SOSIAALITIETEIDEN LAITOKSEN
JULKAISUJA 2011:4



SOSIAALITYÖN AMMATTILAISET REFLEKSIIVISINÄ TOIMIJOINA

TUTKIMUS ERIKOISTUMISKOULUTUKSESTA MARGARET ARCHERIN TEORIAN VALOSSA

MARIA TAPOLA-HAAPALA

Sosiaalitieteiden laitos
Helsingin yliopisto

SOSIAALITYÖN AMMATTILAISET REFLEKSIIVISINÄ TOIMIJOINA

– tutkimus erikoistumiskoulutuksesta Margaret Archerin teorian valossa

Maria Tapola-Haapala

VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopistomuseo Arppeanumin luentosalissa, Snellmaninkatu 3, perjantaina 29.4.2011 klo 12.

Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:4
Sosiaalityö

© Maria Tapola-Haapala

Kansi: Jere Kasanen
Kannen kuva: Markus Haapala

Painettua julkaisua myy ja välittää:
Unigrafian kirjamyynti
http://kirjakauppa.unigrafia.fi/
books@unigrafia.fi
PL 4 (Vuorikatu 3 A) 00014 Helsingin yliopisto

ISSN-L 1798-9124
ISSN 1798-9051 (verkkojulkaisu)
ISSN 1798-9124 (painettu)
ISBN 978-952-10-6690-0 (nid.)
ISBN 978-952-10-6691-7 (pdf)

Unigrafia, Helsinki 2011

SISÄLLYS

SISÄLLYS 3

TIIVISTELMÄ 6

ABSTRACT 8

KIITOKSET 10

1 ALUKSI 13

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT 17

2.1 Kriittinen realismi 17

2.2 Margaret Archerin kriittinen realismi 19

2.3 Refleksiiviset toimijat yhteiskuntaa uusintamassa ja muokkaamassa 22

2.4 Tutkimuskysymykset 27

2.5 Tutkimusaineistot 29

2.6 Tutkimuksen paikannuksia 33

2.7 Tutkimusaineiston analyysitavat 35

2.8 Sosiaalisten rakenteiden ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksien paikantaminen 37

2.9 Tutkimuseettistä pohdintaa 42

3 ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT 47

3.1 Erikoistumiskoulutus sosiaalityön koulutuksena 47

3.2 Opiskelijat 51

3.3 Yleiskatsaus opiskelijoiden koulutusaikaisiin kokemuksiin 54

3.3.1 Koulutusaika on merkinnyt monia uudenlaisia tai merkittävästi muuttuneita toiminnallisia projekteja 55

3.3.2 Opiskelijat, joiden koulutusaikaan on liittynyt vähemmän muutoksia 56

4 AMMATILLISESTI KEHITTYMÄSSÄ 57

4.1 Sosiaalityön ammattilaiset todellisuuden järjestyksissä 57
4.2 Todellisuuden järjestysten leikkauspisteissä 60
4.3 Käytännöllisen tiedon käsitteellistäminen 64
4.4 Kulttuuriset käsitteellistykset käytännöllisen ja diskursiivisen tiedon asemasta 67
4.5 Itsearvostus 69
4.6 Sitoumukset ja koulutusaika 71
4.7 Työympäristön haasteet 76
4.8 Yhteenveto 81
5 LASTEN ASEMAA TARKASTELEMASSA 85
5.1 Kulttuurinen systeemi ja lapsen asema 85
5.2 Erikoistumiskoulutuksen opiskelijat ja lapsinäkökulma 89
5.3 Puuttumisen ja perheen itsemääräämisoikeuden jännitepisteessä 92
5.4 Suojeltava ja osallistuva, universaali ja ainutlaatuinen lapsi 94
5.5 Lasten kanssa työskenteleminen 96
5.6 Kiintymyssuhteet ja elämäntarinallisuus 101
5.7 Yhteenveto 106
6 SOSIAALITYÖNTEKIJÄT JA MUIDEN ALOJEN AMMATTILAISET 111
6.1 Moniammatillinen yhteistyö sitoumuksena 111
6.2 Moniammatillisuuden haasteita 113
6.3 Sosiaalityön asemaa etsimässä 115
6.4 Vahvistuminen moniammatillisen yhteistyön tekijänä 120
6.5 Yhteenveto 123
7 VAIKUTTAJANA YHTEISKUNNASSA 127
7.1 Sosiaalityöntekijät ja yhteiskunta 127
7.2 Yhteiskuntaan vaikuttamassa 134

7.3 Yhteiskunnallinen vaikuttaminen sisäisten keskustelujen ja toiminnallisten projektien aiheena 136

7.3.1 Yhteiskunnallinen sosiaalityöntekijyys 137

7.3.2 Vaikuttaminen herää 141

7.3.3 Vaikuttamisen vaikeus 143

7.4 Yhteenveto 148

8 REFLEKSIIVISENÄ SOSIAALITYÖN AMMATTILAISENA MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA 153

8.1 Sisäisten keskustelujen teemat 153

8.2 Toimijana yhteiskunnassa 155

8.3 Koulutus sitoumusten synnyttäjänä ja muokkaajana 162

9 TUTKIMUSPROSESSIN JA TUTKIMUSTEORIAN ARVIOINTIA 165

9.1 Archerin teoria sosiaalityön tutkimusteoriana 165

9.2 Tutkimusvalintojen pohdintaa 168

10 LOPUKSI: ERIKOISTUMISKOULUTUS SOSIAALITYÖTÄ TUKEMASSA 171

LÄHTEET 177

LIITTEET 203

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSET 2001 203

LIITE 2: TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSET 2004 207

LIITE 3: SOSIAALITYÖN AMMATILLINEN LISENSIAATINKOULUTUS. OPAS 2000 210

TIIVISTELMÄ

Maria Tapola-Haapala. Sosiaalityön ammattilaiset refleksiivisinä toimijoina – tutkimus erikoistumiskoulutuksesta Margaret Archerin teorian valossa. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2011:4.

Suomessa käynnistettiin vuonna 2000 kokeneille sosiaalityön ammattilaisille tarkoitettu, lisensiaatintutkintoon johtava sosiaalityön yliopistollinen erikoistumiskoulutus (ammatillinen lisensiaatinkoulutus). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulutuksen ensimmäisen, lapsi- ja nuorisososiaalityöhön erikoistuvan opiskelijaryhmän koulutusaikaisia kokemuksia.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii britannialaisen sosiologin Margaret Archerin kehittämä 'morfogeneettinen näkökulma', jossa pyritään niin toimijan kuin erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteidenkin potentiaalisen toimintavoiman huomioon ottamiseen. Olennaisena yksilöiden toimijuuden lähtökohtana Archer näkee ihmisten refleksiivisyyden, kyvyn oman itsensä tarkastelemiseen. Refleksiivisyytensä ansiosta ihmiset pystyvät käymään sisäisiä keskusteluja (internal conversations), pohtimaan itselleen olennaisia huolenaiheita ja sitoumuksiaan (concerns) ja muodostamaan näihin perustuvia toiminnallisia projekteja (agential projects). Sosiaalisilla rakenteilla ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksilla nähdään Archerin ajattelussa olevan potentiaalista toimintavoimaa suhteessa ihmisten toiminnallisiin projekteihin, ja ne voivat toimia näitä mahdollistaen tai estäen. Toisaalta yksilöt voivat pyrkiä tarkastelemaan toiminnallisiin projekteihinsa vaikuttavia tekijöitä ja löytämään projektien toteutumista edistäviä toimintatapoja.

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on tarkastella 2000-luvun sosiaalityön ammattilaisten itseymmärrystä, ammatillisesti tärkeiksi kokemia asioita ja tavoitteita sekä näiden tavoitteiden toteuttamista kehystäviä toimintakonteksteja. Tutkimuskysymykset ovat: 1.) Millaisia erikoistumiskoulutuksen aikaisia omaan työhön liittyviä sisäisiä keskusteluja, sitoumuksia ja toiminnallisia projekteja erikoistumiskoulutukseen osallistuneet sosiaalityön ammattilaiset tuovat esille? 2.) Millaisia toiminnallisia projekteja estäviä ja mahdollistavia tekijöitä heidän tilanteissaan on tunnistettavissa? 3.) Millaisia sosiaalisia rakenteita ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksia edellä mainittuihin estäviin ja mahdollistaviin tekijöihin kytkeytyy? Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluin erikoistumiskoulutuksen eri vaiheissa. Vuosina 2001 ja 2004 haastateltiin kaikki opiskelijaryhmän jäsenet (n=25); viimeiseen, vuonna 2007 toteutettuun seurantahaastattelukierrokseen osallistui 13 opiskelijaa.

