatillista asiantuntijuutta ja työyhteis-
öllistä tiedontuottamista.
5. Tutkimusta tarvittaisiin myös siitä, miten työssä opittuja hyväksi havait-
tuja vaativien asiakastilanteiden työtapoja voitaisiin parhaiten mallintaa ja
välittää organisaation jäsenten kokeiltavaksi ja edelleen kehitettäväksi.

Tutkimuksessa tuotettua vaativien asiakastilanteiden analyysissa käytettyä kartoitta-
vaa kysymyslistaa voi myös soveltaa tutkittaessa eri alojen työntekijöiden työssä op-
pimista. Kysymysten avulla voidaan tehdä näkyväksi työprosesseihin ja tapahtumiin

liittyvää deklaratiiivista (mitä?) ja proseduraalista (kuinka?) tietoa. Kysymyksiä voidaan käyttää myös sosiaalityöntekijöiden työohjauksissa ns. faktojen konkretisointiin ja alan työntekijöiden täydennyskoulutuksissa.

Lähteet

- Abbott, A. (1988) *The System on Professions. An Essay on the Division of Expert Labor.* The University of Chicago Press, London.
- Aho, P. (1999). *Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan työssä.* Tampere: Päivi Aho ja Sosiaalityöntekijäin Liitto ry sekä WSOY 1999.
- Aikio, M. (2017). *Lapsen ja hänen läheisensä yhteydenpidon rajoittaminen lastensuojelun sijaishuollossa – sosiaalityöntekijä perus- ja ihmisoikeuksia tulkitsemassa.* Pro gradu- tutkielma. Lapin yliopisto: Oikeustieteiden tiedekunta.
- Alderton, J. (1999). *Factors Which Facilitate Workplace Learning: Confidence, Challenge and Support.* AERA The American Educational Research Association Meeting: Conference paper, Montreal. Canada.
- Anis, M. (2008). *Sosiaalityö ja maahanmuuttajat. Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinnat.* Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 47/2008. Helsinki: Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos.
- Araneva, M. (2016). *Lapsen suojelu. Toteuttaminen ja päätöksenteko.* Helsinki: Talentum Pro.
- Araneva, M. (2018). *Lastensuojelun perhehoito.* Helsinki: Alma Talent.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organisational learning: a theory of action perspective.* Reading, Mass: Addison Wesley.
- Arkil, T. & Eriksson, E. & Seikkula, J. (2001). *Avoimet dialogit ja ennakoitdialogit. Sosiaaliset verkostot psykososiaalisessa työssä.* Yhteiskuntapolitiikka 2/2001.
- Bardy, M. (2013). *Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta.* Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimissä.* Tampere: Teema 5. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.* Neljäs uudistettu painos, 49-78.
- Bauer, J. & Mulder, R.H. (2006a). *Assesment of learning from errors in daily work: A processoriented approach.* Paper presented at the 7th International Conference on HRD Research and Practice Across Europe, Tilburg.
- Bauer, J. Rehr, M. & Hartes, C. (2007). *Measurement of Learning Culture: A Motivational Approach.* Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace – new developments.* Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 32. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 21- 50.
- Benner, B. (1984). *From novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice.* Menlo Park California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves. An Inquiry into the nature and Implications of Expertise.* Chicago, IL: Open Court.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen.* Helsinki: Gaudeamus.
- Billett, S. & Choy, S. (2013). *Learning through work: emerging perspectives and new challenges.* *Journal of Workplace Learning* Vol 25, No 4. Emerald, 264-276.
- Billett, S. (2001a). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice.* Crows Nest: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2004). *Learning through work: workplace participatory practices.* Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Workplace learning in context.* London Routledge., 109-125.
- Billett, S. (2004). *Workplace Participatory Practices. Conceptualising Workplaces as Learning Environments.* *Journal of Workplace Learning* 16 (6), 312-324.

- Billett, S. (2006). *Work, change and workers*. Dordrecht: Springer.
- Billett, S. (2011). Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O' Connor (toim.), *The Sage handbook of workplace learning*, 60-72.
- Billett, S., Fenwick, T., Somerville, M., Eteläpelto, A. & Saarinen, J. (2006). *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer.
- Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (2018). *Developing Occupational Expertise through Every day Work Activities and Interactions*. Teoksessa Ericsson, K. Anders; Hoffiman, Robert R.; Kozbelt, Aaron; Williams, A. Mark. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Second Edition. [<https://read.amazon.com>].
- Boshuizen, H.P.A. (2004). Does practice make perfect? Teoksessa H.P.A. Boshuizen, R.Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 73-95.
- Boshuizen, H.P.A., & Schmidt, H.G. (1992). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science*, 16 (2), 153-184.
- Bound, D. & Middleton, H. (2003). Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*. Volume 15, No 5, 194-202.
- Bound, D., Cressey, P. & Docherty, P. (2006). *Productive Reflection at Work: Learning for Changing Organizations*. New York: Routledge.
- Bound, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Sage Publications, Inc.
- Bradley, C.P. (1992). Turning Anecdote into Data – The Critical Incident Technique. *Family Practice* Vol.9. No.1 Oxford University Press., 98-103.
- Brannen, J. (2007). Working qualitatively and quantitatively. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative Research Practice*. Sage Publications Ltd: London, 292-296.
- Bransford, J. D. & Schwartz, D.L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. Haettu osoitteesta http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised
- Brink, P. & Wood, M. (toim.) (1994). *Advanced design in nursing research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brookfield, S. (1995). *Adult Learning: An Overview*. Teoksessa: A. Tuinman (toim.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Brown, J. (2018). *Qualitative Research Design: Principles, Choices and Strategies*. Teoksessa L. Hamilton & J. Ravenscroft (toim.) *Building Research Design in Education. Theoretically Informed Advanced Methods*. London: Bloomsbury Academic., 71-86.
- Bruce, S. & Yearley, S. (2006). *The Sage Dictionary of Sociology*. Sage, London.
- Bryan, W. L. & Harter, N. (1897). *Studies in the Physiology and Psychology of Telegraphic Language*. Haettu osoitteesta <http://grants.hhp.coe.uh.edu/clayne/HistoryofMC/Bryan&Harter-1897>
- Butterfield, L.D., Borgen, W.A., Amundson, N.E. & Maglio, A-S.T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research* 5 (4). London: Sage Publications, 475-497.
- Byrne, M. (2001). Critical incident technique as a qualitative research method. *AORN Journal*. Electronic Collection: A80159552. RN: A8015955, 536-539.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse researcher* 4, 5-16.
- Chell, E. (1998). *Critical Incident Technique*. Teoksessa Symon, G. & Cassell, C. (toim.) *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- Clark, R., C. (2008). *Building Expertise. Cognitive Methods for Training and Performance Improvement*. San Francisco: Pfeiffer, 3RD Edition.

- Clouston, T. (2003). Narrative Methods: Talk, Listening and Representation. *British Journal of Occupational Therapy* 66 (4), 136-140.
- Collin, K. & Tynjälä, P. (2003) "Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15 Issue: 7/8,338-344. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1108/13665620310504828>
- Collin, K. (2005). Experience and shared practice – Design engineers' learning at work. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 261. University of Jyväskylä.
- Collin, K. (2006). Connecting work and learning: design engineers' learning at work. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 18 No. 7/8, 403-413.
- Collin, K. (2007). Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki; WSOY, 198-215.
- Collin, K., & Peltoperä, K. (2016). Ammatillista toimijuutta vahvistamassa: työhyvinvointia työtä tuunaamalla. U. Teppo, & K. Malinen (toim.), *Osaamista vuorohoitoon*, 186-198. *Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja*, 227. *Jyväskylän ammattikorkeakoulu*. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-830-439-8> Open access
- Dall'Alba, G. (2018). Reframing Expertise and its Development: A Lifeworld Perspective. Teoksessa Ericsson, K. Anders; Hoffman, Robert R.; Kozbelt, Aaron; Williams, A. Mark. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance.*, 1744-2043. Second Edition. [<https://read.amazon.com/viitattu> 3.11.2018].
- De Godzinky, V-M. (2012). Huostaanottoasiat hallinto-oikeuksissa. Tutkimus tahdonvastaisten huostaanottojen päätöksentekomenettelyistä. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, julkaisuja 260.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Third Edition. Poland: Open University Press.
- DeSantis, L. & Ugarriza, D.N. (2000). The Concept of Theme as Used in Qualitative Nursing Research. *West J Nurs Res* 2000; 22; 351-372.
- Doane, S.M., Pellegrino, J.W., & Klatzy, R.L. (1990). Expertise in a computer operating system: Conceptualization and performance. *Human-Computer Interaction*, 5, 267-304.
- Dreyfus, H.D. & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. Springer, London.
- Ellström, P-E. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning at work. Teoksessa D. Bound, P. Cressey & P. Docherty (toim.) *Productive Reflection at work*. Routledge, 43-53.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *J. Adv. Nurs* 2008: 62, 107-115.
- Endsley, M. R. (2006). Expertise and Situation Awareness. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge University Press, 633-651.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretic Approach to Developmental Research*, Helsinki: Orianta –Konsultit.
- Eraut, M. & Hirsch, W. (2007). The Significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organizations. *Oxford: SKOPE* 2007:9.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, Vol 26 (2), 247-273.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, Vol.33, No 4, 403-422.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. Teoksessa S. Billet (toim.) *Learning through practice. Models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer, 37-58.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K.A. Ericsson, N. Charness, P. J., Feltovich, P. J., & Hoffmann, R. R. (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press, 683-704.

- Ericsson, K. A. (2007a). An expert-performance perspective on medical expertise: Study superior clinical performance rather than experienced clinicians! *Medical Education*, 41, 1124– 1130.
- Ericsson, K.A. & Pool, R. (2016). *Principles of Deliberate Practice on the Job*. Teoksessa K.A. Ericsson & R. Peak: *Secrets from new science of expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2016. An Eamon Dolan Book., 115-143.
- Ericsson, K.A. (2018). The Differential Influence of Experience, Practice, and Deliberate Practice on the Development of Superior Individual Performance of Experts. Teoksessa, Ericsson, K. Anders; Hoffman, Robert R.; Kozbelt, Aaron; Williams, A. Mark. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Second Edition. Haettu osoitteesta <https://read.amazon.com>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: PS-kustannus, 26-60.
- Eteläpelto, A. (2005). *Tutkimus ammatti-identiteetin tutkijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana*. *Aikuiskasvatus* 25 (2). Helsinki: Aikuiskasvatusseura, 150-154.
- Eteläpelto, A. (2007). *Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa*. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90-142.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 3 (34), 202-214.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional work, Professional Practice and Learning. Teoksessa S. Billet, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer, 29-56.
- Feltovich, P.J., Prietula, M. J., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. Teoksessa K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich & R.R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 41-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*., 80-92.
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique, *Psychological Bulletin*, 5 (4), 327-358.
- Fook, J. & Askeland, G. A. (2007). Challenges of Critical Reflection: “Nothing Ventured, Nothing Gained”. *Journal of Social Work Education*, 26 (5), 520-533.
- Fook, J. & Ryan, M. & Hawkins, L. (1997). Towards a Theory of Social Work Expertise. *Br. J. Social Wk.* (1997) 27, 399-417.
- Fook, J. (2002). *Social work. Critical Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Fook, J. (2004). *Critical Incident Analyses and Holistic Assessment*: Aldershot: Ashgate.
- Fook, J. (2005). Kriittinen reflektio sosiaalityössä. *FinSoc, Sosiaalialan menetelmien arviointi 2/2005*. FinSoc- sosiaalipalvelujen evoluutioryhmä. *Stakes*, 22-27.
- Fook, J., Ryan, M. & Hawkins, L. (1997). Towards a Theory of Social Work Expertise. *British Journal of Social Work* 1997 (27), 399-417.
- Ford, P., Johnston, B., Brumfit, C., Mitchell, R. and Myles, F. (2005). Practice learning and development of students as critical practitioners: Some findings from research, *Social Work Education*, 24 (7), 391-407.
- Forrester, D., Westlake, D., McCann, M., Thurnham, A., Shefer, G., Glynn, G. & Killian, M. (2013). *Reclaiming Social Work? An Evaluation of Systemic Units as an Approach to Delivering Children’s services*. Final report of a comparative study of practice and the factors shaping it in three local authorities. Tilda Goldberg Centre for social work and socialcare. University of Bedfordshire. Haettu osoitteesta <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/bitstream/10547/594517/1/finalreport-systemicunits.pdf>

- Freidson, E. (2011). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Fuchtenkort, A. & Harteis, C. (2007). Professional competence and the role of informal learning. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace – new developments*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 32, 139-155.
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H. & Heid, H. (2008). Negative knowledge: Understanding professional learning and expertise. *Vocations and Learning*, 1, 87-103.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review* 71: 4, 78–91.
- Gillham, B. (2000). *The Research Interview*. London: Continuum Wellington House.
- Gould, N. Baldwin, M. (2004). *Social work, critical reflection and the learning organization*. Aldersot: Ashgate.
- Gray, D.A. (2009). *Doing Research in the Real World*. 2nd edition. Great Britain TJ International ltd: Sage.
- Greener, I. (2011). *Designing Social Research. A Guide for the Bewildered*. London: Sage Publications Ltd.
- Gruber, H. & Harteis, G. (2018). *Individual and Social Influences on Professional Learning. Supporting the Acquisition and Maintenance of Expertise*. Springer Nature Switzerland AG 2018.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T. & Degner, S. (2008). *Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities*. Research Report No. 29. University of Regensburg.
- Gruber, H., Palonen, T., Rehrl, M. & Lehtinen, E. (2007). *Understanding the nature of expertise: Individual knowledge, social resources and cultural context*. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace-new developments*. *Kasvatusalan tutkimuksia* 32. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 227-250.
- Häkälä, N., Hänninen, H., Miettinen, A., Röppänen, P. & Viinikainen, H. (2011). *Lastensuojelun toimintaprosessit. Toimintaprosessien kuvauksia*. 13.9.2011, versio 2.0 Sosiaalialan tietoteknologiahanke. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/1009740-Lastensuojelun-toimintaprosessit.html>.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. (2003). Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23 (1), 4-13.
- Hakkarainen, K.; Lallimo, J. & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 32 (4), 246-256.
- Hakkarainen, K.; Lonka, K. & Lipponen, L. (2004a). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K.; Palonen, T. & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37. Vammalan kirjapaino: Suomen psykologisen seuran julkaisu, 448-464.
- Hakkarainen, K.; Palonen, T.; Paavola, P., & Lehtinen, E. (2004b). *Communities of networked expertise: Educational and professionals perspectives*. Sitra's publication series, publ.no. 257. Exford: Elsevier Ltd.
- Hämäläinen, A. (1997). Asiantuntijoiden osaamisen ristiriidat julkishallinnossa. Teoksessa T. Heiskanen & K. Filander (toim.) *Tilaa ajattelulle. Asiantuntijatyön kehukset Julkisella sektorilla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 24-33.
- Hämeen-Anttila, L. (2017). Lasten ja perheiden sosiaalipalvelut. Teoksessa A. Kananaja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Tallinna: Tietosanoma Oy, 216-246.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tampereensis: 696. Tampere University Press.
- Hannola, M. & Kalakoski, V. (2008). Tunteet, tulkinnat ja kognitiivinen suoriutuminen. *Psykologia lehti* 6/2008. Suomen Psykologinen Seura. Vammala, 405-484.
- Hanson, S. & Patel, L. (2014). *How Theory Shapes Practice: Approaches to Woman Abuse and Child Abuse in South Africa*. *British Journal of Social Work* (2014) 44, Oxford University Press, 2237-2253.