Opiskelijoiden haastatteluissa esille tuomat sisäisten keskustelujen aiheet jakautuvat neljään laajaan teemakokonaisuuteen: ammatilliseen kehittymi-

seen, lasten asemaan sosiaalityössä, moniammatilliseen työskentelyyn ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Näihin teemoihin liittyen opiskelijat ovat käyneet koulutusaikana monenlaisia pohdintoja ja muodostaneet erilaisia toiminnallisia projekteja. Toisaalta tutkimus nostaa esille monia kulttuurisia ja sosiaalisiin rakenteisiin kytkeytyviä tekijöitä, jotka ovat tukeneet mutta myös estäneet näiden toiminnallisten projektien toteuttamista. Nämä rakenteet liittyvät muun muassa työntekijöiden ja työnantajien, opiskelijoiden ja opettajien, lasten ja aikuisten sekä eri ammattikuntien edustajien välisiin suhteisiin. Keskeisenä, moniin eri teemoihin liittyvänä tekijänä esille tulevat sosiaalityön ammattilaisten usein heikoiksi kokemat työskentelyolosuhteet, jotka ilmenevät muun muassa työtehtävien ja työhön käytettävissä olevan ajan voimakkaana epäsuhtana. Vaikeita tilanteita syntyy sosiaalityöntekijöiden kokiessa, etteivät nämä pysty toteuttamaan heille ammatillisesti tärkeitä asioita työn tiukkojen ulkoisten reunaehtojen vuoksi.

Asiasanat: kriittinen realismi, Margaret Archer, refleksiivisyys, toimijuus, sosiaalityö, lastensuojelu, lapsi- ja nuorisososiaalityö, sosiaalityön koulutus, aikuiskoulutus, jatkokoulutus, erikoistuminen, ammatillinen kehitys, lapsikeskeisyys, moniammatillisuus, vaikuttaminen

ABSTRACT

Maria Tapola-Haapala. Social Work Professionals as Reflexive Agents – An Examination of Specialized Studies in Social Work in the Light of Margaret Archer's Theory. The University of Helsinki. Publications of the Department of Social Research 2011:4.

In Finland, specialized studies in social work (professional licentiate education) were begun in the year 2000. The education is targeted at experienced social workers and leads to a licentiate degree (a degree between master's and doctorate). In this study, the experiences of members of the first study cohort, specializing in social work with children and young people, are examined.

The study's theoretical frame of reference is based on the 'morphogenetic' approach, developed by British sociologist Margaret Archer. In it, the potential powers of both an agent as well as social and cultural structures are considered important and worth taking into account. Archer sees reflexivity, a person's ability to analyze herself/himself, as an essential starting point for agency. Thanks to reflexivity, people are able to engage in 'internal conversations', discuss the 'concerns' that are important to them and form 'agential projects'. In Archer's theory, the social structures and traits of the cultural system are seen as having potential power in relation to people's agential projects; these powers can enable but also restrain the realization of the projects. On the other hand, individuals can try to review the factors affecting their agential projects and find ways of action that facilitate them.

The research task is to study the self-understanding of social work professionals in the 21st century, the issues and goals professionally important for them, as well as the contexts framing the realization of these goals. The research questions are as follows: 1) What kind of internal conversations, concerns and agential projects related to their work did the professionals taking part in licentiate education bring to light? 2) What kind of enabling and restraining factors can be identified in their situations? And 3) What kind of social structures and traits related to the cultural system are connected to these factors? The research material was collected by interviewing the students in different phases of their education. In 2001 and 2004 all members of the study group (n = 25) were interviewed. In 2007, 13 students took part.

The themes of the internal conversations brought to light in the interviews were divided into four broad thematic categories: professional development, the position of children in social work, multiprofessional work and structural social work. In relation to these themes the students formed different kinds of agential projects. In addition, the study reveals several cultural and social structures that have supported but also restrained the realization of the agential projects. These structures are linked, for example, to the relations be-

tween employees and employers, students and teachers, children and adults as well as between the representatives of different professions. Working conditions – which social workers often consider weak – are discussed as a focal issue related to many themes. These working conditions become evident, for example, in the great imbalance which exists between the professional tasks and the amount of time that social workers have for them. Difficult situations arise when social workers feel they cannot reach the goals that are professionally important to them because of the strict external conditions of the work.

Keywords: critical realism, Margaret Archer, reflexivity, agency, social work, child protective services, social work with children, social work with youth, social work education, adult education, continuing education, specialized studies, professional development, child-centred practice, multiprofessional practice, structural social work

KIITOKSET

Väitöskirjan teko on pitkä prosessi. Niin pitkä, että kun kiitosten aika tulee, on vaikea uskoa tuon ajan olevan nyt käsillä. Paljon on kuitenkin kiitettävää.

Ensimmäiseksi kiitokset menevät kaikille tähän tutkimukseen osallistuneille erikoistumiskoulutuksen opiskelijoille. Ilman teitä ei tätä tutkimusta olisi! Suuri kiitos kuuluu niin ikään tutkimushaastattelut tehneille tutkimusavustajille, jotka haluavat pysyä nimettöminä.

Dosentti Mirja Satkaa kiitän lämpimästi tutkimusaineiston antamisesta käyttööni. Ohjaajana hän on ollut vaativa mutta samalla äärimmäisen paneutuva ja kannustava. Mirjalle kuuluvat kiitokset myös siitä, että hän ohjasi minut kriittisen realismin tielle.

Ilman toista ohjaajaani, professori Synnöve Karvinen-Niinikoskea, en välttämättä olisi osannut hakeutua epävarmana, vasta valmistuneena maisterina tutkimustyön pariin. Työskentely Synnöven tutkimushankkeessa, jossa yliopistourani aloitin, opetti minulle paljon tutkimusprosessista ja tutkimustyön käytännöistä. Kiitos myös neuvoista ja kommenteista väitöskirjatutkimukseeni.

Professori Mikko Mäntysaarta ja YTT, yliopistonlehtori Pekka Kuuselaa kiitän huolellisesta perehtymisestä tutkimukseeni esitarkastajan roolissa ja tarkoista mutta samalla kannustavista kommenteista. Mikko Mäntysaarelle kuuluu kiitos myös suostumisesta vastaväittäjäkseni.

Tutkijan arki on usein yksinäistä. Tutkimusprosessissani tärkeä kiinnekohta ovat olleet Mirja Satkan tutkimushankkeen ”Sukupolvisuhteita säätelevien institutionaalisten käytäntöjen muutos - tutkimus sosiaalisoikeudelliselta alalta” tutkijatapaamiset. Kiitos, että olen saanut olla mukana, vaikken olekaan ollut tutkimushankkeen varsinainen jäsen. Ryhmässä teksteistäni ovat lukemattomia kertoja terävää palautetta antaneet Mirja Satka, dosentti Timo Harrikari, VTM Susanna Hoikkala, YTM Johanna Moilanen ja VTT Elina Pekkarinen.

Tutkimustyön valmistumisen kannalta on minulle äärimmäisen tärkeä ollut mahdollisuus osallistua Sosiaalityön ja sosiaalipalveluiden valtakunnalliseen tutkijakouluun, ensin ns. oheispaikkalaisena ja – mikä olennaisinta – sittemmin neljän vuoden työskentelyrahoituksen saaneena tutkijakoulutettavana. Ilonani on ollut olla mukana peräti kahdessa tutkijakoulun pienryhmässä: ensin professori Mikko Mäntysaaren, professori Pauli Niemelän ja dosentti Pirkko-Liisa Rauhalan ja myöhemmin professori Katja Forssénin, dosentti Riitta Haverisen ja professori Juha Hämäläisen luotsaamassa. Ohjaajia ja kaikkia ryhmiin osallistuneita tutkijakoulutettavakollegoita kiitän kannustavista keskusteluista.

Neuvoja tutkimusprosessini varrella olen saanut myös Helsingin yliopiston sosiaalityön jatkokoulutusseminaarissa, jota vetäneinä professoreina

ovat toimineet Synnöve Karvinen-Niinikoski, Mirja Satka ja Maritta Törrönen.

Kriittiseen realismiin tutustumiseni tärkeänä ponnahduslautana toimi Valtio-opin ja kansainvälisen politiikan valtakunnallisen tutkijakoulun vuonna 2005 järjestämä kurssi ”Critical Realism and Methodology: What Difference Does It Make in Politics/World Politics?”. Tutkimustani käsitelleeseen paperiini olen myöhemmin saanut kommentteja myös kriittisen realismin asiantuntijoilta PhD, senior lecturer Stan Houstonilta ja YTT Tuukka Kaidesojalta.

Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkoston Sosnetin koulutuspäällikkö Sanna Lähteistä ja koulutussihteeri Outi Piipposta kiitän kärsivällisistä vastauksista moniin niin omaa tutkijakoulupaikkaani kuin sosiaalityön erikoistumiskoulutustakin koskeviin kysymyksiini.

Helsingin yliopiston sosiaalityön oppiaineen henkilökunnalle kuuluu kiitos pitkäaikaisesta työtoveruudesta. Aikaisemmille ja uudemmille työhuonetovereille Timo Harrikarille, Susanna Hoikkalalle, Maija Jäppiselle, Harry Lunabballe, Elina Pekkariselle, Veronica Salovaaralle ja monelle muulle kiitos lukuisista niin tutkimuksentekoon liittyvistä kuin liittymättömistäkin juttutuokioista!

Elinaa ja Susannaa kiitän myös syntyneestä ystävyydestä ja sinne tänne polveilevista keskusteluista.

Vanhemmilleni Seija ja Juhani Tapolalle lämmin kiitos tuesta ja kannustuksesta yliopisto-opinnoissani. Vanhemmiltani kuten myös puolisoni Markuksen vanhemmilta ja sisaruksilta saamamme lastenhoitoapu on ollut kahden tutkijan perheessä niin ikään korvaamatonta.

Markusta kiitän kannustuksesta, kärsivällisyydestä ja käytännöllisyydestä. Kiitos myös avusta väitöskirjan taitossa ja kuvioiden laatimisessa.

Tutkimusprosessin aikana minulla on ollut ilo tutustua lapsen maailman kokonaan uudella, kokonaisvaltaisen arkisella tavalla. Tutkimuksen omistan tyttärellemme Alinalle, yhdelle uuden vuosituhannen lapsista.

Synnyinseudulla Kotkassa 20.3.2011

Maria Tapola-Haapala

1 ALUKSI

Lise on laiturilla vastassa. Hän ottaa laukkuni, nyt mennään Gillestuganiin, hän sanoo, minä tarjoan ensimmäisen oluen. Hän halaa minua.

- Hyvä nähdä sinua, miten menee?
- En enää viihdy töissä. Olen luovuttanut.
- Niinhän sinä sanoit.
- Niin kuin työrauha ja jatkuvuus voisivat ikinä olla mikään kunnon menetelmä.
- Tajuan kyllä, kaikkea ei saa ikinä vietyä loppuun.
- Tarpeen ja mahdollisuudet kyllä näkee, mutta sitten ei ole rahaa.
- Tai sitten on otettu käyttöön jokin uusi pikamenetelmä.

(Susanna Alakoski: Hyvää vangkilaa toivoo jenna)

Edellä lainatussa Susanna Alakosken romaanin kohtauksessa tapaavat toisensa kaksi sosiaalityöntekijää. Päästessään purkamaan työhönsä liittyviä tuntemuksiaan kulkee työntekijöiden puhe nopeasti heidän työlleen asettamiensa tavoitteiden ja työskentely-ympäristön sille tarjoamien mahdollisuuksien räikeään ristiriitaan. Kohtaus ei liene ainutlaatuinen vaan paljastanee dilemman, jonka monet, jolleivät kaikki, sosiaalityöntekijät ovat ainakin joskus joutuneet työssään kohtaamaan: sosiaalityölle luonteenomaisia eettisiä ongelmia on todettu syntyvän juuri tilanteissa, joissa työn reunaehdot, asiakkaiden tarpeet ja ammatilliset arvot eivät vastaa toisiaan (Karvinen ym. 2007, 11). Samalla romaanin kohtaus johdattaa pohtimaan laajemminkin ihmisen vapautta ja sidoksia toimijoina. Mikä meille on ylipäänsä mahdollista?

Suomessa on viimeisten kahden vuosikymmenen aikana tapahtunut sosiaalityön, esimerkiksi lastensuojelun, toimintakonteksteissa suuria muutoksia, jotka ovat asettaneet sosiaalityöntekijät ammatillisina toimijoina uusien haasteiden eteen. 1990-luvun alun lama-aika toi mukanaan muun muassa lapsiperheiden palveluihin kohdistuneet leikkaukset (esim. Kalland 1996; Salmi ym. 1996), ja laman moninaisten vaikutusten lasten ja nuorten elämään on todettu olleen pitkäkestoisia (Heino ym. 2001). Kuntien mahdollisuudet päättää itse palvelujen järjestämisestä lisääntyivät 1990-luvulla, mikä johti palvelujärjestelmien alueelliseen erilaistumiseen (esim. Alavaikko 2006; Satka ym. 2002, 253). Julkusen (2001; 2006) mukaan Suomessa siirryttiin 1990-luvulla 'jälkiekspansiivisen hyvinvointivaltion' aikaan, johon liittyivät paitsi lama-ajalla perustellut sosiaaliturvan leikkaukset myös laajempi, muun muassa yksilön vastuuta korostava ideologinen murros. Samalla kun palveluja on leikattu, on asiakkaiden

oikeuksien korostaminen toisaalta vahvistunut (esim. Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812) ja esimerkiksi sosiaalityön asiakkaat ovat usein entistä tietoisempia oikeuksistaan (esim. Mutka 1998).

Laman jälkeisenä nousukautena alkoivat tuloerot Suomessa kasvaa muun muassa pitkäaikaistyöttömyyden ja tulonsiirtoihin kohdistuneiden leikkausten seurauksena (esim. Kiander 2007). Niin ikään lapsiköyhyys on kasvanut 1990-luvun puolivälistä lähtien voimakkaasti (Salmi ym. 2009). Myös lasten ja lapsiperheiden kohtaamien psykososiaalisten ongelmien on sanottu monimutkaistuneen (esim. Mutka 1998; Sulavuori 2007, 15), ja lastensuojelussa niin avohuollon asiakkaiden kuin sijoitettuina olevien lastenkin määrät ovat nousseet voimakkaasti (Lastensuojelu 2006; sijoitettujen ja huostaanotettujen lasten määrä kääntyi pitkästä aikaa lievään laskuun vasta vuonna 2009, ks. Lastensuojelu 2009). Sijoitettuina olevien lasten ja nuorten määrän lisääntymisen on todettu olevan yhteydessä perheiden pitkäkestoisiin taloudellisiin vaikeuksiin sekä alkoholin ja huumeiden käyttöön (Hiilamo 2009), joskin esille on nostettu myös kysymys siitä, missä määrin kasvu on mahdollisesti heijastanut lastensuojelun toimintakäytäntöjen muutosta ja lapsiin liittyvän huolen voimistumista yhteiskunnassa (Hiilamo & Kangas 2010).

Sosiaalityössä vaikeiden asiakastilanteiden, suurten asiakasmäärien sekä toisaalta työskentelyyn käytettävissä olevien resurssien epäsuhtaa kuvataan usein suureksi (esim. Karvinen-Niinikoski ym. 2005; Forsman 2010). Työssä jaksamisen kysymykset ovatkin nousseet keskeisiksi (esim. Hämäläinen & Niemelä 2006) kuten myös kysymys siitä, kuinka asiakastyöhön, erityisesti sosiaalitoimistoihin, pystytään houkuttelemaan päteviä työntekijöitä (esim. Kiireelliset toimenpiteet sosiaalityön vahvistamiseksi 2003; Kemppainen 2006).

Edellä kuvatun kaltaisessa haasteellisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa aloittivat sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen ensimmäisen, lapsi- ja nuorisososiaalityöhön erikoistuneen opiskelijaryhmän jäsenet vuonna 2000 opiskelunsa. Kyseessä oli Suomessa kokonaan uudenlainen, kokeneille sosiaalityön ammattilaisille suunnattu koulutusmuoto, jonka tarpeen katsottiin nousevan muun muassa juuri ”nopeasti muuttuvan yhteiskunnan sosiaalityöhön kohdistuvista haasteista, sosiaalityön erityisosaamisen syventämisen vaateesta sekä hyvinvointipalveluiden kehittämisen ja uudelleen organisoitumisen paineista” (Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatinkoulutus. Opas 2000, 1; ks. liite 3). Ulla Mutkan (1998) 1990-luvun lopulla ilmestyneessä väitöskirjatutkimuksessa tämä totesi suomalaisen sosiaalityön tulleen ”neljänteen käänteeseensä”, jota luonnehtivat esimerkiksi ihmisten yksilöllistyvät elämänproblematiikat, suljetun asiantuntijatiedon kyseenalaistuminen sekä vaatimus ”hybridien” ja tilanteittaisten ratkaisujen löytämisestä. Erikoistumiskoulutusta voitaneen pitää yhtenä keskeisenä interventiona sosiaalityöhön tässä laadultaan uudenlaiseksi kuvatussa tilanteessa.