- Harteis, C., Bauer, J., Festner, D., Gruber, H., & Heid, H. (2005). Selfdetermination in daily working life. Teoksessa H. Gruber, C. Harteis, R.H. Mulder, & M. Rehr (toim.), *Bridging individual, organizational and cultural perspectives on professional learning*, 244-252. Regensburg: Roderer.
- Harteis, C.; Bauer, J. & Haltia, P. (2007). Learning from errors in the workplace. – insights from two studies in Germany and Finland. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace – new developments*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia 32. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Havnes, A. & Smeby, J-C. (2014). Professional Development and the Profession. Teoksessa S. Billet, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Volume 2. Springer, 915-954.
- HE 164/2014 vp (Hallituksen esitys eduskunnalle sosiaalihuoltolaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi). Haettu osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_164+2014.pdf, 55
- Heikkilä, K. (2006). Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. *Aikuiskasvatus* 2 (26), 144-147.
- Heikkinen, H.L.T. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa: kansanvalitusseura, 184-197.
- Heikkinen, H.L.T. (2007). Narratiivinen tutkimustodellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Juva: PS-kustannus, 142-158.
- Heino, T. (2007). Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana. *Stakes. Työpaperieita* 2007.
- Heino, T. (2013). Lastensuojelun tilastot, asiakkaat ja palvelut. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimissä. Neljäs uudistettu painos*. Tampere: Suomen yliopistopaino, 84-107.
- Heinonen, H. & Sinko, P. (2013). Sosiaalityöntekijät lastensuojeluprosessia johtamassa. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Lastensuojelun ytimissä*. Tampere: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 121-132.
- Helakorpi, S. & Mahlamäki-Kultanen, S. (2009). Johtajuus ja koulun uusi toimintakulttuuri. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu, 7-18.
- Helle, L., Olkinuora, E. & Vauras, M. 2003. Osaamisen kehittäminen yksilönäkökulmasta –miten tukea organisaatiossa toimivan yksilön kehittymistä ja ammatillista kasvua? Teoksessa L. Helle, H. Trapp & E. Olkinuora (toim.) *Osaamisen kehittäjäksi*. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen sarja B, Raportit ja selvitykset 17, 27-45.
- Hietämäki, J., Kuusinen, V., Pursi, K. & Rajala, R. (2017). Lastensuojeluilmoitusprosessi moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (2017):4. Haettu osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135193/YP1704_Hietamakiym.pdf?sequence=217-429
- Hiitola, J. 2008. Selvitys vuonna (2006). Tampereen seutukunnassa huostaan otetuista lapsista. Työpaperieita 21/2008. Helsinki: Stakes.
- Horwath, J. & Morrison, T. (1999). *Effective Staff Training in Social Care. From theory to practice*. 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE: Biddless Ltd, Guildford and King's Lynn.
- Hoyrup, S. & Elkjaer, B. (2006). Reflection, Taking it beyond the individual. Teoksessa D. Bound, P. Cressey & P. Docherty (toim.) *Productive Reflection at work*. Routledge, 29-42.
- Huhtala, S. (2013). Mitä se onnistuminen käytännössä oikein tarkoittaa ja ylipäättään, mitä ne sosiaalityöntekijät oikein tekee. Lastensuojelussa onnistuminen sosiaalityöntekijöiden kokemana. *Sosiaalityön pro gradu*. Tampereen yliopisto.
- Hytönen, K. (2016). Bridging Academic and Working Life Expertise in Continuing Professional Education. A Social Network Perspective. *Turun Yliopiston julkaisuja. Sarja - ser. B osa - tom. 424, Painosalama Oy: Turku*.
- Illeris, K. (2004). A Model for Learning in Working Life. *The Journal of Workplace Learning*, 16 (8), 431-441.

- Isopahkala-Bouret, U. (2008). Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2.), 84-93.
- Jaakola, A-M, Vornanen, R. & Pölkki, P. (2014). Kriittisten tapahtumien menetelmä lastensuojelun sosiaalityötä koskevassa tutkimuksessa. *Janus* vol.22 (2) 2014, 156-171.
- Jaakola, A-M., Kaittila, A., Nurmela, N. Nyqvist, L. & Toikka, E. (2019). Sosiaalityön kriisin ratkaisu edellyttää muutosta rakenteissa. *Turun Sanomat*, Mielipiteet 13.3.2019., 17.
- Järvensivu, A. & Koski, P. (2008). Työssä oppimista ja oppimistyötä. *Aikuiskasvatus* 28 (1). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 25-34.
- Järvensivu, A. (2006). Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. *Acta Universitatis Tamperensis*; 1119, Tampereen yliopisto.
- Jarvis, P. (1989). Kolme oppimismuotoa sosiaalisessa kontekstissa. *Aikuiskasvatus* 9 (1). Helsinki: Kansanvalistusseura, 12-18.
- Jokinen, A. (2017). Tavoiteltavat sosiaalityöntekijän ominaisuudet ja vuorovaikutusasetelmat asiakkaan kohtaamisessa opiskelijoiden tulkitsemina. *Janus* vol 25 (3) 2017, 191-207. Haettu osoitteesta https://scholar.google.fi/scholar?hl=fi&as_sdt=0%2C5&q=Jokinen%2C+Arja+Tavoiteltavat+sosiaality%C3%B6ntekij%C3%A4n+ominaisuudet...&btnG=
- Juhila, K. (2008a). Aikuisten parissa tehtävän sosiaalityön areenat. Teoksessa: Jokinen, A. & Juhila, K. (toim.) *Sosiaalityö aikuisten parissa*. Vastapaino. Jyväskylä, 14-47.
- Juhila, K. (2016). Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina. *Sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (2018). *Aika, paikka & sosiaalityö*. Tallinna: Vastapaino.
- Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Keuruu: Otava.
- Kääriäinen, A. (2003). Lastensuojelun sosiaalityö asiakirjoina. Dokumentoinnin ja tiedonmuodostuksen dynamiikka. Helsingin yliopisto: Sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 1/2003.
- Kananoja, A. & Lähteinen, S. (2017). Tutkiminen ja kehittäminen sosiaalialalla. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Tallinna: Tietosanoma Oy, 487-501.
- Kananoja, A. (2017). Asiakastyön yleiset lähtökohdat sosiaalialalla. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Tallinna: Tietosanoma Oy, 173-192.
- Kananoja, A. (2017). Sosiaalityö ammattina. Teoksessa A. Kananoja, M. Lähteinen & P. Marjamäki (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Tallinna: Tietosanoma Oy, 33-39.
- Kananoja, A., Ruuskanen, K. (2018). Selvityshenkilön ehdotus lastensuojelun laatua parantavaksi tiekartaksi. Väkiraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 31/2018. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3948-6>
- Karvinen, S. (1993). Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa R. Granfelti, H., Jokiranta, S. Karvinen, A-L. Matthes & A. Pohjola (toim.) *Monisärmäinen sosiaalityö*. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 15-51.
- Karvinen, S. (1996). Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta refleksiiviseen asiantuntijuuteen. Doctoral Thesis. Kuopio University Publications E, Social Sciences. Kuopio: Kuopio University.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2005a). Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia: Palmenia –kustannus, 73-96.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2007). Muuttuva ja toiminnassa rakentuva asiantuntijuus. Teoksessa S. Karvinen-Niinikoski, U-M. Rantalaiho & J. Salonen (toim.) *Työnohjaus sosiaalityössä*. Helsinki: Edita Prima Oy, 77-91.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2010). Ongelmanratkaisuperinne ja kriittinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) *Asiakkuus sosiaalityössä*. Helsinki: Gaudeamus, 257-276.
- Keddell, E. (2011). Reasoning Processes in Child Protection Decision Making: Negotiating Moral Minefields and Risky Relationships. *British Journal of Social Work*. 41 (7), 1251-1270.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2005. Reflektiivisyys ja asiantuntijuus. *Sosiaalialan menetelmien arviointi*. *Finsoc* 2/2005. Kajaani, 18-21.

- Keddell, E. (2012). Going Home: Managing "risk" through relationship in returning children from foster care to their families of origin. *Qualitative Social Work* 101 (6), 604-620.
- Keddell, Emily (2011) Reasoning Processes in Child Protection Decision Making: Negotiating Moral Minefi elds and Risky Relationships. *British Journal of Social Work* 41 (7), 1251-1270.
- Kinnunen, M. (2010). Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatioissa. *Acta Wasaensia* 230. Vaasan yliopisto: Liiketaloustiede 94. Johtaminen ja organisaatiot.
- Koponen, P., Perälä, M-L. & Räikkönen, O. (2000a). Kriittisten tapahtumien tekniikka tutkimusmenetelmänä-metodinen tarkastelu (osa I): Hoitotiede 12 (4), 164-172.
- Koponen, P., Perälä, M-L. & Räikkönen, O. (2000b). Kriittisten tapahtumien tekniikka tutkimusmenetelmänä väestökyselyssä – naiset hoitokokemustensa kuvaajina (osa II). *Hoitotiede* 12 (4), 173-183.
- Kortelainen, P., Kärki, J., Laaksonen, M., Lehmuskoski, A., Väyrynen, R., Suhonen, M. & Suhonen, S. (2010). Sosiaalipalvelujen luokituksen sanasto. Haettu osoitteesta <http://www.sosiaaliportti.fi/File/09ead9fb-cf11-4f3e-b879-e1b9cf0d3490/Sosiaalipalvelujen+luokituksen+sanasto.pdf>
- Koski, P. (2007). Työ ja oppiminen rengastehtaassa. Organisatorinen oppiminen sekä sitä edistävät ja ehkäisevät tekijät teollisessa oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes.
- Kulmala, A., Valokivi, H. & Vanhala, A. (2003). Sosiaalityön kohtaamia asiakkaiden kertomina. Teoksessa M. Satka, A. Pohjola & M. Rajavaara (toim.) *Sosiaalityö ja vaikuttaminen*. SoPhi 76. Jyväskylä: Minerva, Jyväskylän yliopisto, 125-146.
- Kuusela, N. (2009). Modernit nais- ja miesasiantuntijat. Asiantuntijuuden arkipäiväistyminen ja sukupuolittuneisuus 2000-luvulla. Tampereen yliopisto: Sosiaalitutkimuksen laitos.
- Kuusisto, S., Rissanen, S. & Saranto, K. (2011). Asiakastiedon käyttö sosiaalityön tutkimuksessa – eettinen näkökulma. Teoksessa A. Pehkonen & M. Väänänen-Fomin (toim.) *Sosiaalityön arvot ja etiikka*. Juva: PS-kustannus, 257-273.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kwakman, K. (2003). Professional learning throughout the career. *International Journal of Human Resources Development and Management*, Vol 3, Issue 2, 180-190.
- Lähteinen, S., Raitakari, S., Hänninen, K., Kaittila, A., Kekoni, T., Krok, S. & Skaffari, P. (2017). Sosiaalityön koulutuksen tuottama osaaminen. SOSNET julkaisuja 7. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnet. Rovaniemi.
- Lahtinen, P. (2017). Kohti suomalaista systeemistä lastensuojelun toimintamallia: Keskeisiä periaatteita ja reunaehtoja. Helsinki: THL.
- Laiho, K. (2007). Asiakasryhmäkohtainen sosiaalityö. Lastensuojelu. Teoksessa Aulikki Kananoja ym. (toim.) *Sosiaalityön käsikirja*. Jyväskylä: Tietosanoma, 132-161.
- Laitinen, M. & Väyrynen, S. (2011). Eettiset haasteet lastensuojelun sosiaalityön prosessissa. Teoksessa A. Pehkonen & M. Väänänen (toim.) *Sosiaalityön arvot ja etiikka*. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja. Juva: PS-kustannus, 163-187.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361. [Viitattu 18.10.2019]. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>
- Laki lastensuojelulain muuttamisesta 542/2019. [Viitattu 20.5.2019]. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190542#Pidp447095520>
- Laki lastensuojelusta 417/2007. [Viitattu 10.11.2018]. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2007/20070417?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Lastensuojelulaki>
- Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 817/2015. [Viitattu 3.2.2019] Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150817?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Laki%20sosiaalihuollon%20ammattihenkil%C3%B6ist%C3%A4>

- Laki sosiaalihuollosta 1301/2014. [Viitattu 20.5.2019}. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Laki%20sosiaalihuollosta>
- Lastensuojelu 2018. Tilastoraportti 23/2019. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [Viitattu 9.6.2019]. Haettu osoitteesta http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138211/Tr23_19_LASU.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lastensuojelun käsikirja (2019). [Viitattu 21.1.2019}. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja>
- Lastensuojelun laatusuositus (2014). Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö Julkaisuja 2014:4. Haettu osoitteesta http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/70275/URN_ISBN_978-952-00-3488-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Launis, K. & Engeström, Y. (1999). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 64-82.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmuskoski, A. & Kuusisto-Niemi, S. (2008). Sosiaalialan sanasto asiakastietojärjestelmää varten. Sosiaalialan tietoteknologiahanke. Stakes, Raportteja 30/2008. Helsinki: Valopaino Oy.
- Lehtinen E., & Palonen, T. (2011). Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 13, (4), 24–42.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (1997). Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä –projektin loppuraportti. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (1998). Asiantuntijatiedon formaali ja informaalinen perusta. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikerta*, 90-107.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. (2014). Understanding Learning for the Professions: How theories of learning explain coping with rapid change. In S. Billett, C. Harteis H. Gruber (toim.). *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning*. New York: Springer, 199-224.
- Lehtinen, E., Palonen, T. & Gruber, H. (2007). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 287-304.
- Leppänen, M. (2006). Work-based learning under time pressure. Teoksessa S. Vanhala ja M. Kolehmainen (toim.) *HRM-Between Performance and Employees*. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-75, 164-175.
- Littlejohn, A., Milligan, C., Fontana, R. & Margaryan, A. (2016). Professional Learning Through Everyday Work: How Finance Professionals Self-Regulate Their Learning. *Vocations and Learning* 2016, (9). Springer, 207-226.
- Lundqvist, K. (2012). Lastensuojelun sosiaalityötä kehittämässä. Teoksessa K. Lundqvist & S. Komulainen (toim.) *Lastensuojelun sosiaalityötä kehittämässä. Lastensuojelun sosiaalityön täydennyskoulutuksessa 2011-2012 tuotettuja kehittämishankkeiden kuvauksia*. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Braheaan julkaisuja B:16.
- Luukko, T-M. (2016). Sosiaalialan työnohjaus. Vuoden 2016 selvitys Talentian jäsenten osallistumisesta työnohjaukseen. Haettu osoitteesta https://www.talentia.fi/wp-content/uploads/2017/03/Tyo_nohjaus_raportti3.1.2017.pdf
- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*. Volume 15, No 7/8, 313-318.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing The Nature of Reflection*. University of Helsinki. Studies in Educational Sciences 238.
- Markauskaite, L. & Goodyear, P. (2014). Professional Work and Knowledge. Teoksessa: S. Billett; C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, 79-106.