Nyt käsillä oleva tutkimus on tutkimus edellä mainittujen erikoistumiskoulutuksen uranuurtajien, ensimmäisen opiskelijaryhmän jäsenten, koulutusaikaisista kokemuksista. Tarkastelen niitä erityisesti refleksiivisen toimijuuden näkökulman kautta. Teoreettisia välineitä tarkasteluuni olen ammentanut britannialaiselta sosiologilta Margaret Archerilta, jonka teoriassa esille tulevat niin yksilön toimintavoima kuin hänen toimintaympäristössään vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteetkin. Monien yhteiskunnallisten haasteiden edessä pidän toimintakontekstien huomioon ottamista sosiaalityön ammattilaisia tarkasteltaessa tärkeänä; yhtä olennaisia ovat kuitenkin sosiaalityöntekijöiden – kuten sosiaalityön asiakkaidenkin - henkilökohtaisesti tärkeiksi kokemat asiat sekä kysymys näiden toteuttamisen mahdollisuuksista. Itselle merkityksellisten asioiden pohtimisen lisäksi Archerin teoria korostaa ihmisenä olemiseen kuuluvan myös pyrkimys oman toiminnan suuntaamiseen siten, että tärkeiden asioiden toteutumista tukevat tekijät tulisivat hyödynnetyiksi ja estävät ylitetyiksi. Avainasemassa näissä prosesseissa on Archerin mukaan ihmisen refleksiivisyys, kyky oman itsen ja ympäristön jatkuvaan tarkastelemiseen.

Esimerkiksi sosiaalityöhön merkityksellisten asioiden pohtimisen voidaan katsoa olevan suorastaan sisäänrakennettua, onhan sen keskiössä jo määritelmällisesti jonkin hyvän aikaansaaminen – olipa tämä sitten käsitteellistetty vaikkapa ”hyvinvointia edistävien olosuhteiden, yhteisöjen toimivuuden sekä yksilöiden toimintakykyisyyden vahvistamisen” tai ”ihmisten selviytymistä” tukevan ”kokonaisvaltaisen muutostyön” muotoon (Sosnet 2010). Paitsi merkityksellisiksi koettujen asioiden toteutumisia (ks. esim. Koivisto 2001), on sosiaalityö kuitenkin täynnä myös kokemuksia unelmien romuttumisesta, niin asiakkaiden kuin sosiaalityöntekijöidenkin (ks. esim. Sulavuori 2007, 15; Peltonen 2009, 115). Tämän vuoksi sosiaalityössä tarvitaan lisää analyyttistä keskustelua ihmisen toimijuudesta, sen mahdollisuuksista ja reunaehdoista.

Tutkimukseni jakautuu kymmeneen lukuun. Tutkimuksen seuraavassa luvussa avaan tarkemmin Margaret Archerin teoriaa, minkä jälkeen esittelen tutkimuskysymykseni, tutkimusaineiston ja sen analyysitavat sekä pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä. Luvussa 3 luon lyhyen katsauksen sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen sekä tutkimukseen osallistuneisiin opiskelijoihin. Tutkimusaineiston analyysin olen jakanut neljään temaattiseen, opiskelijoiden erilaisia tärkeiksi kokemia asioita luotaavaan kokonaisuuteen, joista ensimmäinen käsittelee ammatillisen kehittymisen teemaa (luku 4). Tästä siirryn lasten aseman (luku 5), moniammatillisuuteen liittyvien kysymysten (luku 6) sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen (luku 7) teemoihin. Empiiristen lukujen sisältöä vedän yhteen luvussa 8, jossa tarkastelen kootusti opiskelijoille tärkeitä teemoja ja teemoihin liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita. Tästä jatkan lyhyellä tutkimusprosessin arvioinnilla ja Archerin teorian empiiristä soveltamista koskevalla pohdinnalla (luku 9). Tutkimuksen päätän pohdintaan siitä,

millaisia näkökulmia opiskelijoiden kokemukset avaavat sosiaalityön yhteiskunnallisiin toimintaympäristöihin, sosiaalityön koulutukseen ja sosiaalityöntekijöihin yhteiskunnallisina toimijoina (luku 10).

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 KRIITTINEN REALISMI[1]

Sosiologi Margaret Archerin (Archer 1995; 1996; 2000; 2003; 2007) tutkimusohjelma, johon tutkimuksessani nojaudun, paikantuu kriittisen realismin suuntaukseen. Kuten lähestymistavan nimestäkin voidaan päätellä, muodostaa kriittinen realismi puolestaan yhden realistisen perinteen monista haaroista (realismeista ks. esim. Tuomela 1983) – realismeja katsotaan yhdistävän ennen kaikkea usko ihmisen tietoisuudesta riippumattoman todellisuuden olemassaoloon (esim. Carter 2000, 56). Erityisesti kriittisen realismin alkuunpanijana pidetään britannialaista filosofia Roy Bhaskaria[2], joka luonnosteli suuntauksen keskeiset lähtökohdat 1970-luvulla ilmestyneissä teoksissaan (Bhaskar 1975; 1978; 1979). Sittemmin on kriittistä realismia kehitetty ja sitä sovellettu eri tieteenaloilla; sosiaalityön piirissä kriittistä realismia ovat kehitelleet muun muassa Stanley Houston (2001a; 2001b; 2005; 2010), Stefan Morén ja Björn Blom (2003; myös Blom & Morén 2010) sekä Mikko Mäntysaari (Mäntysaari 2005a; 2006).

Kriittisen realismin keskeisinä lähtökohtina mainitaan usein kolme ontologis-epistemologista sitoumusta: ontologinen realismi (ontological realism), epistemologinen relativismi (epistemological relativism) sekä arvostelmien rationalismi (judgmental rationalism) (esim. Bhaskar 1986, 24-25). Näistä ontologinen realismi viittaa ajatukseen ihmismielestä riippumattoman todellisuuden olemassaolosta, mikä erottaa kriittisen realismin niin sanotusta tiukasta konstruktionismista (tiukasta konstruktionismista ks. esim. Raunio 2000, 327). Epistemologinen relativismi puolestaan tuo esille sen, kuinka tästä todellisuudesta voidaan kuitenkin tehdä monenlaisia tulkintoja. Tämän huomioiminen antaa tilaa esimerkiksi konstruktionistiseen ajatteluun liittyvälle emansipatoriselle, valtakriittiselle ulottuvuudelle, joka kannustaa pohtimaan erilaisten tulkintojen vaikutusta ja yhteyttä toimintaan kuten myös näihin liittyvää valtaa (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009, 191-192). Toisaalta kriittiseen realismiin kuuluvan arvostelmien rationalismin mukaan erilaisia tulkintoja ja todellisuutta koskevia teorioita on mahdollista arvioida ja jotakin teoriaa pitää toista totuudenmukaisempana ja vahvempana. Näin kriittinen realismin voidaan katsoa toimivan vastavoimana konstruktionistiselle ajattelulle, jossa ollaan kiinnostuneita ilmiöitä koskevista tulkinnoista

[1] Tämän alaluvun lähtökohtana on yhdessä Elina Pekkarisen kanssa kirjoittamani kriittistä realismia käsittelevä artikkeli (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009).

[2] 'Kriittinen realismi' ei ole Bhaskarin itse ajattelulleen antama nimitys (Kuusela 2006a, 12), mutta hän on hyväksynyt sen teoriaansa kuvaamaan (esim. Bhaskar 1989). Bhaskarin filosofiassa sittemmin tapahtuneiden dialektisen ja metarealistisen käänteen mukaisten näkökulmien ei kuitenkaan yleensä katsota edustavan enää kriittistä realismia (esim. Salo 2005, 14; myös Kuusela 2006a, 12).

eikä niinkään näiden tulkintojen ja todellisuuden vastaavuudesta (konstruktionismin kritiikistä ks. esim. Puuronen 2005). Esimerkiksi sosiaalityön tutkimukselle ja käytännölle tällä voi olla merkittäviä vaikutuksia, tulevathan näin korostuneiksi tehtyjen tulkintojen huolellinen perustelu sekä sosiaalisten ongelmien näkeminen todellisina ilmiöinä, joista on hankittava muutakin kuin vain niiden erilaisia tulkintamahdollisuuksia koskevaa tietoa (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009, 191-192).

Se, mistä sosiaalitieteiden tutkimuskohteissa oikeastaan on kyse, on muutoinkin saanut kriittisessä realismissa osakseen runsaasti huomiota. Edustamassaan ”antipositivistisessa naturalismissa” (a qualified anti-positivist naturalism) Bhaskar katsoo luonnon- ja sosiaalitieteitä olevan mahdollista tulkita saman tieteenfilosofisen viitekehyksen alla, vaikka hän tunnistaa myös näiden kahden tieteenalan keskeisen eron (Bhaskar 1979, 3). Siinä, missä sosiaalisia objekteja määrittävät ja muokkaavat yhteiset merkityksenannot, eivät ei-sosiaalisten objektien (esimerkiksi atomien) toimintaan vaikuta ihmisten niille antamat merkitykset (Sayer 1992, 26). Kriittisessä realismissa kuitenkin sekä luonnontieteellisten että sosiaalisten ilmiöiden ajatellaan olevan yhtä todellisia – kuten myös tunnustetaan, että molempia koskeva tieto on sosiaalisesti määrittynyttä (Danermark ym. 2002, 31). Maailman kriittiset realistit hahmottavat koostuvaksi kolmesta alasta (domain): reaalisesta (real), aktuaalisesta (actual) ja empiirisestä (empirical). Reaalisen alalla viitataan kaikkeen siihen – rakenteisiin ja mekanismeihin - mikä on olemassa ihmisten havainnoista ja ymmärryskyvystä riippumatta. Aktuaalinen ala puolestaan muodostuu reaalisen alaan kuuluvien mekanismien laukaisemista tapahtumista. Kuten reaalisen alallakin, voidaan aktuaalisen alaan kuuluvia tapahtumia havaita mutta ne voivat jäädä myös havaitsematta. Kolmas ala, empiirinen, sen sijaan on lähtökohtaisesti yhteydessä ihmisten havaintoihin ja kokemuksiin, ja sillä voidaan tehdä havaintoja ja työstää niitä. (Bhaskar 1978.)

Maailma on kriittisten realistien mukaan myös kerrostunut: sosiaalisten ilmiöiden ymmärretään nousevan biologisista ilmiöistä, joiden juuret ovat puolestaan kemiallisessa ja fysikaalisessa kerrostumassa. Tapahtumaprosessien alkuunpanijoina kerrostuneessa todellisuudessa toimivat generatiiviset mekanismit, joilla viitataan ”objektien tendensseihin käyttäytyä tietyillä tyypillisillä tavoilla niiden olennaisten rakenteiden vuoksi”. Generatiivisia mekanismeja ei voida välttämättä havaita, mutta ne voidaan pyrkiä tunnistamaan niiden vaikutusten kautta. (Carter 2000, 63.) Huomioon on kuitenkin otettava satunnaisuuden olemassaolo ja emergenssi, ilmiöiden mahdolliset rakenneosiinsa palautumattomat ominaisuudet (Bhaskar 1978, 169). Sosiaalisen kriittiset realistit katsovat tapahtuvan ’avoimessa järjestelmässä[3]’, jo-

[3] Artikkelissamme (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009, 189) olemme käsitelleet tätä ’avoimen järjestelmän’ ajatusta koskevaa kritiikkiä (Töttö 2004, 270-271) ja todenneet myös kriittisillä realisteilla olevan käsite systeemeille, jotka eivät ole suljettuja eivätkä avoimia vaan jotakin näiden väliltä: tällaisia systeemejä sanotaan ’pseudosuljetuiksi systeemeiksi” (Danermark ym. 2002, 186). Oman näkemyk-

hon kuuluvat myös ennustamattomat tapahtumat ja muutokset. Carter (2000, 77) muistuttaa tämän tarkoittavan sitä, etteivät laboratorio-olosuhteissa mahdolliset kontrolloidut kokeet tule kysymykseen sosiaalisen todellisuuden analysoimisessa, mihin syynä eivät ole ainoastaan ihmisten refleksiivisyys tai sosiaalisen maailman 'muuttujien' määrän loputtomuus vaan myös sosiaaliseen maailmaan lähtökohtaisesti kuuluvat emergentit ominaisuudet tai voimat. Esimerkiksi tarkkojen tulevaisuutta koskevien ennusteiden tekeminen ei ole sosiaalisessa maailmassa mahdollista, mutta pyrkimyksenä voi sen sijaan olla erilaisten tendenssien näkyväksi tekeminen perustellulla tavalla (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009, 189).

2.2 MARGARET ARCHERIN KRIITTINEN REALISMI

Keskeinen osa kriittistä realismia on ollut vastauksen etsiminen yhteen sosiologian ydinkysymyksistä – siihen, millaiseksi 'toimijan' ja 'rakenteen' välinen suhde tulisi ymmärtää. Sosiaalisia rakenteita koskevan ymmärryksen suhteen Bhaskar (1979, 39-40) toteaa sosiologisen teorian jaetun tyypillisesti kahteen leiriin, joita molempia hän kritisoi: yhtäältä Max Weberin edustamaan näkemykseen, jossa sosiaaliset objektit nähdään tuloksina intentionaalisesta tai merkityksellisestä ihmistoiminnasta, toisaalta Emilé Durkheimin edustamaan näkemykseen, jonka mukaan sosiaalisilla objekteilla on oma, yksilöihin nähden ulkopuolinen elämänsä. Näiden kahden lisäksi Bhaskar tunnistaa vielä kolmannenkin lähestymistavan, Peter Bergerin ja tämän kollegojen edellisiä näkökantoja yhdistelevän näkemyksen, jossa yhteiskunnan katsotaan luovan yksilöt, jotka puolestaan luovat yhteiskunnan jatkuvassa kiertokulussa. (Bhaskar 1979, 39-40.) Bhaskar (1979, 42) suhtautuu kriittisesti myös tähän teoriaan, koska hänen mukaansa ihmiset ja yhteiskunnat eivät ole "dialektisesti" suhteessa toisiinsa: ne eivät muodosta "saman prosessin kahta eri hetkeä" vaan viittaavat radikaalisti eri asioihin. Keskeinen lähtökohta Bhaskarin (1979, 42-43) ajattelussa on, että sosiaalinen rakenne, kuten luonnonilmiöiden maailmakin, on olemassa ennen ihmistä. Toisaalta yhteiskuntaa ei olisi olemassa ilman ihmisen toimintaa. Ei voida sanoa, että ihmiset loisivat yhteiskunnan: mikäli yhteiskunta on jo olemassa, ihmistoiminta voi ainoastaan muokata tai pitää sitä yllä. Tämä toiminta puolestaan edellyttää sosiaalisten muotojen, esimerkiksi kielen, materiaalien, olosuhteiden ja sääntöjen, olemassaoloa (mt.).

---

semme olemme todenneet olevan se, että "maailma on kokonaisuudessaan avoin, mutta se koostuu pseudosuljetuista ja suljetuistakin systeemeistä, joiden pysyvyys riippuu jatkuvasta sosiaalisesta toiminnasta. Toiminnan keinoin nämä systeemit ovat myös lakkautettavissa tai muutettavissa". (Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009, 189.)

Kysymys toimijan ja rakenteen välisestä suhteesta on olennainen niin ikään Margaret Archerin[4] ajattelussa, joskin tämä on jossakin määrin myös kritisoinut Bhaskarin käsitystä sosiaalisten rakenteiden luonteesta.[5] Ajatus rakenteen ja toimijan itsenäisistä voimista on joka tapauksessa Archerillekin keskeinen, mikä käy ilmi muun muassa hänen tavastaan arvostella Bhaskarin kanssa yhdenmukaisesti (Archer 1995, 139) erityisesti reduktionistisia näkemyksiä, joissa kaiken mitä olemme, nähdään olevan ”lahja yhteiskunnalta” tai vaihtoehtoisesti koko yhteiskunnan katsotaan olevan palautettavissa siihen, mitä olemme. Näitä kritisoimiaan näkemyksiä Archer kutsuu käsitteillä 'upwards conflation' ja 'downwards conflation', jotka Kuusela (2006b, 82) on suomentanut 'alaspäin' ja 'ylöspäin suuntautuneeksi sulauttamiseksi'. Alaspäin sulauttaminen viittaa käsitykseen siitä, että 'ihmisten' ominaisuudet voidaan redusoida ainoan kausaalisia ominaisuuksia omaavan tekijän eli systeemin ominaisuuksiin, ylöspäin sulauttaminen taas ajatukseen, jonka mukaan 'osien' ominaisuudet voidaan redusoida ihmisten – joilla ainoina ajatellaan olevan kausaalisia voimia – ominaisuuksiin (Archer 2000, 5). Sosiaalityöntekijöihin sovellettuna alaspäin sulauttaminen viittaisi ajatukseen sosiaalityöntekijöistä tahdottomina yläpuolisen systeemin määräysvallassa olevina henkilöinä, ylöspäin sulauttaminen taas käsitykseen sosiaalityöntekijöiden täydellisestä toimintavapaudesta. Äärimmäisyydessään on kummankaan näistä näkemyksistä vaikea ajatella vastaavan todellisuutta. Näiden kahden käsityksen lisäksi on Archerin mukaan olemassa kuitenkin myös kolmas näkemys, 'central conflation' ('keskeissulauttaminen [Kuusela 2006b, 82]), joka

[4] Toimijan ja rakenteiden välistä suhdetta koskevan analyysinsä Archer aloitti vuonna 1979 ilmestyneessä teoksessaan Social Origins of Educational Systems (Archer 1979), jossa hän tarkasteli koulutusjärjestelmien kehitystä eri maissa. Tätä seuranneissa teoksissaan Archer keskittyy teoreettisesti kulttuurin (Archer 1988; 2. painos 1996), realistisen sosiaaliteorian (Archer 1995) ja toimijuuden (Archer 2000) kysymyksiin. Uudemmassa tuotannossaan Archer (2003; 2007) on kulkenut lähemmäs pragmatistista ajattelua ja painottanut ihmisen kykyä sisäisiin keskusteluihin toimijuuteen liittyvänä keskeisenä ilmiönä, mihin on liittynyt myös empiirisen tutkimusohjelman kehittäminen toimijuuden tarkastelemiseksi.