- Marsick, V.J. & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organizations questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132-151.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (2001). *Informal and Incident Learning*. In *New Directions for Adult Education*. no 89 (2001). Jossey-Bass. Wiley Online Library, 25-34.
- Marsick, V.J. (1988). Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult Education Quarterly*. Volume 38, Number 4, 187-198.
- Marsick, V.J., Shiotani, A.K. & Gephart, M.A. (2014). Teams, Communities of Practice, and Knowledge Networks as Locations for Learning Professional Practice. Teoksessa S. Billet, C: Harteis & H. Gruber (toim.) *International handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Volume 2. Springer, 1021-1041.
- McDaniel, M.A., Schmidt, F.L. & Hunter, J.E. (1988). Job experience correlates of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73, 327-330.
- Mertens, D.M. 2007. *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, And Mixed Methods*. California: Sage Publications, Inc.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mieg, H.A. & Evetts, J. (2018). Professionalism, Science and Expert Roles: A Social Perspective- Teoksessa Ericsson, K. Anders; Hoffman, Robert R.; Kozbelt, Aaron; Williams, A. Mark. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Second Edition., 6339-7451. Haettu osoitteesta <https://read.amazon.com>
- Minsky, M. (1997). Negative expertise. In P. J. Feltovich, K. M. Ford, & R. R. Hoffman (toim.), *Expertise in context: Human and machine*. Menlo Park, CA: American Association for Artificial Intelligence. (Reprinted in modified form from M. Minsky (Au.), "The Society of Mind," New York: Simon and Schuster, 1986), 515-521.
- Munford, R. & Sanders, J. (2005). *Working with Families: Strengths-based Approaches*. Teoksessa: M. Nash, R. Munford & K. O' Donoghue (toim.) *Social Work Theories in Action*. GBR: Jessica Kingsley Publishers, 158-173.
- Munro, E. (1999). Common errors of reasoning in child protection work. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 23, No. 8, 745-758. Elsevier Science Ltd.
- Munro, E. (2007). *Effective child protection*. Sage Publications Ltd.
- Mutanen, A. & Siitonen, A. & Halonen, I. (2008). Sivistynyt asiantuntijuus. Teoksessa: Pekka Nummela, Mervi Friman, Osmo Lampinen & Matti Vesa Volanen (toim.). *Ammattikorkeakoulu ja sivistys. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34*, 58-66.
- Mutka, U. (1998). Sosiaalityön neljäs käänne: asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. *Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, SoPhi 27*.
- Muukkonen, T. (2008). Suunnitelmallisen sosiaalityön prosessi. Teoksessa T. Muukkoen (toim.) *Suunnitelmallinen sosiaalityö lapsen kanssa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 17*. Helsinki: Yliopistopaino, 37-58. Haettu osoitteesta http://www.socca.fi/julkaisut/julkaisusarja/suunnitelmallinen_sosiaalityo_lapsen_kanssa.381.shtml.
- Muukkonen, T. (2015). Luottamus lastensuojelussa. Monitoimijaisen yhteistyön rakentuminen. Sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen lisensiaatintutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niiranen, V. (2015). Tiedolla johtaminen – Mistä tulossa, minne menossa? Teoksessa P. Virtanen, P., Stenvall, J. & Rannisto, P-H. (toim.) *Tiedolla johtaminen. Teoriaa ja käytäntöjä*, 305-318. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Nisbett, R.E. & Ross, L. (1980). *Human Inference: strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Norcross, J. C. (2002). *Psychotherapy Relationships That Work*. New York: Oxford University Press.

- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education* 14(6), 535-557.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus – Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 41-56.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2011). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYPro Oy, 41-56.
- Palonen, T. (2011). Miten toiminnan nopeus vaikuttaa oppimiseen? Haettu osoitteesta <http://www.futurex.utu.fi/blog>.
- Palonen, T. (2011). Toimintaympäristön merkityksestä. Haettu osoitteesta <http://www.futurex.utu.fi/blog>
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2007). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 287-304.
- Parviainen, J., Eriksson, M. (2006). Negative knowledge, expertise and organizations. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2, 140-150.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research method*. Newbury Park: Sage Publication.
- Payne, M. (2000). *Teamwork in Multiprofessional Care*. Basingstoke: Palgrave.
- Payne, M. (2005). *Modern social work theory*. Third edition. Houdmills: Macmillan.
- Pehkonen, A. & Jokinen, E. (2017). Tutkimusetiikkaa ei voi ohittaa. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti Janus Vol. 25 (3), 189-190.
- Pekkarinen, E. (2011). Lastensuojelun tieto ja tutkimus – Asiantuntijoiden näkökulma. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisu 51/2011. Haettu osoitteesta <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastensuojelutieto.pdf>.
- Pekkarinen, E., Heino, T. & Pösö, T. (2013). Lastensuojelusta tietäminen on moraalinen velvoite. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (2013:3), 337-342.
- Pietikäinen, E.; Ruuhilehto, K. & Heikkilä, J. (2010). Vaaratapahtumista oppiminen – Opas sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioille. VTT:n tutkimusraportti.
- Poikela, E. & Järvinen, A. (2007). Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A. Etelä-Pelto; K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178-197.
- Polkinhorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A: Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5-23.
- Pösö, T. (2007). Lastensuojelun puuttuva tieto. Teoksessa J. Vuori. & R. Nätkin (toim.) *Perhetyön tieto*. Tampere: Vastapaino.
- Raami, A. (2015). Intuition unleashed: on the application and development of intuition in the creative process. Aalto University publication series DOCTORAL DISSERTATIONS, 29/2015. Haettu osoitteesta <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/15347>
- Rademacher, R., Simpson, D. & Marchante, K. (2010). Critical incidents as a technique for teaching professionalism. *Medical Teacher* 2010; 32, 244-249. Informal Health Care Ltd.
- Räkköläinen, M. & Uusitalo, I. (2001). Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammi.
- Räty, T. (2015). Lastensuojelulaki – Käytäntö ja soveltaminen, 3. uudistettu painos.
- Rauhala, P-L. & Virokangas, E. (2011). Sosiaalityön tutkimuksen etiikka, opettaminen ja tietoarvo. Teoksessa A. Pehkonen & M. Väänänen-Fomin (toim.) *Sosiaalityön arvot ja etiikka*. Juva: PS-kustannus, 235-255.
- Raunio, K. (2009). *Olellainen sosiaalityössä*. Helsinki University Press.
- Rimpelä, M. (2015). Lastensuojelusta lasten suojelemiseen. Uudistuva lastensuojelu 2/2015, 18.
- Roos Spaan, N., Dekker, A.R.J., Van der Velden, A.W. & De Groot, E. (2016). Informal and formal learning of general practitioners. *Journal of Workplace Learning* Vol 28 No 6. Emerald Group Publishing Limited, 378-391.

- Ross, D.D. (1989). "First step in developing a reflective approach" *Journal of Teacher Education*, Vol. 40 (2), 22-30.
- Rousu, S. (2007). Lastensuojelun tuloksellisuuden arviointi organisaatiossa. Näkökulman tuloksellisuus näkyväksi. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*: 682. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rousu, S. (2018). Uusi lastensuojelu kehittyi monien kulttuurien ristipaineissa. *Metropolia ammatti-korkeakoulun julkaisusarja*.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2005). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. Second Edition. Thousands Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Saastamoinen, K. (2016). Lapsen suojelu. Viranomaisten ja muiden toimijoiden välisenä yhteistyönä. Helsinki: Edita.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Juva: Wsoy.
- Salo, V. (2010). Työssä oppiminen kotipalveluhenkilöstön arjessa. *Aikuiskasvatus* 30, (1). Helsinki: Kansanvalistusseura, 63-68.
- Salonen, J. & Karvinen-Niinikoski, S. (2007). Sosiaalityön ajankohtaiset haasteet. Teoksessa S. Karvinen-Niinikoski, U-M. Rantalaiho & J. Salonen. *Työnohjaus sosiaalityössä*. Helsinki: Edita, 10-32.
- Sandefurd, R.L. (2015). Elements of Professional Expertise: Understanding Relational and Substantive Expertise through Lawyers' Impact. *American Sociological Review* 2015, Vol. 80(5) 909-933. Sage.
- Sarvimäki, P. & Siltaniemi, A. (2007) (toim.) *Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14.
- Schluter, J., Seaton, P. & Chaboyer, W. (2008). Critical incident technique: a users guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing* 61 (1), 107-114.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwester, R.W., Horning, A.M. & Dank, M. (2012). Conceptualizing and Defining Critical Incidents. Teoksessa R.W. Schwester (toim.) *Handbook of Critical Incident Analysis*. M.E. Sharpe. Amonk, New York., 33-45.
- Sheppard, M. & Charles, M. (2014). Critical Thinking and Interpersonal Dispositions in Those Commencing Social Work Training. *British Journal of Social Work* (2014) 44, 2057-2066. Oxford University Press.
- Silvennoinen, H. (2012). Asiantuntijat tutkimuksen ja kritiikin kohteena. *Pääkirjoitus. Aikuiskasvatus* 4 (32), 244-245.
- Silverman, D (ed.) (2004). *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing Text, Talk and Interaction*. London: Sage Publications.
- Sinko, P. (2004). Laki ja lastensuojelu. Juridisoituvat käytännöt sosiaalityön arjessa ja asiantuntijuuden määrittelyssä. Helsingin yliopisto: Palmenia –kustannus.
- Sipilä, A. (2011). Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet - Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies*, no 28. Itä-Suomen yliopisto: Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N. & Friebe, J. (2004). Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32, 104-127.
- Stenström, M-L. (2009). Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana koulutuksen ja työelämän muutosta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (2). Okka-säätiö, 4-10.
- STM (2014). Lastensuojelun laatusuosituksen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, 2014.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. [Viitattu 20.10.2019] Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

- Svensson, L., Ellström, P.-E. & Åber, C. (2004). Integrating formal and Informal learning at work. *The Journal of Workplace Learning*. Vol. 16 No. 8, 2004. Emerald Group Publishing Limited, 479-491.
- Tanskanen, I. (2019). Ajan henki lain kirjaimessa Suomalaisten lastensuojelulakien ja -asetusten ideologioita. JYU DISSERTATIONS 75. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63465/978-951-39-7731-3_vaitos04052019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tapola-Haapala, M. (2011). Sosiaalityön ammattilaiset refleksiivisinä toimijoina.– tutkimus erikoistumiskoulutuksesta Margaret Archerin teorian valossa. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:4*. Helsingin yliopisto.
- Taskinen, S. (2010). Lastensuojelulain soveltaminen. Porvoo: WSOY.
- THL & Sosmeta (2019). Asiakirjarakenteet. Haettu osoitteesta <https://sosmeta.thl.fi/sosmeta-publish-ui/document-definitions>.
- THL (2014). Kuntien terveystilastot ja sosiaalipalvelujen henkilöstö 2014. Haettu osoitteesta [https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/terveys-ja-sosiaalipalvelujen-henkilosto/terveys-ja-sosiaalipalvelujen-henkilosto](https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/terveys-ja-sosiaalipalvelujen-henkilosto/kuntien-terveys-ja-sosiaalipalvelujen-henkilosto)
- THL (2019) Lapset, nuoret ja perheet (2019). Palvelutarpeen arviointi ja asiakkuus. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/sosiaalipalvelut/palvelutarpeen-arviointi-ja-asiakkuus>
- THL (2019). Lastensuojelun käsikirja (2019). [Viitattu 16.2.2019}. Haettu osoitteesta <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lastensuojeluilmoitus-ja-lastensuojeluasian-vireilletulo/asiakkuuden-alkaminen>
- Tiuraniemi, J. (2002). Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Niemi P. & Keskinen E. 2002. Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, Turku, 165-195.
- Toimiva lastensuojelu (2013). Selvitysryhmän loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja (2013):19. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö 2013. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/handle/10024/126183>.
- Toivonen, M. & Ramstedt-Sen, T. & Anttiroiko, A.-V. (2011). Prosessien kehittäminen kuntien teknisellä sektorilla. KUPERA-hankkeen raportti. Tampereen yliopisto, Johtamiskorkeakoulu.
- Trevithick, P. (2012). *Social work skills. A practice handbook*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi. Uudistettu laitos.
- Turner, F.J. (2017). *Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches*. Sixth edition. Oxford University Press.
- Turunen, H. (2002). Critical learning incidents and use as a learning method – a comparison of Finnish and British nurse student teachers. Kuopio University Publication. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 93.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tynjälä, P. & Gijbels, D. (2012). Changing world-changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in education*. Dordrecht: Springer, 205-222.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22: 5-6, 387-398.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.

- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), Suomen kasvatustieteellinen seura, 174-175.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130-154.
- Tynjälä, P. (2009). Connectivity and transformation in work-related learning- Theoretical foundations. In M-L. Stenström & P. Tynjälä (toim.), *Toward integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation*. New York: Springer, 11-37.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a literature Review. *Vocations and Learning* (2013) 6:11-36. Springer.
- Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) (2004). *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Juva: PS-kustannus.
- Uotinen, S. & Porko, M. (2015). Uusi sosiaalihuoltolaki sekä lastensuojelulain ja muiden lakien muutokset. *Yleiskirje* 9/2015. Kuntaliitto. Haettu osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/yleiskirjeet/2015/uusi-sosiaalihuoltolaki-seka-lastensuojelulain-ja-muiden-lakien-muutokset>
- Uusitalo, I. (2005). Mitä ja miten työelämässä opittiin? - tapaustutkimus sosionomi (AMK) opiskelijoiden oppimiskokemuksista työelämäprojektissa ja ammattitaitoa edistävässä harjoittelussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Ammatillinen lisensiaattityö.
- Väinälä, A., Väyrynen, R. & Kärki, J. (2008b). Asiakastiedot lastensuojelun sijaishuollon ja jälkihuollon asiakastietojärjestelmissä. Tietokuvaukset. Versio 1.0. 15.12.2008. Haettu osoitteesta <http://www.sosiaaliportti.fi/File/423fd533-9f84-49ec-90c8-f8468ec2ccb7/Lastensuojelun+sijais-+ja+j%C3%A4lkihuollon+asiakastiedot.pdf>
- Vaininen, S. (2011). Sosiaalityöntekijät sosiaalisen ammattilaisina. Sosiaalityöntekijöiden ja yhteistyökumppaneiden käsitykset sosiaalitoimiston sosiaalityöntekijöiden ammatillisesta toiminnasta 2000-luvun alussa. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Valleala, UM., Collin, K. 2004. Työntekijöiden välinen vuorovaikutus – miten työpaikansosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voitaisiin ohjata? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Jyväskylä: PS kustannus, 129-150.
- Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammattihenkilöistä (153/2016). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20160153>
- Valvira (2014). Valtakunnallinen lastensuojelun henkilöstöselvitys. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus (Valvira). Selvityksiä (1:2014). Helsinki.
- Valvira (2017). Sosiaalihuollon tehtävissä toimiminen. [Viitattu 24.5.2019]. Haettu osoitteesta <https://www.valvira.fi/sosiaalihuolto/sosiaalihuollon-ammattioikeudet/sosiaalihuollon-tehtavissa-toimiminen>
- Van Bommel, M. (2013). Learning knowledge for competent social work. Students' learning experiences and knowledge outcomes in a constructivist bachelor's programme. Han University of Applied Sciences.
- Van De Ven, A.H. & Johnson, P.E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review* 2006, Vol.31, No.4, 802-821.
- Van de Wiel, M.W.J., van de Bossche, P.G. C. & Koopmans, R. (2011). Deliberate practice, the high road to expertise: K.A. Ericsson. Teoksessa F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers & P. van den Bossche (toim.), *Theories of learning for the workplace: Building blocks for training and professional development programs*. Lontoo: Routledge, 1-16.
- Van der Klink, M. & Streumer, J. (2012). Introduction. *International Journal of Human Resources Development and Management*, Vol 12, Nos ½, 1-8.
- Vehviläinen, Sanna (2014) *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, A. & Collin, K. (2007). Työssäoppiminen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 216-236.