[5] Joidenkin Bhaskarin ajatusten Archer on arvostellut olevan hyvin lähellä Giddensin teoriaa. Bhaskarin mukaan sosiaaliset rakenteet ovat riippuvaisia ihmisen toiminnasta: esimerkiksi ajasta toiseen ne siirtyvät vain ihmisen toiminnan kautta. (Archer 1995, 143.) Tämä voi tuntua ristiriitaiselta suhteessa siihen, että Bhaskarin ajatteluun kuuluu sosiaalisten rakenteiden erottaminen toimijoista. Archerin (1995, 143-144) käsityksen mukaan jotkut sosiaalisista rakenteista säilyvät ilman, että toimijat uusintaisivat niitä toiminnallaan. Esimerkkeinä tällaisista rakenteista hän mainitsee väestörakenteen, ihmisen suhteen luontoon (mm. kasvihuoneilmiö) sekä pääoman jakautumisen. Kaidesoja (2007, 84-85) esittää tämän Archerin näkemyksen ongelmana olevan se, etteivät kaksi ensimmäistä esimerkeistä vaikuttaisi olevan yhteensopivia Bhaskarin edustaman ja Archerinkin kannattaman sosiaalisen rakenteen relationistisen tulkinnan kanssa, jossa rakenteen katsotaan koostuvan sosiaalisten positioiden sisäisistä suhteista. Archerin argumentointiinsa myöhemmin tekemien korjausten perusteella Archerin ajattelu puolestaan on Kaidesojan mukaan samalla tavoin ristiriitaista kuin Bhaskarillakin (Kaidesoja 2007, 85).

ei ole lainkaan reduktionistinen, sillä siinä 'osien' ja 'ihmisten' katsotaan olevan erottamattomia. Esimerkkeinä tällaista näkemystä edustavista teoreetikoista Archer mainitsee Giddensin ja Bourdieun (Archer 2000, 6). Vaikka sekä ajatus keskeissulauttamisesta että realismin käsitys maailmasta suhtautuvat kriittisesti reduktionismiin, ovat käsitykset kuitenkin Archerin mukaan keskenään erilaisia, sillä realismissa painotetaan sekä 'osien' että 'ihmisten' itsenäisiä ominaisuuksia ja voimia (Archer 2000, 7).

Yhteiskunnassa Archer (1995, 175) katsoo olevan monenlaisia emergenttejä[6] ominaisuuksia - rakenteellisia, kulttuurisia ja toimijuuteen kytkeytyviä - joista mitään ei voida palauttaa toisiin ja joista kukin on lisäksi suhteellisen kestävä. Niin sosiaalisille rakenteille kuin kulttuurisen systeemin komponenteillekin luonteenomaista on Archerin (1995, 168-169) mukaan se, että niissä ja niiden välillä on "sisäisiä ja välttämättömiä suhteita". Tällaisena välttämättömänä suhteena Archer (1995, 173) mainitsee esimerkiksi feodaaliherran ja maaorjan välisen suhteen – toista ei voisi olla positiona olemassa ilman toista. Näitä suhteita ei toisaalta voida palauttaa ihmisten välisiksi suhteiksi, sillä niiden olemassaolo suhteina on riippuvainen muista sisäisistä ja välttämättömistä suhteista (esimerkiksi feodaaliherran ja maaorjan tapauksessa maanpidon oikeuksista sekä velvoitteista uskollisuuteen ja suojeluun) (Archer 1995, 173.) Sosiaalisten rakenteiden ja kulttuurisen systeemin keskeinen ero liittyy Archerin mukaan siihen, että sosiaalisten rakenteiden "sisäiset ja välttämättömät" suhteet kytkeytyvät aina materiaalisiin resursseihin (Archer 1995, 175). Kulttuurisen systeemin hän (Archer 1996, 107) puolestaan määrittelee emergentiksi kokonaisuudeksi, jolla on objektiivinen olemassaolo ja jonka ainesosien (teorioiden, uskomusten, arvojen, argumenttien tai tarkemmin ottaen näiden propositionaalisten muotoilujen) välillä on autonomisia suhteita niin, että nämä ovat "riippumattomia kenenkään vaatimuksesta tietää, uskoa, väittää tai myöntyä niihin"[7]. Archer toteaa kulttuurisen systeemin olevan kunakin aikana historiallisen sosiokulttuurisen vuorovaikutuksen tulosta, mutta kerran synnyttyään – ja tämä syntymä on jatkuva prosessi - sillä on omia ominaisuuksia. Kulttuuriseen systeemiin liittyy estäviä tekijöitä, ja se voi aiheuttaa uusia ongelmia (esimerkiksi teorioiden väliset kiistat) mutta avata myös mahdollisuuksia. (Mt.)

---

[6] 'Emergentillä' viitataan osiin palautumattomiin ja itsenäisin ominaisuuksiin, joita archerilaisessa ajattelussa katsotaan synnyttävän niin rakenteen, kulttuurin kuin toimijankin (Kuusela 2006b, 92).

[7] Sosiaalisten rakenteiden ja kulttuurisen systeemin välille tehtävää erontekoa on käsitellyt Archerin lähestymistavan pohjalta empiiris-analyyttisesti muun muassa Willmot (2002). Koulumaailmaan liittyen hän toteaa koulun olemassaolon välttämättöminä ehtoina toimivan opettajan ja oppilaan, koulun johtajan ja opettajan jne. väliset välttämättömät sisäiset suhteet, jotka liittyvät sosiaalisiin rakenteisiin (mts. 12, 41). Sen sijaan esimerkiksi eri etnisen taustan omaavien oppilaiden tai tyttöjen ja poikien mahdollinen eriarvoinen kohtelu koulussa on kulttuuriin kytkeytyvä ilmiö eikä ole millään muotoa välttämätön edellytys koulujärjestelmän olemassaololle. Näin ollen näiden kulttuuristen ilmiöiden suhde koulumaailmaan ei ole välttämätön vaan kontingentti (mts. 41).

Sosiaaliset rakenteet ja kulttuuri ovat Archerin mukaan olemassa ennen ihmistä, sillä ne ovat seurausta aikaisempien sukupolvien tietoisista ja eitietoisista toiminnan seurauksista, jotka ovat synnyttäneet ”rakenteellisesti emergenttejä ominaisuuksia” kuten ”jakoja, rooleja, organisaatioita tai instituutioita” sekä ”kulttuurisesti emergenttejä ominaisuuksia” kuten ”ehdotuksia, teorioita tai doktriineja” (Archer 2003, 5). Sosiaalisille rakenteilla ja kulttuurille ominainen piirre on, että niillä on kausaalisia vaikutuksia sosiaaliseen tai sosio-kulttuuriseen vuorovaikutukseen. Sosiaalinen tai sosio-kulttuurinen vuorovaikutus voivat puolestaan muokata sosiaalisia rakenteita tai kulttuurista systeemiä, jolloin kyse on morfogeneesistä; morfostaattisuudesta puolestaan puhutaan silloin, kun sosiaalinen tai sosio-kulttuurinen vuorovaikutus uusintaa vallitsevia järjestelmiä. (Archer 1995, 168-169.) Archerin ymmärryksessä rakenteesta ja kulttuurista toistuu siis kriittiselle realismille ominainen näkemys, jossa sekä yhteiskunnalla että yksilötoimijalla nähdään olevan toimintavoimaa mutta jossa kumpaakaan ei voida pelkistää toiseen. Niin ikään esille tulee rakenteiden ja kulttuurisen systeemin yhteys vuorovaikutukseen ja suhteisiin.

2.3 REFLEKSIIVISET TOIMIJAT YHTEISKUNTAA UUSINTAMASSA JA MUOKKAAMASSA

Kuten edellä on käynyt ilmi, katsovat kriittiset realistit ihmisen syntyvän maailmaan, jossa tämä kohtaa olemassa olevat sosiaaliset rakenteet ja kulttuurisen systeemin. Vaikka nämä rakenteet ovat olemassa ennen yksilöä, nähdään yksilölläkin olevan toimintavoimaa: omalla toiminnallaan tämä voi joko uusintaa tai muuttaa vallitsevia rakenteita. Toimijuuden tärkeänä lähtökohtana Archerin ajattelussa näyttäytyy yksilöiden refleksiivisyys, jonka hän määrittelee ”mentaalisen kyvyn säännölliseksi harjoittamiseksi”, jossa ihmiset ”käsittelevät itseään suhteessa (sosiaalisiin) konteksteihinsa ja toisinpäin” (Archer 2007, 4). Tällaiset pohdinnat ovat Archerin (2007, 4) mukaan tärkeitä, sillä ne muodostavat perustan, jolta ihmiset määrittelevät tulevaisuuden toimintaansa.