- Virtanen, J. (2009). Kriittiset tapahtumat lastensuojelun avohuollon sosiaalityön prosessissa. Pro gradu tutkielma. Tampereen yliopisto. Sosiaalityön tutkimuksen laitos.
- Virtanen, P. & Wennber, M. (2005). *Prosessijohtaminen julkishallinnossa*. Helsinki: Edita.
- Virtanen, S. (2017). Itä-Lontoon opeilla lasten huostaanotot vähenivät Mäntsälässä ja Pornaisissa – nyt suuret suomalaiskunnat aikovat seurata perässä. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9852664>
- Vornanen, J. & Hämäläinen, J. (1998). Kriittisten tapahtumien menetelmä ja organisaatiot. *Janus* 6 (2), 204-216.
- Vornanen, R. & Jaakola, A.-M. & Pölkki, P. & Pohjanpalo, H. & Miettinen, J. (2012). Kriittisten tapahtumien tutkimus sosiaalipalvelujen tutkimuksessa. *Hallinnon tutkimus* 31 (3), 203-216.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. Continuum London and New York: Biddles Ltd.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whittington, C. (2003). *Learning for Collaborative Practice with Other Professions and Agencies: A Study to Inform Development of the Degree in Social Work: Summary Report*, London, Department of Health.
- Yliruka, L. (2005). Sosiaalityön itsearviointi kontekstuaalisena käytäntönä. Teoksessa M. Satka, S. Karvinen-Niinikoski, M. Nylund & S. Hoikkala (toim.) *Sosiaalityön käytäntötutkimus*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 124-143.
- Yliruka, L. (2007). Resonanssi. Teoksessa M. Satka, I. Julkunen, T. Meltti & L. Yliruka, (toim.) *Käytännönopetuksen aakkoset. Praktälärans ABC. Yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia 2/2007*. Helsinki: Helsingin yliopisto ja Svenska Social-och kommunalhögskolan vid Helsingfors Universitetet, 124-128.
- Yliruka, L. (2015). Itsearviointi reflektiivisenä rakenteena. *Kuvastin-menettelyn toimivuus, käyttöönotto ja kehittäminen*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta.
- Yliruka, L. (2017). Haastattelu. Ylen kysely: Lastensuojelu on suurissa ongelmissa ympäri Suomen – pahimmillaan yksi ihminen hoitaa 140 lapsen asioita. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9944714>
- Yliruka, L., Vartio, R., Pasanen, K. & Petrelius, P. (2018). Monimutkaiset ja erityistä osaamista edellyttävät asiakastilanteet sosiaalityössä. Valtakunnallisen kyselyn tuloksia. *Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 16/2018*. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-117-1>
- Yliruka, Laura. 2006. *Kuvastin. Reflektiivinen itse- ja vertaisarviointimenetelmä sosiaalityössä*. Helsinki: Stakes, Työpapereita 15. http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tt_yopaperit/T15-2006-VERKKO.pdf.

Liitteet

Liite1. Saatekirje.

Hyvä Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntija

Teen kasvatustieteen alaan lukeutuvaa väitöstutkimustani Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa akatemiaprofessori Erno Lehtisen ohjauksessa Oppi-tutkimusryhmässä. Toisena ohjaajana tutkimuksessani on erikoistutkija, KT Tuire Palonen. Tutkimus on luonteeltaan ns. modernia asiantuntijuustutkimusta ks. (www.futurex.fi). Väitöstutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä lastensuojelun sosiaalityöntekijät ovat oppineet vaativiksi koetuista asiakastilanteista ja mikä merkitys niillä on ollut ammatissa kehitymiselle ja ammatilliselle asiantuntijuudelle. Tarkastelen myös tutkimuksessani haastatteluaineiston avulla sosiaalityöntekijöiden käsityksiä lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuudesta, asiantuntijaksi kehitymisestä ja teoreettisen tiedon ja käytäntötiedon merkitystä asiantuntijuudelle. Onnistuakseni tutkimustehtävässäni käännyin puoleesi, sillä tarvitsen Sinun apuasi, kokemustasi ja asiantuntemustasi lastensuojelun sosiaalityön arjesta.

Vilpitön tavoitteeni on tutkimuksellisin keinoin kuvata ja kartoittaa vaativiksi koettuja lastensuojelun sosiaalityön asiakastyötilanteita ammatillisesti merkityksellisinä oppimistilanteina. Toivon, että tutkimuksestani on myös hyötyä lastensuojelun sosiaalityötä tekeville, sosiaalityön korkeakouluopetukselle ja sosiaalityön täydennyskoulutukselle.

Pyydän, että kirjoittaisit yhdestä itsellesi vaativasta (haasteellisesta) ja oppimisen kannalta merkityksellisestä lastensuojelun asiakastilanteesta. Kirjoituksen muoto, tyyli ja pituus ovat vapaat, mutta tapahtumien ja asiatiетоjen pitää olla todellisia. Tarvittaessa voit lyhyesti taustoittaa tilanteeseen liittyvää prosessia eli aikaisempia tapahtumia. Toivon, että sisällytät kirjoitukseen seuraavat tekijät, vaikka kirjoitelmasi on kertomuksellinen:

1. Millaisesta tilanteesta oli kysymys?
2. Missä tilanne tapahtui?
3. Mikä oli tilanteen tavoite?
4. Keitä oli paikalla?
5. Miten tilanne eteni?
6. Miten tilanne päättyi?
7. Mitä ajattelet omasta toiminnastasi tilanteessa?
8. Muuttiko se, mitä tapahtui, omaa ammatillista ajatteluasi tai sitä, miten jatkossa suunnittelet toimivasi vastaavissa tilanteissa? (ts. Mitä koit oppineesi ammatillisesti tilanteesta ja tapahtumista?)

Älä käytä henkilöiden tai paikkakuntien oikeita nimiä, vaan anna henkilöille tarvittaessa keksitty nimi ja kerro, keitä ammattihenkilöitä (anonymisti) oli läsnä asiakkaan ja mahdollisesti omaisten lisäksi. Pyydän, että kirjoittaisit kuvauksen joko tietokoneella tai käsin. Toivon, että lähetät kirjoitelman 30.5.2015 mennessä osoitteeseen: ilkka.uusitalo@turkuamk.fi tai kirjepostina osoitteeseen: Ilkka Uusitalo, Turun AMK, Ruiskatu 8, 20720 Turku.

Minua sitoo tutkijan ehdoton vaitiolovelvollisuus. Kirjoitelmia tai haastattelujen osia ei julkaista nimellä tai siten, että kirjoittajan tai kuvauksen voisi tunnistaa ja aineistoa käytetään ainoastaan tutkimukseen. Halutesasi voit kysyä lisätietoa kirjoitelmasta tai haastattelusta. Tavoitat minut parhaiten sähköpostilla: ilkka.uusitalo@turkuamk.fi.

Turussa 11.1.2015

Avustasi lämpimästi kiittäen,

Ilkka Uusitalo

Kasvatustieteiden lisensiaatti

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan jatko-opiskelija

Puh. 050 5985 955, sähköposti: Ilkka.uusitalo@turkuamk.fi

Liite 2. Kertomusaineiston ryhmittelyä tapauksina ja sisällönanalyysejä (CIT)-menetelmää soveltaen.

1. Vaativaksi ja merkitykselliseksi koettu tilanne (alkuperäinen ilmaus pelkistettynä) "alkuperäinen ilmaus pelkistettynä"	2. Lastensuojelun asiakkuusprosessin vaihe, johon tilanne sijoittuu 1. Tilanne ja tausta 2. Perusteet lastensuojelulle "huolen aihe" 3. Tapahtumapaikka ja henkilöt tilanteessa	3. Reflektion kohde: Mihin reflektio kohdistui?	4. Ammatillinen yhteistyö (keitä muita ammattilaisia tilanteessa oli?)	5. Mitä tilanteesta opittiin?	6. Työntekijän arvio omasta suoriutumisesta haasteellisessa tilanteessa		
					Työntekijä koki suoriutuneensa hyvin tilanteessa.	Työntekijä ei kokenut suoriutuneensa erityisen hyvin tilanteessa.	Sosiaalityöntekijä pohitti olisiko tilanteessa voinut toimia jotenkin eri tavalla. (kyllä/ei tuoda esille)
<p>Tapaus 1.</p> <p>Vanhemmille ilmoitettiin, että sosiaalityöntekijät menevät tapaamaan lapsia koululle. Tarkkaa päivää ei perheelle kerrottu. Tapaaminen järjestettiin kouluterveydenhoitajan huoneessa. Aluksi sosiaalityöntekijät (lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä +työpari) haastattelivat tyttöjen opettajia ja kuulivat, miten tytöt pärjäävät koulunkäynnissä ja luokkayhteisössä.</p>	<p>1. Useita lastensuojeluilmoituksia tehty aiemmin, viimeisin: "äiti nähty humalassa kaupungilla lasten kanssa" Useita lastensuojeluasiakkuuksia.</p> <p>2."Äiti ei kykene huolehtimaan lapsista alkoholin käytön vuoksi, vanhempien riitaisuus ja molempien alkoholinkäyttö"</p> <p>3. Kouluterveydenhoitajan huone: sosiaalityöntekijä ja hänen kollegansa sekä kouluikäiset tytöt</p>	<p>Tietoisuus siitä, että on päättänyt asiakkuuden äidin mahdollisuuden ja ongelmien kieltämisen vuoksi, vaikka lapset tarvitsevat suojelua ja tukitoimia.</p>	<p>Sosiaalityöntekijät haastattelivat lasten opettajia, ja kouluterveydenhoitajaa.</p>	<p>Lasten kuuleminen sai minut toimimaan määrätietoisemmin ja jämäkämmin perheen aikuisten kanssa.</p>	x		
<p>Tapaus 2.</p> <p>Tavoitteena kotikäynnillä oli selvittää Liisan lastensuojeluasiakkuuden tarve. Oikeastaan heti oli selvää, että ensisijaisesti äiti tarvitsi tukea lapsensa kuoleman vuoksi.</p>	<p>1. Lastensuojeluilmoitus</p> <p>2. "isä pahoinpidellyt tyttöjen äitiä"</p> <p>3. Koti: sosiaalityöntekijä ja hänen työtoverinsa, äiti ja lapsi Liisa (toinen lapsista Mari) oli juuri kuollut vaikeaan sairauteen)</p>	<p>Tuen tarve heti haasteellisen tilanteen jälkeen. "Toivon, että jatkossa meillä olisi mahdollisuus käydä erityisen vaativat asiakastilanteet läpi heti tai viimeistään seuraavana työpäivänä, jolloin tunteet ja tunnelmat ovat vielä mieleen palauttavissa."</p>		<p>"Mielestäni on tärkeää luoda organisaatioihin sellaiset työkäytännöt, että erityisen vaikean asiakas kohtaamisen jälkeen tällainen keskustelu olisi itsestään selvyys, eikä aloitteen tekeminen jää tilanteessa olleen/olleiden työntekijöiden vastuulle."</p>	Ei selvää arviota omasta suoriutumisesta		

<p>Tapaus 3.</p> <p>"Kuvaamani asiakastilanne ei ole asiakassuunnitelma-neuvottelu, vaan nopealla aikataululla sovittu neuvottelu, jonka tarkoituksena oli sopia tytön terapia-kontaktin alkamisesta, siihen liittyvästä perhetyöstä sekä sijaishuolto-paikan tekemästä perhetyöstä."</p>	<p>1. Kiireellinen sijoitus ja huostaanoton valmistelu</p> <p>2. "Tytöllä on ollut vuoden 2011 aikana kolme vakavaa itsemurhayritystä ja hän on ollut noin kaksi kuukautta nuorisopsykiatriassa osastohoidossa syksyllä 2011. Neuvottelu sovittiin nopealla aikataululla myös siitä syystä, että tyttö oli edellisellä viikolla jäänyt koulun jälkeen sopimatta keskustaan ja soittanut hätäkeskukseen usean puhelun, joissa kertoi olevansa ahdistunut ja itsetuhoihin."</p> <p>3. Neuvotteluhuone: läsnä tyttö, isä, sijaishuoltopaikan kolme ohjaajaa, vastuusosiaalityöntekijä (ak) ja tytön hoitava lääkäri.</p>	<p>Lopulta totean, että seuraavaan asiakassuunnitelmaan asti voidaan sopia, että kotilomat ovat joka viikko. (toiminnan aikainen reflektio)</p> <p>Koin tekemäni päätöksen järkeväksi ja myöhemmin miettiessäni en löytänyt painavia syitä sille, miksi tytön tulisi välttämättä olla sijaishuoltopaikkaan joka toinen viikonloppu.</p> <p>"Kotilomapäätöksen kohdalla minua jäi harmittamaan myös se, että vaihdoin mielipidettäni kesken neuvottelun. Toisaalta asian voi nähdä hyvänäkin; isä ja tyttö perustelivat omaa kantaansa ja saivat minut lopulta vakuuttumaan siitä, että kotilomat voivat olla joka viikonloppu. Isälle ja tyttölle saattoi tulla mielikuva, että asioihin voi vaikuttaa ja asioista voidaan sopia yhdessä." (kokemuksen jälkeistä reflektointia)</p>	<p>Sijaishuollon ohjaajat, vastuusosiaalityöntekijä ja lääkäri</p>	<p>Neuvottelun jälkeen olisin toivonut saavani purkaa tilannetta työparin kanssa.</p>	x		
<p>Tapaus 4.</p> <p>"Tapaamisen tarkoituksena oli käydä vanhempien kanssa läpi lastensuojeluilmoituksen johtanut tilanne (isä käynyt väkivaltaisesti äidin päälle lasten ollessa nukkumassa) mieltä, miten tilanne on vaikuttanut perheen elämään ja mitä siitä on mahdollisesti seurannut.</p> <p>Tämän asiakastapaamisen haastavuus liittyi mielestäni erityisesti tarpeeseen rajata asiakkaita, jotka ottavat hyvin voimakkaasti tilaa</p>	<p>1. Lastensuojeluilmoitus: asiakastapaaminen, jonka tarkoituksena oli arvioida, ryhdytäänkö perheen tilanteessa lastensuojelutarpeen selvitykseen. Perheellä ei aiempaa kontaktia lastensuojeluun.</p> <p>2. Arvioida nouseeko perheen elämäntilanteesta selaista huolta, jonka johdosta olisi perusteltua ryhtyä selvittämään tarkemmin lasten olosuhteita.</p> <p>3. kunnan x sosiaalitoimen</p>	<p>"Jälkikäteen ajatellen huomaan, että annoin vanhemmille, etenkin äidille liikaa tilaa ja mahdollisuuden viedä keskustelua haluaansa suuntaan. Isä ei oikeastaan saanut puheenvuoroa. Keskustelun kannalta tärkeää olisi ollut keskittyä nimenomaan tapahtuneeseen väkivaltilanteeseen sekä yleisesti lasten tilanteeseen." (keskustelun rajaa-minen) "Ajattelen myös, että tapaaminen oli mennyt jo puhelinkeskustelussa pieleen,</p>	<p>Sosiaalitoimen sosiaalityöntekijät ja sosiaaliohjaaja</p>	<p>Tiedostan toki, ettei jämäkkä ote sulje ymmärrystä pois, mutta oma lähtökohtani on, että haluan antaa asiakkaan myös rauhassa puhua niistä asioista, jotka ovat hänelle tärkeitä, niin etten minä yksin määränne mistä asioista pitää ja kuuluu milloinkin puhua. (Oman käyttöteorian ja omien eettisten arvojen ja periaatteiden pohdinta).</p> <p>"Jälkeenpäin ajateltuna mietin, että työparini kanssa olisi ollut tärkeää käydä myös läpi</p>			Kyllä