Refleksiivisyyttä Archer (2003, 19) pitää yhteiskunnan olemassaolon ehtona. Vaikka refleksiivisyys on välttämätöntä mille tahansa yhteiskunnalle, on sen merkitys Archerin mukaan kasvanut johtuen sosiaalisen maailman nopeasta muutoksesta (Archer 2007, 5). Huolimatta refleksiivisyyden välttämättömästä luonteesta ei sitä ole sosiaaliteoriassa kuitenkaan paljonkaan mallinnettu, minkä Archer toteaa johtaneen introspektiota koskevan keskustelun jatkumiseen (Archer 2003, 53). Perinteistä introspektion käsitettä, jolla viitataan omaan mieleen kohdistuvaan havainnointiin, parempana itseä koskevaa tiedon hankintaa kuvaamaan Archer pitää kuitenkin ’sisäisen keskustelun’ käsitettä. Näin on hänen mukaansa muun muassa siitä syystä, että omaan mielentilaan kohdistuva tarkastelu on enemmän ”itseä tutkiskeleva

kuin itseä havainnoiva" ja "enemmän kognitiivinen kuin havainnollinen". (Archer 2003, 32.)

Suomalaisenkin sosiaalityön piirissä ovat viime vuosina saaneet osakseen varsin paljon huomiota refleksiivisyyden lähikäsite 'reflektiivisyys' ja reflektiivisen ammatillisuuden idea, jotka juontavat juurensa erityisesti yhdysvaltalaisen Donald A. Schönin tieteelliseen toimintaan (esim. Schön 1983; 1987). Reflektiivisen ammatillisuuden Karvinen (1993, 17) on määritellyt tarkoittavan lyhyesti "valmiutta sekä työn kehittämiseen että ammatillisten ja henkilökohtaisten lähtökohtien tiedostamiseen ja arviointiin". Kotoperäisistä 'ajattelun', 'pohtimisen', 'kriittisen arvioinnin' tai 'läpikotaisen ajattelun' käsitteistä reflektiivisyys eroaa Karvisen (1993, 28) mukaan siinä, ettei se kuvaa pelkkää ajatustyötä vaan siihen liittyvät toimintaan perustuva kokemus, kokemuksesta oppiminen ja toisin toimimisen mahdollisuuden oivaltaminen. Ruch (2000, 100) toteaa reflektiivisen oppimisen olevan prosessi, jossa reflektoidaan kaikkia tiedonlähteitä – teoreettista, persoonallista, käytännöllistä, kriittistä ja prosessuaalista tietoa – jotka vaikuttavat tilannetta koskevaan ymmärrykseen. Margaret Archerin (2010a, 2) mukaan refleksiivisyyden erottaa reflektiivisyydestä refleksiivisyyden "itseen viittaava luonne". Refleksiossa tarkastelu kohdistuu omaan itseen, kun taas reflektiossa se kohdistuu johonkin objektiin. Reflektion ja refleksion välinen raja on kuitenkin Archerin mukaan häilyvä, ja ihmiset liikkuvat usein edestakaisin näiden kahden välillä. Esimerkiksi tilanteessa, jossa henkilö pyrkii saamaan jonkin laitteen toimimaan, tämän esittämä "mitä seuraavaksi" – kysymys on erottamaton kysymyksestä "mitä teen seuraavaksi tämän kanssa" ja voi lopulta johtaa täysin refleksiiviseen "voinko selvitä tästä ja haluanko sitä todella" - pohdintaan. (Archer 2010a, 2.)

Eräs kritiikkiä osakseen saaneista Archerin ajattelun ulottuvuuksista liittyy hänen tulkintaansa Georg Herbert Meadin teoriasta, mikä puolestaan johdattaa kysymykseen sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta ihmisen refleksiivisyydelle. Refleksiivisen itsetietoisuuden lähteenä Archer pitää varhain alkunsa saavaa minuutta (the self), jota kuvaa ihmisen "jatkuva tunne yhtenä ja samana subjektina olemisesta" (Archer 2000, 255). Itseä koskevan tietomme Archer katsoo olevan ensisijaista ja edeltävän sosiaalisuuttamme, ja se opitaan hänen mukaansa ympäristöön kohdistuvan toiminnan (praxis) eikä niinkään sosiaalisen mukautumisen kautta (Archer 2000, 121-122). Meadin teoriaa Archer (2003, 81-82) arvostelee yliyhteiskunnallisuudesta, sillä hänen mukaansa Mead piti yhteiskuntaa "edeltävänä suhteessa yksilöön" ja sosiaalisuuttamme "varhaisena suhteessa itsetietoisuuteemme". Itseä koskevan kuvan muodostaminen perustuisi tässä näkemyksessä muilta omaksuttujen 'merkittävien symbolien' sisäistämiseen. Meadin teorian keskeisen käsitteen 'yleistetyn toisen' Archer katsoo viittaavan ajatukseen, jonka mukaan sisäinen keskustelumme ei ole dialogia itsemme vaan itsemme ja yhteiskunnan kanssa 'yleistetyn toisen' muodossa (Archer 2003, 82). Tätä Archerin Mead-tulkintaa on kritisoinut muun muassa Gronow (2008, 244), jonka mukaan Archer päätyy kritiikissään puolestaan alisosiaaliseen kuvaan

minuudesta ja toiminnasta. Gronow (2008, 251) viittaa modernin kognitiotieteen tutkimustuloksiin minätietoisuuden synnystä; näiden mukaan ihmisen kyky tulkita omaa mieltään liittyy siihen, että tämä ottaa käyttöön muiden näkökulman itseensä. Näin kognitiotieteen empiiriset tutkimustulokset tukevat Meadin kauan ennen kognitiotieteen syntyä kehittämää käsitystä intersubjektiivisesta minästä. (Gronow 2008, 251.) Gronowin (2008, 251) mukaan 'yleistetyn toisen' käsitteessä ei, toisin kuin esimerkiksi Archer sanoo, ole mitään psykologisesti tukahduttavaa: kuten Mead toteaa, ilman yleistettyä toista ei älyllistä ajattelua olisi olemassa ollenkaan, koska tarkka merkityksenanto edellyttää yleistettyä asennetta, joka osoittaa sekä itseen että toisiin. Toisaalta 'yleistetyn toisen' käsite ei ota kantaa suhtautumistapojen sisältöihin, jotka toki voivat olla – ja usein ovatkin – sortavia. (Mt.) Lisäksi Gronow (2008, 251) muistuttaa Meadin ajatteluun kuuluvan myös luova ulottuvuus minän (I) muodossa: yksilöllinen minä (I) reagoi piintyneeseen ja konservatiiviseen minään (me).

Samasta teemasta on kritiikkiä Archerille esittänyt niin ikään Kilpinen (2008), jonka mukaan Meadiä ei tulisi lainkaan tarkastella sosiologisesta näkökulmasta, sillä tämä oli ennen kaikkea filosofi eikä "argumentoi sosiologisessa vaan sitä laajemmassa viitekehyksessä" (Kilpinen 2008, 93). Archerin Meadiltä peräämän "kausaalisesti vaikuttavan konkreettisen toiminnan" ajatuksen Kilpinen (2008, 109) toteaa olevan olennainen osa Meadin teoriaa, ja Meadin Kilpinen muistuttaa olevan todennäköisesti oikeassa korostaessaan yleistetyn toisen läsnäolon merkitystä ihmisen subjektiuden kannalta (Kilpinen 2008, 110). "Ihmisen on itse tehtävä itsestään yksilö, ja tämän tehdäkseen hän joutuu reflektoimaan ympäröivän yhteisön antamaa palautetta sellaisilla ajattelun keinoilla, jotka nekin ovat muilta omaksuttuja eivätkä synnynnäisiä", Kilpinen (2008, 111) kokoaa Meadin ajattelua. Archerin Meadtulkinnan Kilpinen (2008, 109) toisaalta huomauttaa olevan vain pieni Archerin tutkimusohjelman yksityiskohta, ja Archerin yleistä tutkimusohjelmaa hän pitää "varsin ansiokkaana".

Omassa tutkimuksessani keskeiseksi näen erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden käymien sisäisten keskustelujen tarkastelemisen, jonka kannalta ei olennaista niinkään ole se, millaisten prosessien seurauksena näiden keskustelujen edellytyksenä oleva ihmisten kyky refleksiivisyyteen on muodostunut. Vaikka Archer korostaa minuuden ensisijaisuutta, on toisaalta huomioitava, että myös hänen ajattelussaan sosiaalisella ympäristöllä on vaikutuksensa ihmisen elämänkulussa – tästähän on selvästi kyse jo Archerin teorian perusajatuksessa rakenteellisten ja kulttuuristen voimien vaikutuksesta ihmisten toiminnallisiin projekteihin. Ihmisten minuutta Archer pitää pikemminkin dynaamisena kuin staattisena, sillä nämä muokkaavat tavoitteitaan sopeuttaen niitä toimintakontekstiin (Archer 2003, 134). Refleksiivisyydestä huolimatta Archer (2007, 15) katsoo sosiaalisten tekijöiden, esimerkiksi ideologioiden ja yhteiskunnallisen resurssinjaon, vaikuttavan toisaalta ihmisten ajattelutapoihin myös ilman, että nämä tiedostaisivat välttämättä tätä vaikutusta. Kuten Elder-Vass (2007, 343) on todennut, saattaa kuitenkin olla, että

Archerin ajattelussa rakenteiden vaikutus kohdistuu pikemminkin ihmisten muodostamien toimintasuunnitelmien toteuttamispyrkimyksiin kuin subjektiivisuuteemme sellaisenaan.