<p>keskustelussa ja ajautuvat herkästi asiattomaan puhe- tapaan ja aiheisiin. "</p>	<p>neuvottelutila: läsnä isä, äiti, sosiaalityöntekijä ja sosiaaliohjaaja.</p>	<p>koska siinä olisi voinut jo kysellä äidiltä, mitä hän ajattelee lastensuojelusta ja millä mielin hän on tulossa. Äitihän oli tullut eri paikkaan, mihin kuvitteli tulevansa." (tilanteen suunnittelu etukäteen) Jälkikäteen ajateltuna tapaamisessa sai itse asiassa paljonkin irti ja oppi lisää omasta itsestään työntekijänä.</p>		<p>molempien tunteuksia ja mieltä sitä, olisiko hän ehkä pystynyt ottamaan isompaa roolia tapaamisessa. Hän keskittyi lähinnä tapaamisen dokumentointiin."</p>			
<p>Tapaus 5. Kuvaan vaativana asiakastilanteena tapaamisen, jossa äidille kerrottiin, että tytön x huostaanottoa aletaan valmistella.</p>	<p>1. pitkään lastensuojelun asiakkaana ollut perhe, jossa vanhemmat ovat eronneet. 2. Lastensuojelullinen huoli tytön x perushuolenpidosta ja hänen kasvunsa ja kehityksensä tuesta on ollut koko ajan olemassa. Edellisen verkostotapaamisen myötä todettiin, että huoli on niin vakavaa ja siihen ei ole saatu avohuollon tukitoimin riittävää muutosta, joten päätettiin pyytää uudelleen lausunnot eri viranomaistahoilta. Lausuntojen perusteella todettiin, että tytön x kasvu ja kehitys vaarantuvat. 3. Kunnan x sosiaalitoimisto: läsnä äiti, sosiaalityöntekijä (kertoja, vastaava sosiaalityöntekijä, lastensuojelun perhetyöntekijät. tytön x koulun edustajat (?)</p>	<p>"Huostaanottosanan kuullessaan äiti päästi huodon, parahduksen ja pomppasi pystyyn ja suuntasi paniikissa ovelelle. Pyyssimme häntä vielä jäämään ja hän jäi ovelelle seisomaan. Kerroimme hänelle rauhallisella äänellä, että toivomme, että hän jää kuuntelemaan asiasta tarkemmin ja keskustelemaan meidän kanssamme ajatuksistaan. Jopa hieman yllättäen äiti jäi huoneeseen ja jonkin ajan kuluttua palasi tuoliinsa istumaan. Kerroin äidille, että joskus lapsi voi erilaisista syistä johtuen tarvita niin paljon erityistä tukea, että sitä ei vanhempien ole mahdollista riittävän paljon lapselle antaa. Tällöin lapsen etu voi olla, että hänellä on paikka, jossa hänen arjestaan huolehditaan riittävän ja ammattitaitoisen henkilökunnan voimin ja tiiviissä yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Puhuin siitä, miten äiti on itsekin kokenut arjen raskaana ja haastavana. Kerroin, miten hänellä</p>	<p>Lastensuojelun sosiaalityöntekijät, lastensuojelun perhetyöntekijät, tytön x koulun edustajat (kuraattori, terveydenhoitaja?)</p>	<p>Jatkossa tämän kokemuksen perusteella, aion suunnitella työparin ja tarvittaessa perhetyöntekijöiden kanssa vaativat tapaamiset etukäteen. Tilanteen raskauden vuoksi oli hyvä päästä myös heti purkamaan asiaa, jotta se ei jäänyt liian päälle enää tapaamisen jälkeen. Keskustelimme mm. työparina oleminen eri rooleista ja hyvä-paha rooleista, jotka välillä muotoutuivat selkeiksi.</p>	<p>x</p>		<p>kyllä</p>

		<p>jää enemmän hyvää aikaa viettää lapsen kanssa, kun hänen ei tarvitse yksin vastata kaikesta.</p> <p>Totesimme työparini kanssa jälkeensä, että emme olisi mitenkään päässeet tapaamisella näin hyvään tulokseen ja keskusteluyhteyteen äidin kanssa ilman huolellista etukäteissuunnittelua.</p>					
<p>Tapaus 6.</p> <p>Taustatietoa tilanteesta:</p> <p>Kesällä 2011 työstä tuli lastensuojeluilmoitus poliisilta isän kotona tapahtuneesta väkivaltilanteesta, jossa lapsen isä oli pahoinpidellyt tämän äitiä. Isä oli ollut baarissa ja kotiin tullessaan vanhemmille oli tullut riitaa, jonka johdosta isä oli pahoinpidellyt äitiä lapsen läsnä ollessa.</p> <p>Sosiaalityöntekijä järjesti seuraavaksi lapsen koululle tapaamisen, johon pyydettiin mukaan myös opettaja ja koulun terveydenhoitaja. Tarkoituksena oli joka tapauksessa keskustella tilanteesta tytön kanssa, mikäli isä ei saapuisi koululle.</p>	<p>1 Tytölle on tehty useampi lastensuojelutarpeen selvitys ja lopulta on päädytty perustamaan asiakkuus.</p> <p>2. Vanhemmat ovat eronneet ja huolta on ollut äidin osalta lapsen hoidon laiminlyönnistä sekä äidin ja tämän miesystävien välisestä väkivallasta, jossa lapsi on ollut läsnä. Lapsi on muuttanut jossakin vaiheessa isän luokse ja huolta on ollut isän alkoholin käytöstä sekä koululla on ollut huolta lapsesta mm. aamumyöhästä, läksyjen tekemättömyydestä ja liiallisesta yksinolosta.</p> <p>3. Tytön koulu: läsnä tyttö, isä, sosiaalityöntekijä, kouluterveydenhoitaja, tytön opettaja.</p>	<p>Verkostotapaamisesta jäi itselleni huono olo. Toisaalta verkostotapaaminen oli lapsen kannalta huono, koska verkostotapaamisessa oli kireä tunnelma ja lapsi aisti isän vihamielisen suhtautumistavan. Toisaalta asioista olisi ollut hyvä keskustella isän kanssa kahden kesken, mutta isä ei ollut tullut aikaisempaan neljään sovittuun tapaamiseen. Myöhemmin olen ajatellut, että asioista olisi ollut hyvä keskustella ensin ilman lasta aikuisten kesken ja sen jälkeen yhdessä lapsen kanssa, mutta toisaalta tapaamiseen järjestetty aika oli rajallinen. Myös työparin käyttö tilanteessa olisi mahdollistanut pohdinnan työtaivoista tilanteesta.</p>	<p>Sosiaalityöntekijät, koulu (opettaja, kouluterveydenhoitaja).</p>	<p>Positiivisena asiana koen kuitenkin, että olen joutunut pohtimaan asiaa ja mahdollisesti olen herkempi pohtimaan lapsen asemaa tapaamisissa enemmän.</p>		x	Kyllä
<p>Tapaus 7.</p> <p>Huostaanotosta kertominen lapsen vanhemmalle.</p>	<p>1. Sosiaalipäivystys on sijoittanut lapsen kiireellisesti 2. Äiti oli ollut humalassa päivystyksen mennessä tarkistamaan tilanetta kotiin. "Olin useasti äidille todennut, ettei tyttö x voi enää asua kotona, ellei tilanne</p>	<p>Kävin läpi mielesäni, miten asian esitän äidille. Tyttöä x ei heti tietenkään oteta mukaan palaveriin vaan tapana on, että pienelle lapselle osaston tutut ja turvalliset hoitajat kertovat lapselle huostaanotosta ensin</p>	<p>sosiaalityöntekijät, lastenkodin sosiaalityöntekijä, lastenkodin sairaanhoitaja</p>	<p>Kun tietää, että joutuu kertomaan vanhemmalle lapsen huostaanotosta, on hyvä että mukana on kokenut työpari. Kokenut työpari ei mene heti sanattomaksi, vaan on tukena, jos itse ei kykene asioita</p>		x	

	<p>muutu. Tyttö x oli jo jäänyt luokalle, koska äiti ei ollut pystynyt häntä aina kouluun lähettämään.”</p> <p>3. Lastenkoti: läsnä sosiaalityöntekijä ja hänen työparinsa, laitoksen sosiaalityöntekijä ja osaston sairaanhoitaja sekä tytön x äiti.</p>	<p>rauhassa ja sitten vanhemmat saavat kertoa lapselle itse tilanteesta ja lopuksi sosiaalityöntekijä käsittelee huostaanottoa lapsen kanssa. Ajattelin myös omaa tilannettani, voisiko äiti olla uhkaava. Miten suojelen itseäni äidin mahdollisilta reaktioilta. Turvakieltoa ei minulla ole.</p> <p>Kerrottuani asian, tuli hetken tuskainen hiljaisuus. Annoimme äidille ne näliinan. Tilanne rauhoittui heti.</p>		<p>riittävästi vanhemmalle perustelemaan ja tilanne tuntuu muutoinkin uhkaavalta.</p> <p>Tunsin, että olin onnistunut tehtävässäni. Olin miettinyt mielessäni, miten puhun, etten syyllistä äitiä asioista.</p> <p>Nyt keskityn kirjoittamaan selvitystä tytön x lastensuojelun historiasta ja perusteita huostaanotolle. Yleensä se lapsen vaikea tilanne avautuu vasta kokonaisuudessaan, kun käy läpi lapsen lastensuojelupapereita. Se on sitten taas toinen prosessi, mikä vaatii voimia.</p>			
<p>Tapaus 8.</p> <p>Vanhemmat olivat aluksi huostaanoton kannalla, mutta jo ennen lapsen oireilun alkamista muuttivat mielensä. Avukseen he hankkivat asianajajan, joka oli myös neuvotteiluissa mukana. Asianajajan mukaan tulo vuorovaikutus-tilanteisiin oli outoa ja aiheutti tilanteisiin oman lisäjännityksensä.</p> <p>Suhtautuminen lastensuojeluun oli koko ajan epäluuloista ja vastakkainasettelua hakevaa. Neuvottelutilanteissa yhteistyökumppanit olivat vahvasti tunteilla läsnä ja koin odotukset lastensuojelua kohtaan vahvoina ja ristiriitaisina.</p>	<p>1. Asiakkaan ja hänen perheensä asiakkuus lastensuojelussa oli kestänyt pitkään, mutta minä tulini mukaan vasta tilanteessa, johon tarvittiin ”pätevä” sosiaalityöntekijä, ja tilanne vaati kiireellistä sijoitusta.</p> <p>2. Työryhmäni näkökulmasta ongelmana oli lapsen ”rajattomuus”.</p> <p>3. Asiakkaan asioissa muutaman kuukauden aikana käydyissä neuvotteluissa oli usein läsnä paljon ihmisiä; eri ammattialojen edustajia asiakkaiden ja lastensuojelun lisäksi. Lastensuojelu oli paikalla alun perin yhteistyökumppanin pyynnöstä: vanhemmat, sosiaalityöntekijä, vanhempien asianajaja, yhteistyökumppani.</p>	<p>Lähdin hakemaan huostaanottoa kiireellisen sijoituksen aikana ja näin jälkikäteen olisin siirtänyt sen hakemista tai ainakin valinnut toisen sijaishuolto-paikan. Kun luin paperit uudelleen huomaa, että vaikka lapsesta on ollut vakavaa huolta jo pitkään, ei avohuollon työ ollut toivotunlaista. Työskentelyn aikana huomasin kuitenkin kantapään kautta, ettei se ollut pahin ongelma; vaan vanhemman ja lapsen välillä valitsi symbioottinen kaverisuhde ja lapsen tapa reagoida asioihin oli ”spilitata”. Tästä syystä sijaishuoltopaikka, jonka erityisenä vahvuutena oli juuri rajojen asettamisen ja pitäminen, ei ollut lapselle so-piva.</p>	<p>Sosiaalityöntekijät, vanhempien asianajaja, lastensuojelun useita yhteistyökumppaneita</p>	<p>Vaikka sekä omat työtoverini, kollegani ja yhteistyökumppanit ovat luotettavia, en olen jälkeen syyllistynyt samaan virheeseen. Kuuntele eri ihmisten mielipiteitä ja arvioita, mutta teen itse omat johtopäätökset ja tilannearvion ja niiden pohjalta päätökset.</p> <p>Se tapa, jonka muutoksen jälkeen valitsin, olen jatkanut sen jälkeen.</p> <p>Pidin yhteyttä perheeseen edelleen tiiviisti, tein yksityiskohtaisia ja tarkkoja sopimuksia perheen kanssa, jotka kirjasin asiakassuunnitelman muotoon. Vaadin yhteistyökumppanilta kirjallisen yhteenvedon lapsen tilanteesta, jossa oli kannanotto myös avohuollon tukitoimiin.</p>	<p>Ei selvää arviota omasta suoriutumisesta.</p>	<p>Kyllä</p>	

<p>Tapaus 9.</p> <p>Perheestä tuli uuden paikkakunnan sosiaalityöntekijälle tiedoksi edellisestä kotipaikasta lastensuojeluilmoitus, jonka mukaan poliisi oli tehnyt kotikäynnin aikuisten riitelyn vuoksi. Äidille ilmoitettiin lastensuojeluilmoituksen tiedoksiansiannon ja asiasta keskusteltiin hänen kanssaan. Äiti kuvasi perhetilannetta nyt hyväksi, mutta osasi kertoa odottaa sosiaalityöntekijän yhteydenottoa.</p> <p>Parin kuukauden kuluttua päivähoidosta otettiin yhteyttä ja esitettiin palaveria lasten asioissa. Työntekijöillä huoli oli lasten hoitoaikojen useista muutoksista ja äidin jaksamisesta. Lapset kertoivat päiväkodilla eri hoitopaikoista, joissa he olivat olleet ja he olivat ajoittain fyysisesti väsyneitä. Lastensuojeluilmoitusta päiväkodin työntekijät eivät kuitenkaan halunneet tehdä, koska heillä ei ollut huolta lasten hoidosta tai muusta hyvinvoinnista. Perhetyöntekijä välitti äidin sukulaisen huolen lapsista ja äidin voinnista mutta ei halunnut tehdä lastensuojeluilmoitusta. "Kasvattiäiti" oli huolissaan äidistä ja lapsista mutta ei halunnut tehdä lastensuojeluilmoitusta. Myös tukiperheeksi ilmoittautunut henkilö soitti keskusteltuaan äidin kanssa muutamia kertoja ja esitti huolensa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yhteistyö ja lastensuojelutarpeen arviointi käynnistyi ja lastensuojelun asiakkuus aloitettiin 2. Äiti ilmoitti tarvitsevänsä apua ja oli valmis muutokseen, kunhan lapsia ei vain otettaisi huostaan. 3. Äitiä tavatessa sosiaalityössä hänelle kerrottiin, että lasten ja hänen omaa tilannetta täytyy selvittää lisää ja kyseessä on lastensuojelun asiakkuuden aloittaminen. Päätös asiakkuuden aloittamisesta tehtiin. Perusteina päätökseen kirjattiin äidin itsensä esille tuoma oma väsymys sekä tukiperhetoiminta. 	<p>Organisaatiossamme käytössä olevat lastensuojelun avohuollon tukitoimet ovat hyväksi havaitut menetelmät. Ne ovat vuosien tiiviin yhteistyön ja sen kehittämisen tulosta.</p>	<p>Teoreettista tietoa hankittiin lastensuojelun asiantuntijaryhmältä.</p> <p>Ryhmässä keskusteltiin muutostarpeesta sekä ensisijaisesta tavoitteesta auttaa äitiä saamaan oma elämä hallintaan sekä siitä, minkälaiseen tilanteeseen perhe ja etenkin lapset joutuisivat jos lasten kasvun ja kehityksen kannalta välttämätöntä muutosta ei tapahtuisi. Olisiko huostaanotto vältettävissä?</p> <p>Asia esiteltäisiin äidille verkostossa, joka kutsuttaisiin koolle myöhemmin ja johon osanottajat sovitaisiin äidin kanssa. Riskien arviointia tehtiin saatujen tietojen perusteella ja niistä keskusteltiin myös äidin kanssa. Yhteistyössä asiantuntijaryhmän kanssa tehtiin alustava suunnitelma tavoitteen toteuttamiseksi Perhetyöllä ja lasten päiväkodilla muutamana päivänä viikossa perheeseen saatisiin arkirutiineita, jotka toisivat turvallisuutta lapsille ja antaisi äidille omaa aikaa selvittää asioitansa sekä saada elämänsä hallintaan.</p>	<p>Organisaatiossamme käytössä olevat lastensuojelun avohuollon tukitoimet ovat hyväksi havaitut menetelmät.</p>	<p>Kyllä</p>		
--	--	--	--	--	--------------	--	--

<p>äidistä ja lapsista</p> <p>3. Jo tapaamisesamme päiväkodilla äiti pohti, että pitäisikö hänen muuttaa pois paikakakunnalta, jos heistä ollaan tekevässä lastensuojeluilmoitusta ja lastensuojeluperhettä.</p>						
<p>Tapaus 10.</p> <p>Koen vaativina asiakastilanteina lastensuojelutyössä sellaiset tilanteet, joissa tulee vastaan väkivaltaa tai sen uhkaa. Koimme keväällä 2013 sellaisen vaativan asiakastilanteen, joka tuli kaikille läsnäolijoille yllätyksenä.</p> <p>Neuvottelun alussa toinen sosiaalityöntekijöistä kertasi aiempaan asiakassuunnitelmaan kirjattuja asioita mm. siitä, miten lapsi on kiintynyt sijaisisään ja seuraa tätä joka puolelle. Tässä kohdassa isä kääntyi katsomaan sijaisisää ja teki käsillään "palvovia" liikkeitä. Sosiaalityöntekijä huomautti isälle, että neuvottelussa tulee käyttäytyä asiallisesti. Toisessa kohdassa isä katsoi sijaisisään päin ja löi nyrkillä omaa kättään. Isälle huomautettiin taas asiallisesta käyttäytymisestä. Sosiaalityöntekijän huomauttaessa isää tämän käyttäytymisestä, isä selkeästi keräsi itsensä ja muutti toimintaansa.</p> <p>Neuvottelussa ei päästy yhteisymmärrykseen isän ja tämän puolen suvun tapaamisista lapsen kanssa. Isälle sovittiin varattavan aika yhteydenpidon</p>	<p>1. Kyseessä oli alle kouluikäisen sijoitettun lapsen asiakkasuunnitelman neuvottelu.</p> <p>2. Neuvottelun tarkoituksena oli tarkistaa lapsen asiakkasuunnitelma ja sopia siinä yhteydessä vanhempien ja lapsen välisestä yhteydenpidosta. Isä ilmoitti alussa, että haluaa keskustella vain yhteydenpidosta.</p> <p>3. Paikalle oli kutsuttu vanhemmat/hooltajat, sijaisvanhemmat, lisäksi kaksi sosiaalityöntekijää. Neuvottelu pidettiin X:n kaupungintalon neuvottelutilassa. Äiti ei saapunut tapaamiseen.</p>	<p>Omaan ammatilliseen käyttäytymiseen uskoin tapahtuneen tuovan entistä enemmän ennalta varautumista erityisesti päihdeongelmaiten asiakkaiden kohtaamiseen.</p>	<p>Sosiaalityöntekijät, ei tuotu esille muita yhteistyötahoja</p>	<p>Sosiaalityöntekijän näkökulmasta tapahtunut herätti monia kysymyksiä. Miten suojella itseään em. kaltaisissa tilanteissa? Miten suojella sijaisperheitä biologisten vanhempien väkivallan teoilta? Miten suojella lasta häiriintyneeltä vanhemmalta, silti säilyttäen oikeuden yhteydenpitoon?</p> <p>Uskon, että työyhteisössä tulemme miettimään paljon myös sitä, minkä verran velvoitamme sijaisvanhempia kohtamaan lasten biologisia vanhempia, jos nämä ovat selkeästi vaaraksi muille henkilöille.</p> <p>Tapahtuma herätti myös paljon keskustelua työyhteisössä turvallisuustekijöistä ja vartiopalvelua lisättiin.</p>	<p>Ei selvää arviota omasta suoriutumisesta.</p>	<p>Kyllä</p>

<p>rajoittamista koskevaan kuulemiseen. Isä oli tähän tyytyväinen ja kertoi tulevaisuutensa paikalle asianajajansa kanssa. Neuvottelua oltiin päättämässä, kun isä yhtäkkiä päätti heittää kynällä sijaisisää. Samassa isä syöksyi suuren neuvottelupöydän yli ja ryhtyi potkimaan, hakkaamaan nyrkeihin ja kynällä sijaisisää. Pahoinpitely keskeytyi nopeasti sosiaalityöntekijöiden huutessa isää lopettamaan ja vartijaa paikalle. Isä kokosi itsensä ja lähti pois paikalta.</p>						
<p>Tapaus 11.</p> <p>Kysyin, voisimmeko pojan kanssa mennä vaikkapa hänen huoneeseensa rauhassa työskentelemään. Poika itse ei vastannut mutta äiti totesi sen sopivan, vaikkakin pojan huone olisi melko sotkuinen. Äiti totesi myös pojan pikkuveljen huoneen olevan käytettävissä. Yritin houkutellessa poikaa lähtemään kanssani työskentelemään mutta en saanut häneltä vastausta, eikä hän tehnyt aloitettakaan noustakseen pöydän äärestä. Yritin tehdä itse aloitteen nousemalla ylös, lähtemällä kohti pojan huonetta ja pyytämällä reippaasti poikaa tulemaan mukaani.</p> <p>Poika ei kuitenkaan seurannut ja kuulinkin eteiseen sekä äidin että työparini kannustavan poikaa siirtymään perääni. Työparini esitteli pojalle</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tapaaminen liitettiin käynnissä olevaan lastensuojelutarpeen selvitykseen. Tarkoituksena oli nuorten läheisverkoston karvoittaminen. 2. kävimme aluksi melko pitkän keskustelun siitä, miksi lastensuojelutarpeen selvitystä oli tekemässä, miksi oli tärkeää siihen liittyen kuulla myös pojan omia ajatuksia elämäntilanteestaan. 3. Asiakastapaaminen toteutettiin kotikäyntinä perheen luokse, vaikka se oli alun perin tarkoitus toteuttaa kuntamme sosiaalitoimiston tiloissa. Läsnä olivat teinikäinen poika (asiakas), pojan äiti, minä (sosiaalityöntekijä) ja työparini (sosiaaliohjaaja). 	<p>Tapaaminen on jälkikäteen herättänyt minussa monenlaisia ajatuksia. Olen tyytyväinen siihen, että sinnikkäästi eri keinoin yritimme saada pojan osallistumaan työskentelyyn, sillä olihan kyse hänen asioistaan ja loppujen lopuksi yhteistyö sujui mukavasti.</p> <p>Toisaalta jäin pohtimaan osallisuuden liittyvää ajatusta siitä, että osallisuutta on myös oikeus olla osallistumatta, jos näin valitsee. Mietinkin, missä menee raja kannustamisen ja houkuttelemisen ja toisaalta kieltäytymisen kunnioittamisen suhteen.</p> <p>Tapaaminen loi myös pohjan seuraaville tapaamisille, jotka sujuivat erittäin hyvin ja pääsimme työskentelemään pojan kanssa myös kahden.</p>	<p>Sosiaalityöntekijä ja sosiaaliohjaaja</p>	<p>Jämäkkyys, määrätietoisuus ja kannustaminen johtivat mielestäni hyvään lopputulokseen.</p> <p>Aion kuitenkin jatkossa pitää mielessä myös sen, että ketään ei tule pakottaa väkisin osallistumaan miinhinkään vasten tahtoaan.</p>	<p>x</p>	

<p>lomakkeen (Maailmani kartta), jonka pohjalta olin ajatellut pojan kanssa verkostoja läpikäyväni. Kuulin työparini kysyvän pojalta, haluaisiko hän täyttää lomaketta yhdessä koko porukalla. Vaikka en kuullut vastausta, palasin keittiöön, koska poika ei selvästikään halunnut siirtyä keittiöstä kanssani muualle työskentelemään. Palattuani pöydän ääreen esittelin vielä käytössä olevan lomakkeen ja kerroin tarkoituksena olevan kartoittaa, ketä ihmisiä pojan elämään kuuluu, ja millaisia ihmissuhteet hänen elämässään ovat.</p>						
<p>Tapaus 12.</p> <p>Kävin poliisipartion kanssa selvittämissä tilannetta. Minulle selvisi, että pojan isä ja paikalla ollut mies olivat tulleet illalla äidin ja pojan asunnolle. Aikuiset olivat käyttäneet alkoholia ja jossain kohtaa iltaa riitautuneet. Tilanteessa kaikki kolme aikuista olivat käyttäneet aggressiivisesti ja olivat käyttäneet fyysistä väkivaltaa. Äiti oli myös mm. uhannut miehiä leipäveitsellä, jolla oli osunut myös itseään jalkaan. Äidillä oli kasvoissa ja käsissään ruhjeita ja pintahaavoja. Äiti oli meidän paikalle saapessa hyvin kiihtyneessä tilassa, mutta rauhoittui nopeasti. Mies poistui poliisien kanssa käydyn keskustelun jälkeen poliisin ohjaamana paikalta ja minä avustin äitiä</p>	<p>1. Lastensuojeluun oli tullut ennakkollinen lastensuojeluilmoitus äidin ollessa raskaana. Ennakollisen lastensuojeluilmoituksen syynä oli kummankin vanhemman pitkä päihde- ja raskaus.</p> <p>2. Äiti ei humalatilansa vuoksi ollut kykenevä huolehtimaan pienen lapsen hyvinvoinnista ja äidin vastustamatta pojalle järjestettiin kriisiperhepaikka</p> <p>3. Sovin poliisipartion kanssa, että käymme tarkastamassa yhdessä tilanteen asunnolla, sillä partio oli ai-keissa mennä puhuttamaan vanhempia selvittääkseen, mitä yöllä oli tapahtunut. Sain pojan vastuusosiaalityöntekijän kotikäynnille mukaan.</p> <p>Toinen episodi</p>	<p>Kun itse työskenteilin pojan vastuusosiaalityöntekijänä, perheessä oli melko hyvä tilanne, mutta tällöin seurasin myös aktiivisesti perheen tilannetta ja puutuin herkästi huolipuheeseen, jota sosiaaliohjaajat tai vanhemmat minulle tuottivat.</p>	<p>Sosiaalityöntekijä, poliisi, sijaisperhe</p>	<p>Pienen pojan alkutaipaleen seuraminen on koskettanut minua monella tapaa. Pojalla on ollut neljä vastuusosiaalityöntekijää lastensuojelussa ennen, kun hän on ehtinyt edes täyttää kahta vuotta.</p> <p>Jokaisella sosiaalityöntekijällä on ollut oma tapa toimia ja oma näkemys siitä, miten lastensuojelu pystyy tukemaan perhettä parhaalla mahdollisella tavalla lastensuojelun resurssit huomioiden. Mietin myös sitä, miltä vanhemmista on mahtanut tuntua, kun perheen asioita on ollut arvioimassa erinäinen joukko eri viranomaisia.</p> <p>Mietin, miten nykyinen lastensuojelun järjestelmä tukee ja sitouttaa vanhempia työskentelyyn ja omaan vastuun</p>	<p>x</p>	<p>kyllä</p>

<p>pukemaan ja valmistamaan pienen pojan mukaani. Aikaisempi kriisiperhe oli toiminut pojan tukiperheenä ja sovittiin, että pieni poika sijoitetaan kyseiseen perheeseen siksi aikaa, että pojan asioista vastaava sosiaalityöntekijä arvioisi jatkotoimenpiteet.</p>	<p>tapauksesta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Marras-joulukuun vaihteessa 2013 sain yhtenä aamuyönä hälytyksen koskien äidin ja pojan asuntoa. 2. Huoli pojan turvallisuudesta ja hyvinvoinnista. 3. Paikalla oli hyvin humaltunut äiti, minulle aikaisemmin tuntematon mies ja pieni poika. 			<p>kantoon vai onko vaarana, että järjestelmä aiheuttaa vanhemmissa passiivisuutta ja ulkoa ohjautuvuutta Eniten minua kuitenkin surettaa se, että pieni poika joutui elämään epävarmaa ja turvatonta elämää välillä kuntoutus-yksiköissä ja välillä kotona vanhempiensa kanssa.</p> <p>Vaikka pojan vanhemmat varmasti yrittivät parhaalla mahdollisella osaaamisellaan huolehtia lapsestaan, ei kuntoutusjaksot, avo- huollon muut tukitoimet ja muu palvelujärjestelmä pystynyt turvaamaan pojan hyvinvointia perheessä ja tukemaan vanhempia vanhemmuudessaan riittävästi.</p>			
<p>Tapaus 13.</p> <p>Tilanteessa epäiltiin vanhempien pahoinpidelleen lastaan lapsen kertoman perusteella. Vanhemmat olivat eronneet. Asian tiimoilta käytiin monta eri neuvottelua, sillä lapsi sijoitettiin kiireellisesti ja pidettiin asiakas- suunnitelman neuvottelua ja tavattiin muutoin vanhempia. Tilanne oli hyvin hankala, sillä vanhempien välit olivat huonot ja yhteistyötä ei ollut nimittäin. Lisäksi isä oli hyvin hankala ja syyllisti sosiaalityöntekijöitä. Isän kanssa ei asioista päästy kunnolla edes keskustelemaan, sillä isä keskittyi puhumaan uskonnollisista asioista ja rakkautta hyvin erikoiseen sävyyn.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. lapsen kertomus pahoinpitelystä 2. Huoli lapsen hyvinvoinnista 3. Sosiaalityöntekijä ja lapsen vanhemmat <p>Neuvotteluissa oli paikalla eri kokoonpanoin</p>	<p>En osaa sanoa, muuttiko tilanne omaa ammatillista ajattelua. Tilannetta seurataan edelleen ja tulevaisuus voi tuoda jotain uutta tietoa.</p>	<p>Ei mainittu ammatillisia yhteistyökumppaneita</p>	<p>Kenties jatkossa keskittyisin enemmän vielä tapamaan asianosaisia ja kuulemaan heidän ajatuksiaan, vaikka tässä tilanteessa se toimintatapa vaikutti yhdenkään.</p>	<p>Ei selvää arviota omasta suoriutumisesta.</p>		<p>Kyllä</p>

<p>Tapaus 14.</p> <p>Perheen asioissa oli kokoonnuttu verkostopalaveriin huumevieroituksesta vastaavaan yksikköön suunnittelemaan perheen ja syntyvän vauvan tarvitsemia tukitoimia.</p>	<p>1. Neuvolakäynnillä äiti oli kertonut käyttäneensä usean vuoden ajan vahvoja huumeita. Tämän vuoksi äiti ohjattiin huumevieroitukseen ja samalla perheestä tehtiin ennakollinen lastensuojeluilmoitus jonkin verran ennen lapsen syntymää.</p> <p>2. Ennakollinen lastensuojeluilmoitus</p> <p>3. Huoli syntyvän lapsen elinolosuhteista ja vanhempien kyvystä vastata lapsen tarpeisiin.</p> <p>3. Huumevieroitustyöntekijä, läsnä äiti, isä, päihdehuollon työntekijä, neuvolan terveydenhoitaja ja -lääkäri, sosiaalityöntekijä</p>	<p>Sosiaalityössä hyvin vuorovaikutustaidot, empatia ja asiakkaan aito kuunteleminen auttavat usein eteenpäin hyvinkin haastavissa tilanteissa. Tässä tilanteessa koin, että niillä ei ollutkaan paljon merkitystä ja ne kääntyivät ehkä jopa minua vastaan.</p> <p>Perhe pyysi jokaista käytyä puhe- luvaa sana sanalta kirjattuna ja uhkasi oikeustoimilla, kun en ollut niitä tarkasti kirjannut.</p> <p>Vanhemmat olivat älykkäitä ja yhteiskunnan normeja kyseenalaistavia ihmisiä. Perheen kanssa jouduin pohtimaan paljon lastensuojelun risti- riitaista tuen ja kontrollin suhdetta. Avohuollon tukitoimet ovat lain mukaan vapaaehtoisia, mutta huolen kasvaessa suureksi myös tahdonvastaiset toimet ovat mahdollisia.</p>	<p>Päihdehuollon työntekijä, neuvolan terveydenhoitaja ja -lääkäri, psykiatri, sosiaalityöntekijä</p>	<p>Vastaavassa tilanteessa vastaavatyypisille vanhemmille on parasta olla selkeä, johdonmukainen, eikä uppoutua liikaa yhteiskunnan epäkohtia pohdiskelemaan keskusteluun. Vaarana on, että huolen kohde lapsi unohtuu.</p> <p>Tarkka keskusteluiden kirjaaminen.</p>			<p>Kyllä</p>
---	---	---	---	---	--	--	--------------

Liite 3. Asiakastilanne, toiminta ja oppiminen

Asiakastilanne (kertomukset 1–14)	Toiminta ja tapahtumat tilanteessa	Tilanteesta ja työstä oppiminen
1. Vanhemmille ilmoitettiin, että sosiaalityöntekijät menevät tapaamaan lapsia koululle. Tarkkaa päivää ei perheelle kerrottu. Tapaaminen järjestettiin kouluterveydenhoitajan huoneessa.	Sosiaalityöntekijät haastattelivat lasten opettajia, kouluterveydenhoitajaa ja perheen lapsia.	Lasten kuuleminen: "Lasten kuuleminen sai minut toimimaan määrätietoisemmin ja jämäkämmin perheen aikuisten kanssa."
2. Sosiaalityöntekijät tekivät kotikäynnin erään äidin luo, jonka toinen lapsista oli kuollut juuri vaikeaan sairauteen. Vähän myöhemmin lapsen isä oli pahoinpidellyt äitiä, toisen lapsen ja äidin ystävän läsnäollessa. Äidin ystävä teki lastensuojeluilmoituksen.	Sosiaalityöntekijät tekivät kotikäynnin lastensuojeluilmoituksen johdosta. He kokivat sijaishuoltopaikasta kotilomalle joka viikonloppu. Sosiaalityöntekijä toteaa ensin, että kotilomista sovitaan seuraavassa asiakassuunnitelmaneuvoittelussa. Siihen asti edetään suunnitelmaan kirjatun mukaisesti. Isä ottaa uudestaan esille kotilomat ja pyytää perustelevaan, miksi lomaa ei voisi olla joka viikko. Sos.t. perustelee kotilomia asiakassuunnitelmaan kirjatulla, tytön tarpeella kiinnittyä paremmin sijaishuoltopaikkaansa ja pitkällä välimatkoilla. Lopulta sos.t. toteaa, että seuraavaan asiakassuunnitelmaan asti voidaan sopia, että kotilomat ovat joka viikko.	Organisaation toimintatapojen kehittäminen haastavien tilanteiden jälkeen. "Tilanteen jälkeen olisimme molemmat sosiaalityöntekijät tarvinneet aikaa tilanteen jälkipuintiin Mielestäni on tärkeää luoda organisaatioihin sellaiset työkäytännöt, että erityisen vaikean asiakas kohtaamisen jälkeen tällainen keskustelu olisi itsestään selvyyttä, eikä aloitteen tekeminen jää tilanteesta olleen/olleiden työntekijöiden vastuulle."
3. Asiakastilanne ei ole asiakassuunnitelma-neuvottelu, vaan nopealla aikataululla sovittu neuvottelu, jonka tarkoituksena oli sopia tytön terapiakontaktin alkamisesta, siihen liittyvästä perhetyöstä sekä sijaishuoltopaikan tekemästä perhetyöstä.	Terapian aloittamisen lisäksi neuvottelussa isä ja tyttö toivovat, että tyttö pääsisi sijaishuoltopaikasta kotilomalle joka viikonloppu. Sosiaalityöntekijä toteaa ensin, että kotilomista sovitaan seuraavassa asiakassuunnitelmaneuvoittelussa. Siihen asti edetään suunnitelmaan kirjatun mukaisesti. Isä ottaa uudestaan esille kotilomat ja pyytää perustelevaan, miksi lomaa ei voisi olla joka viikko. Sos.t. perustelee kotilomia asiakassuunnitelmaan kirjatulla, tytön tarpeella kiinnittyä paremmin sijaishuoltopaikkaansa ja pitkällä välimatkoilla. Lopulta sos.t. toteaa, että seuraavaan asiakassuunnitelmaan asti voidaan sopia, että kotilomat ovat joka viikko.	a) Omien perustelujen ja tilanteesta saatujen tietojen vertailu, jonka seurauksena sosiaalityöntekijä muuttaa päätöstään. "Mietin omaa perusteluaani siitä, että kotilomista sovitaan asiakassuunnitelmaneuvoittelussa. Onko peruste ainoastaan sosiaalityöntekijän omaa työtä helpottava ja selkeyttävä?" b) Organisaation toimintatapojen kehittäminen haastavien tilanteiden jälkeen: "Neuvottelun jälkeen olisin toivonut saavani purkaa tilannetta työparin kanssa."
4. Tapaamisen tarkoituksena oli käydä vanhempien kanssa läpi lastensuojeluilmoituksen johtanut tilanne (isä käynyt väkivaltaisesti äidin päälle lasten ollessa nukkumassa) mieltä, miten tilanne on vaikuttanut perheen elämään ja mitä siitä on mahdollisesti seurannut.	Sosiaalityöntekijä antoi vanhemmille, etenkin äidille liikaa tilaa ja mahdollisuuden viedä keskustelua haluamaansa suuntaan. Isä ei oikeastaan saanut puheenvuoroa. Keskustelun kannalta tärkeää olisi ollut keskittyä nimenomaan tapahtuneeseen väkivaltatilanteeseen sekä yleisesti lasten tilanteeseen. (keskustelun rajaaminen)	a) Keskustelun rajaaminen: "Keskustelun kannalta tärkeää olisi ollut keskittyä nimenomaan tapahtuneeseen väkivaltatilanteeseen sekä yleisesti lasten tilanteeseen." b) Oppi itsetuntemusta: "Jälkikäteen ajateltuna tapaamisessa sai itse asiassa paljonkin irti ja oppi lisää omasta itsestään työntekijänä." c) Yhteistyön kehittäminen työparin kanssa: "Jälkeenpäin ajateltuna mietin, että työparini kanssa olisi ollut tärkeää käydä myös läpi molempien tuntemuksia ja mieltä siitä, olisiko hän ehkä pystynyt ottamaan isompaa roolia tapaamisessa. Hän keskittyi lähinnä tapaamisen dokumentointiin."
5. Äidille kerrotaan, että tytön x huostaanottoa aletaan valmistella. Perhe ollut pitkään lastensuojelun asiakkaana. Isä ei ole koskaan päästänyt tapaamaan.	Lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä kertoo äidille eri viranomaisten lausunnoista oleellisen, samoin perhetyön lausuntoa. Lausuntojen jälkeen työpari (vastaava sos.työntekijä) kertoo, että moniammatillinen asiantuntijaryhmä suosittelee x:n huostaanottoa ja sijoitusta laitokseen. Äiti päästää huudon ja suuntaa ovelle. Sosiaalityöntekijät pyytävät äitiä jäämään ja kuuntelemaan asiasta tarkemmin ja keskustelemaan ajatuksistaan. Äiti jää ja sosiaalityöntekijä kertoo lapsen tuen tarpeista ja että äiti on itsekin kokenut arjen raskaana ja haastavana.	a) Vaativien tapaamisten suunnittelu etukäteen: "Jatkossa tämän kokemuksen perusteella, aion suunnitella työparin ja tarvittaessa perhetyöntekijöiden kanssa vaativat tapaamiset etukäteen." b) Vaativien tilanteiden purkaminen heti tilanteen jälkeen: "Tilanteen raskauden vuoksi oli hyvä päästä myös heti purkamaan asiaa, jotta se ei jäänyt liika päälle enää tapaamisen jälkeen." c) Työparitoiminta vaativissa tilanteissa: "Keskustelimme mm. työparina olemisen eri rooleista ja hyvä-paha rooleista, jotka välillä muotoutuivat selkeiksi."

<p>6. Tytölle x on tehty useampi lastensuojelutarpeen selvitys ja lopulta on päädytty perustamaan asiakkuus. Vanhemmat ovat eronneet ja huolta on ollut äidin osalta lapsen hoidon laiminlyönnistä sekä äidin ja tämän miesystävien välisestä väkivallasta, jossa lapsi on ollut läsnä. Lapsi on muuttanut jossakin vaiheessa isän luokse ja huolta on ollut isän alkoholinkäytöstä sekä koululla on ollut huolta lapsesta mm. aamumyöhästelyistä, läksyjen tekemättömyydestä ja liiallisesta yksinolosta. Ollaan koulussa: läsnä ovat tyttö x, isä, sosiaalityöntekijä, kouluterveydenhoitaja, tytön opettaja.</p>	<p>Verkostotapaamisessa koululla oli kireä tunnelma ja lapsi aisti isän vihamielisen suhtautumistavan. isä ei ollut tullut aikaisempaan neljään sovittuun tapaamiseen.</p>	<p>a) Sosiaalityöntekijän ja isän välinen kahdenkeskinen keskustelu ennen verkostotapaamista: "Asioista olisi ollut hyvä keskustella isän kanssa kahden kesken." b) Keskustelut yhdessä vanhempien kanssa: "Myöhemmin olen ajatellut, että asioista olisi ollut hyvä keskustella ensin ilman lasta aikuisten kesken ja sen jälkeen yhdessä lapsen kanssa." c) Työpariyhteistyö tilanteessa ja työtapojen suunnittelu: Työparin käyttö tilanteessa olisi mahdollistanut pohdinnan työtaivoista tilanteesta. d) Lapsen asema tapaamisissa: "Olen herkempi pohtimaan lapsen asemaa tapaamisissa enemmän."</p>
<p>7. Sosiaalipäivystys on sijoittanut lapsen kiireellisesti. Äiti oli ollut humalassa päiivystyksen mennessä tarkistamaan tilannetta kotiin. Perhe ollut lastensuojelun asiakkaana jo aiemmin. Huostaanotosta kerrotaan äidille lastenkodissa.</p>	<p>Lapsen asioista vastaava sosiaalityöntekijä käy läpi mielessään, miten kertoa huostaanotosta äidille. Sosiaalityöntekijä pohtii tilannetta, voisiko äiti olla uhkaava ja miten suojella itseä äidin reaktioilta. Kerrotuaan asian äidille, tulee tuskainen hiljaisuus, äiti kiroaa ja purskahtaa itkun. Sosiaalityöntekijä antaa äidille nenäliinan ja tilanne rauhoittuu.</p>	<p>a) Työparin merkitys ja tuki haastavassa tilanteessa: "Kun tietää, että joutuu kertomaan vanhemmalle lapsen huostaanotosta, on hyvä että mukana on kokenut työpari. Kokenut työpari ei mene heti sanattomaksi, vaan on tukena, jos itse ei kykene asioita riittävästi vanhemmalle perustelevaan ja tilanne tuntuu muutoinkin uhkaavalta. b) Tilanteeseen valmistautuminen ja miten kertoa huostaanotosta äidille: "Tunsin, että olin onnistunut tehtävässäni. Olin miettinyt mielessäni, miten puhun, etten syüllistä äitiä asioista."</p>
<p>8. Sosiaalityöntekijä lähti hakemaan huostaanottoa kiireellisen sijoituksen aikana. Lapsi oli sijoitettu sijaishuoltopaikkaan, jonka erityisenä vahvuutena oli rajojen asettaminen. Lapsi reagoi sijaishuolto-paikassa voimakkaalla ahdistuksella ja oireilulla, johon hoitava taho taas reagoi. Vanhemmat olivat hädissään ja yhteydenotot sosiaalityöntekijään olivat päivittäisiä. Vanhemmat olivat aluksi huostaanoton kannalla, mutta muuttivat mieltään ja avukseen he hankkivat asianajajan, joka oli neuvotteluissa mukana.</p>	<p>Asiakkaan asioissa neuvotteluissa oli läsnä eri ammattialojen edustajia asiakkaiden ja lastensuojelun lisäksi. Neuvottelutilanteissa yhteistyökumppanit olivat vahvasti tunteilla läsnä ja sosiaalityöntekijä koki odotukset lastensuojelua kohtaan vahvoina ja ristiriitaisina. Yhteistyön aikana yhteistyökumppani muutti mieltään useaan kertaan, myös kirjallisesti. Sosiaalityöntekijä ei tuntenut perhettä eikä lasta. Myös sijaishuoltopaikka, samoin kuin kaikki sijaishuoltopaikat olivat uusia sosiaalityöntekijälle.</p>	<p>a) Luottamus omaan harkintakykyyn "Vaikka sekä omat työtoverini, kollegani ja yhteistyökumppanit ovat luotettavia, en ole sen jälkeen syüllistynyt samaan virheeseen. Kuuntelen eri ihmisten mielipiteitä ja arvioita, mutta teen itse omat johtopäätökset ja tilannearvion ja niiden pohjalta päätökset." b) Lapsen tarpeiden syvällisempi tiedostaminen ja sopivan sijaishuoltopaikan löytäminen "Lähdin hakemaan huostaanottoa kiireellisen sijoituksen aikana ja näin jälkikäteen olisin siirtänyt sen hakemista tai ainakin valinnut toisen sijaishuoltopaikan. Kun luin paperit uudelleen huomaa, että vaikka lapsesta on ollut vakavaa huolta jo pitkään, ei avuhoollon työ ollut toivotunlaista."</p>
<p>9. Perheestä tuli uuden paikkakunnan sosiaalityöntekijälle tiedoksi edellisestä kotipaikasta lastensuojeluilmoitus, jonka mukaan poliisi oli tehnyt kotikäynnin aikuisten riitelyn vuoksi. Yksinhoitajaäiti kertoi perheen arkirutiinien olevan hukassa. Myös kotia hän kuvasi sekaiseksi, eikä saa sitä järjestykseen. Hän kysyi tapaamisessa mahdollisuuksia tukiperheeseen.</p>	<p>Äitiä tavattiin sosiaalitoimessa ja hänelle kerrottiin, että lasten ja hänen omaa tilannettaan selvitetään lisää ja että kysessä on lastensuojelun asiakkuuden aloittaminen. Äiti ilmoitti tarvitsevänsä apua ja oli valmis muutokseen, kunhan lapsia ei otettaisi huostaan. Äiti suostui perhetyöntekijän käynteihin kotona. Lapsille hankittiin päivähoitopaikka. Teoreettista tietoa hankittiin lastensuojelun asiantuntija-ryhmältä. Yhteistyössä asiantuntijaryhmän kanssa tehtiin alustava suunnitelma perheen auttamiseksi. Asia esiteltäisiin äidille verkostopalaverissa, johon osanottajat sovitaisiin äidin kanssa. Riskien arviointia tehtiin myös ja niistä keskusteltiin äidin kanssa.</p>	<p>a) Organisaatiossa käytössä olevat avuhoollon tukitoimet koettiin hyviksi. "Organisaatiossamme käytössä olevat lastensuojelun avuhoollon tukitoimet ovat hyväksi havaitut menetelmät." b) Lastensuojelun asiantuntijaryhmää osattiin hyödyntää "Ryhmässä keskusteltiin muutostarpeesta sekä ensisijaisesta tavoitteesta auttaa äitiä saamaan oma elämä hallintaansa sekä siitä, minkälaiseen tilanteeseen perhe ja etenkin lapset joutuisivat jos lasten kasvun ja kehityksen kannalta välttämätöntä muutosta ei tapahtuisi."</p>

<p>10. Kyseessä oli kouluikäisen sijoitetun lapsen asiakassuunnitelman neuvottelu. Paikalle oli kutsuttu vanhemmat ja sijaisvanhemmat, lisäksi paikalla oli kaksi sosiaalityöntekijää. Neuvottelun tarkoituksena oli tarkistaa lapsen asiakassuunnitelma ja sopia vanhempien ja lasten yhteydenpidosta. Äiti ei saapunut tapaamiseen ja isä ilmoitti tulevansa myöhässä.</p>	<p>Neuvottelun alussa toinen sosiaalityöntekijöistä kertasi aiempaan asiakassuunnitelmaan kirjattuja asioita mm. siitä, miten lapsi on kiintynyt sijaisisäänsä. Isä kääntyi katsomaan sijaisisää ja teki käsillään "palvovia" liikkeitä. Sosiaalityöntekijä huomautti isälle, että neuvottelussa tulee käyttäytyä asiallisesti. Neuvottelussa ei päästy yhteisymmärrykseen isän ja tämän puolen suvun tapaamisista lapsen kanssa. Neuvottelua oltiin päättämässä, kun isä yhtäkkiä päätti heittää kynällä sijaisisää. Samassa isä syöksyi suuren neuvottelupöydän yli ja ryhtyi potkimaan, hakkaamaan nyrkein ja kynällä sijaisisää. Pahoinpitely keskeytyi nopeasti sosiaalityöntekijöiden huutaessa isää lopettamaan ja vartijaa paikalle. Isä kokosi itsensä ja lähti pois paikalta.</p>	<p>a) Uhkaaviin tilanteisiin varautuminen ja itsensä ja muiden suojeleminen väkivallalta. "Omaan ammatilliseen käyttäytymiseen uskoisin tapahtuneen tuovan entistä enemmän varovaisuutta ja ennalta varautumista erityisesti päihdeongelmaisten asiakkaiden kohtaamiseen." "Miten suojella itseään em. kaltaisissa tilanteissa? Miten suojella sijaisperheitä biologisten vanhempien väkivallan teoilta? Miten suojella lasta häiriintyneeltä vanhemmalta ja silti säilyttäen oikeuden yhteydenpitoon?" b) Sijaisvanhempien ja biologisten vanhempien tapaamiskäytännöt "Uskon, että työyhteisössä tulemme miettimään paljon myös sitä, minkä verran velvoitamme sijaisvanhempia kohtaamaan lasten biologisia vanhempia, jos nämä ovat selkeästi vaaraksi muille henkilöille."</p>
<p>11. Asiakastapaaminen toteutettiin kotikäyntinä perheen luokse. Tapaaminen liittyi lastensuojelutarpeen selvitykseen. Tarkoituksena oli kartoittaa nuoren läheisverkostoa. Läsä olivat teini-ikäinen poika, pojan äiti, sosiaalityöntekijä ja sosiaaliohjaaja.</p>	<p>Sosiaalityöntekijä yritti saada poikaa lähtemään kanssaan työstämään "maailmani karttaa" pojan huoneeseen. Työparin tarkoitus oli työstää karttaa yhdessä äidin kanssa. Poika ei tehnyt aloitettakaan työskentelyyn. Sosiaalityöntekijä ehdotti, että hän voisi toimia kirjurina, jos poika kertoisi, keitä lomakkeeseen voisi merkitä. Poika ei halunnut. Sosiaalityöntekijä ehdotti, että äiti voisi kertoa, keitä paperiin voisi merkitä ja poika voisi korjata ja lisätä nimiä. Äiti aloitti ja poika kertoi, mihin kohtaan lomaketta kenetkin haluaa merkitä.</p>	<p>a) Miten motivoida asiakasta? "Olen tyytyväinen siihen, että sinnikkäästi eri keinoin yritimme saada pojan osallistumaan työskentelyyn, sillä olihan kyse hänen asioistaan ja loppujen lopuksi yhteistyö sujui mukavasti." b) Osallisuuden olemus "Toisaalta jäin pohtimaan osallisuuteen liittyvää ajatusta siitä, että osallisuutta on myös oikeus olla osallistumatta. Aion kuitenkin jatkossa pitää mielessä myös sen, että ketään ei tule pakottaa väkisin osallistumaan mihinkään vasten tahtoaan."</p>
<p>12. Sosiaalipäivystys sai aamuyöllä hälytyksen. Sosiaalityöntekijä kävi poliisipartion kanssa selvittämässä tilannetta jo ennestään tutussa asiakasperheessä. Paikalla oli sosiaalityöntekijälle tuttu äiti, tuntematon mies ja pieni poika. Pojan isä ja paikalla ollut mies olivat tulleet illalla äidin asunnolle. Aikuiset olivat käyttäneet alkoholia ja riitaantuneet ja käyttäneet fyysisistä väkivaltaa toisiaan kohtaan. Äiti oli uhannut miehiä leipäveitsellä, jolla oli osunut myös itseään jalkaan.</p>	<p>Sosiaalityöntekijä otti pojan mukaansa ja hänet sijoitettiin yöllä pojalle aikaisemmin tuttuun tukiperheeseen. Tilanteessa valmisteltiin huostaanottoa, jonka tullessa voimaan pojan asioista vastaava sosiaalityöntekijä vaihtui taas. Vanhemmat uskoivat, että he saavat asian kuntoon avopäihdekuntoutuksen avulla.</p>	<p>a) Lapsen hyvinvointia eivät vanhempien kuntoutusjaksot, avohuollon tukitoimet ja muu palvelujärjestelmä kyennyt turvaamaan. "Pojalla on ollut neljä vastuusosiaalityöntekijää lastensuojelussa ennen, kun hän on ehtinyt edes täyttää kahta vuotta. Jokaisella sosiaalityöntekijällä on ollut oma tapa toimia ja oma näkemys siitä, miten lastensuojelu pystyy tukemaan perhettä parhaalla mahdollisella tavalla lasten-suojelun resurssit huomioiden." "Missä vaiheessa vanhempia ei saisi enää kannatella lapsen hyvinvoinnin kustannuksella?"</p>
<p>13. Tilanteessa epäiltiin vanhempien pahoinpidelleen lastaan lapsen kertoman perusteella. Vanhemmat olivat eronneet. Asian tiimoilta käytiin monta eri neuvottelua, sillä lapsi sijoitettiin kiireellisesti ja pidettiin asiakassuunnitelman neuvotteluja ja tavattiin muutoin vanhempia. Tilanne oli hyvin hankala, sillä vanhempien välit olivat huonot ja yhteistyötä ei ollut nimeksikään. Äiti korosti hyvää vanhemmuuttaan ja että rakasti lapsiaan. Isä syyllisti sosiaalityöntekijöitä ja puhui uskonnollisista asioista ja rakkaudesta lapsen hyvin erikoiseen sävyyn.</p>	<p>Tilanne päättyi niin, että lapsi palautui kotiin äitinsä luo ja tapaili isäänsä säännöllisesti. Perheen tilannetta seurataan edelleen.</p>	<p>Keskittyminen vielä enemmän asianosaisten tapaamisiin ja heidän ajatustensa kuuntelemiseen.</p>

<p>14. Perheen asioissa oli kokoonnuttu verkostopalaveriin huumevieroituksesta vastaavaan yksikköön suunnittelemaan perheen ja syntyvän vauvan tarvitsemia tukitoimia.</p>	<p>Huumevieroitusyksikössä läsnä olivat äiti, isä, päihdehuollon työntekijä, neuvolan terveydenhoitaja ja –lääkäri ja sosiaalityöntekijä.</p> <p>Vanhemmille kerrottiin, että lapsen synnyttyä perheessä aloitetaan ennakkolliseen lastensuojeluilmoitukseen perustuva lastensuojelutarpeen arvio, jonka tarkoituksena on selvittää lapsen elinolosuhteet ja vanhempien kykyä vastata lapsen tarpeisiin. Lastensuojelun tehtävänä olisi varmistaa, että vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat eivät vaaranna lapsen kehitystä ja miksi lastensuojelun tukitoimet voivat tulla tarpeeseen.</p> <p>Vanhemmat olivat ottaneet ennakoon hyvin selvää lastensuojelulaista, oikeuksistaan. He toivoivat saavansa tietää hyvin tarkkaan, mitä tukitoimia lapsen syntymän jälkeen tullaan tarjoamaan ja mitä perhetyö pitää sisällään. Tärkeää heille oli tietää, mitä tapahtuu, jos he eivät ota vastaan tarjottuja tukitoimia. Kun tähän ei voitu antaa riittävän selkeää vastausta (lapsen syntymän jälkeinen tilanne, huolen määrä ym.), niin vanhemmat hermostuivat ja ahdistuivat.</p>	<p>a) selkeys ja johdonmukaisuus vuorovaikutustilanteessa haastavien vanhempien kanssa.</p> <p>"Sosiaalityössä hyvät vuorovaikutustaidot, empatia ja asiakkaan aito kuunteleminen auttavat usein eteenpäin hyvinkin haastavissa tilanteissa. Tässä tilanteessa koin, että niillä ei ollutkaan paljon merkitystä ja ne kääntyivät ehkä jopa minua vastaan jatkossa vastaavassa tilanteessa vastaaventyypisille vanhemmille on parasta olla selkeä ja johdonmukainen, eikä upota liikaa yhteiskunnan epäkohtia pohdiskelevaan keskusteluun. Vaarana on, että huolen kohde, lapsi unohtuu."</p> <p>b) Tarkka keskusteluiden kirjaaminen.</p> <p>"Perhe pyysi jokaista käytyä puhelua sana sanalta kirjattuna ja uhkasi oikeustoimilla, kun en ollut niitä tarkasti kirjannut. Vanhemmat olivat älykkäitä ja yhteiskunnan normeja kyseenalaistavia ihmisiä."</p>
--	--	--

Liite 4. Haastatteluteemat ja kysymykset.

Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijuus

1. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet lastensuojelun asiantuntemukseesi?
2. Millaista asiantuntemusta koet tarvitsevasi lastensuojelutyössä?
3. Millainen on mielestäsi hyvä lastensuojelun asiantuntija?
4. Missä tilanteissa asiantuntijuutesi lastensuojelutyössä ilmenee? Mainitse esimerkki!
5. Millaista asiantuntijuutta koet tarvitsevasi työssäsi lisää?

Lastensuojelun sosiaalityön asiantuntijaksi kehittyminen

6. Mikä merkitys palautteen saamisella on ammatilliselle kehitymiselle ja asiantuntijuudelle?
7. Kuinka suunnitelmallisesti ja tietoisesti yrität kehittää asiantuntijuuttasi?
8. Onko yliopistotutkinto antanut sinulle riittävää tietopohjaa asiantuntijuutta vaativassa työssäsi?
- jos ei, niin mitä koulutuksessa pitäisi oppia /opettaa lisää?
9. Mikä merkitys mielestäsi on asiantuntijaksi kehitymisessä työllä ja kokemuksista oppimalla?
10. Mikä merkitys onnistumiskokemuksilla ja onnistuneilla suorituksilla on ollut ammatilliselle kehityksellesi ja asiantuntijuudelle?
11. Voiko työyhteisö tai kollegat tukea sinua asiantuntijaksi kasvamisessa?
(Miten? Kuvaile esimerkki tällaisesta tilanteesta)

Teorian merkitys lastensuojelun ammatillisessa asiantuntijuudessa

12. Millaista asiantuntemusta formaalikoulutus (korkeakoulututkinto) on antanut työhösi?
13. Millaisia teorioita, teoreettisia viitekehyksiä tai teorioihin perustuvia toimintamalleja käytät käytännön lastensuojelutyössä?
14. Miten teoreettinen ajattelu ja tietopääomasi ohjaa työtäsi ja suoritustasi lastensuojelun haastavissa ja usein kompleksisissa tilanteissa?
15. Pyritkö teoretisoimaan havaintojasi ja kokemuksiasi itsellesi käytännön asiakastilanteissa tai niiden jälkeen



**TURUN
YLIOPISTO**

ISBN 978-951-29-7860-1 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-7861-8 (Sähköinen/Pdf)
ISSN 0082-6995 (Painettu/Print)
ISSN 2343-3205 (Verkkajulkaisu/Online)