Ihmisen sisäistä maailmaa Archer (2000, 193) kuvailee rikkaaksi: ”olemme jatkuvassa kanssakäymisessä itsemme kanssa ja osallistumme jatkuvaan ympärillämme tapahtuvien asioiden kommentoimiseen”. Tämä sisäinen maailma ”nauttii omaa suhteellista autonomisuuttaan, ajallista ensisijaisuutta ja kausaalista vaikuttavuutta”, vaikka toisinaan ”haluaisimme kääntää sen pois päältä ja kohdata elämän suoraan ilman tätä kyynistä, viisasta, arvostelevaa, huolestunutta, itsevarmaa, terävää ja kärsivällistä sisäistä kommentaattoria” (Archer 2000, 193). Se, mitä ihmiset pitävät elämässään tärkeänä, muotoutuu Archerin mukaan ihmisen itsensä kanssa käymien ’sisäisten keskustelujen’ kautta. Tällaisissa keskusteluissa on kyse kysymyksistä ja vastauksista: ”Kuinka paljon välität tästä asiasta”? ”Kuinka pitkälle aiot mennä”? Jos asia ei enää ”ole yhtä tärkeä kuin se kerran oli”, seuraa tästä kysymys: ”onko asia todella sinulle sen arvoinen, että pidät sitä yllä”? (Archer 2000, 236.) Sisäisten keskustelujen kautta muokkautuvat ihmisen ’perimmäiset sitoumukset’, joihin liittyvät Archerin (2000, 83-85; 2007, 13) mukaan keskeisesti myös tunteet. Näiden sitoumusten olennainen lähtökohta on se, mistä ihminen välittää ja mitä tämä pitää tärkeänä. Tunteiden ohjaamat sitoumukset sitovat ihmiset elämänurille, jotka ovat Archerin mukaan pitkäkestoisempia kuin yksittäiset päätökset. Archer vastustaa esimerkiksi rationaalisen valinnan teoreetikoille luonteenomaista ajatusta, jonka mukaan sitoutuneet ihmisetkin toimisivat vain instrumentaalisen järjen ohjaamina; kun mukana ovat tunteet, eivät ihmiset ole hänen mukaansa kiinnostuneita keino-päämäärä-laskelmoinnista eikä ihmisten muotokuva ole ”instrumentalistisen shoppailijan”. Pathoksen ja logoksen Archer tulkitsee toimivan ihmisessä yhdessä ja niiden pyrkivän tuottamaan ihmisen eheyden sen sijaan, että pää ja sydän vetäisivät tätä eri suuntiin, kuten modernia ihmistä on luonnehdittu. (Archer 2000, 83-85.)

Sisäinen keskustelu on Archerin mukaan olennainen niin sanottujen toiminnallisten projektien (agential projects) muodostamisessa ja toteuttamispyrkimyksissä: sitoumustensa[8] (concern) – sen, mikä on ihmiselle tärkeää -

[8] Archerin käsitteen ’concern’ olen päätynyt kääntämään tutkimukseni kontekstissa pääsääntöisesti ’sitoumukseksi’. Tämä käännös eroaa Kuuselan (2006b) käännöksestä, jossa concern on suomennettu ’huoleksi’. Oxford English Dictionary (2010) määrittelee substantiivin ’concern’ viittaavan muun muassa johonkin vaikuttavaan tai jotakin koskettavaan asiaan, jonkun kiinnostuksen tai huolenpidon kohteeseen sekä pelkoon. Vaikka ’concern’ sisältää siis myös pelon merkityksen, ei se tyhjenny pelkäksi negatiivissävytteiseksi ilmiöksi: kuten Maccarini ja Prandini (2010, 88-89) ovat todenneet, ei Archerin käsite sisällä ainoastaan pelkoa ja huolta vaan myös hoivan ja sitoumuksen merkitykset. Se sisältää ”tunteellisen, kognitiivisen ja moraalisen kiintymyksemme tiettyyn maailman muotoon ja itseemme siinä, pikemminkin kuin monimutkaisen ympäristön kohtaamisen pakkoon liittyvän pelon” (Maccarini & Prandini 2010, 91). Lukijan mielessä suomalainen huolen käsite saattaisi yhdistyä virheellisesti myös ajankohtaisessa yhteiskuntapoliittisessa keskustelussa vellovaksi sanottuun ’huolen politiikkaan’

pohjalta ihminen muodostaa sisäisessä todellisuudessaan toiminnallisia projekteja[9], mikä puolestaan johtaa hänet tiettyihin valintoihin käytännöllisessä toiminnassaan (Archer 2003, 133; Archer 2007, 88-89). Toiminnallisilla projekteilla Archer (2003, 6) viittaa toimijoiden toteuttamaan intentionaaliseen toiminnan suunnittelemiseen, jonka kautta nämä pyrkivät saavuttamaan päämääränsä. Sosiaalisella rakenteella ja kulttuurisella systeemillä ei ole hänen mukaan toimintavoimaa sellaisenaan, abstraktiossa; sen sijaan on olemassa rakenteellisesti ja kulttuurisesti emergenttien ominaisuuksien potentiaalisia kausaalisia voimia, jotka vaikuttavat suhteessa ihmisten toiminnallisiin projekteihin.[10] Näiden voimien aktivoituminen on kontingenttia, joten ne voivat – kuten muutkin kausaaliset voimat – myös jäädä vaikuttamatta. (Archer 2003, 5-6.)

Ihmisistä ei tee Archerin (2007, 7) mukaan erityislaatuisia se, että näillä on projekteja, vaan ihmisten refleksiivinen kyky suunnitella ja uudelleen suunnitella projektejaan. Refleksiiviset toimijat pystyvät omalta osaltaan vaikuttamaan toiminnallisten projektien myötä aktivoituviin kausaalisiin voimiin esimerkiksi ennustamalla tiettyjen projektien toteutumista haittaavat tekijät ja luopumalla tämän vuoksi projektiin liittyvistä pyrkimyksistään.

(esim. Harrikari 2008). Toisaalta Archerin käsitteellä voidaan ajatella olevan mahdollista olla eri yhteyksissä erilaisia suomennoksia. Sitoumusten muotoutuminen voitaneen nähdä prosessina, jonka eri vaiheita kuvaavat erilaiset käsitteet: yksilöä pohdituttavat monet asiat (’pohdituttavat asiat’), joista valikoituvat ne asiat, joista yksilö kantaa erityisesti huolta (’huolenaiheet’). Huolenaiheisiin kohdistuvan pohdinnan kautta muodostuvat yksilön tärkeinä pitämät asiat, ’sitoumukset´, jotka puolestaan johtavat Archerin kuvailemien ’toiminnallisten projektien’ muodostamiseen. Tämän mukaisesti olen paikoittain käyttänyt tutkimuksessani käsitteen ’concern’ käännöksenä myös ’pohdittuvan asian’ käsitettä (esim. eri todellisuuden järjestyksiin liittyvät pohdituttavat asiat, vrt. tutkimuksen luku 4).

[9] Archerin käsitteen ’agential project’ olen pyrkinyt kääntämään mahdollisimman suoraan. Tärkeää on huomata, ettei projektin käsite viittaa tässä muodollisiin projekteihin, jotka ovat esimerkiksi sosiaalialalla viime vuosina lisääntyneet (esim. Rantala & Sulkunen 2006). Kyse on sen sijaan ihmisen henkilökohtaisista pyrkimyksistä, jotka eivät välttämättä ole saaneet edes täysin käsitteellistettyä muotoa. Toisaalta hankemuotoinen ammatillinen työskentely voi toki joskus tarjota mahdollistavan toimintakontekstin henkilön omien pyrkimysten toteuttamiseksi, mistä esimerkkejä tarjoavat myös joidenkin erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastattelut.

[10] Esimerkiksi sosiaalityön kannalta tätä käsitteellistystä voidaan pitää mielenkiintoisena, ja se voi tuntua helposti myös kyseenalaiselta, tarkoittaahan tämä periaatteessa sitä, etteivät rakenteet voisi vaikuttaa negatiivisesti ihmisen elämään, mikäli tällä ei ole aiheeseen liittyvää toiminnallista projektia. Käytännön elämässä voi sen sijaan helposti tuntua siltä, kuinka ikävät asiat ”vain tapahtuvat” ja kaikkein heikoimmassa asemassa saattavat olla juuri ihmiset, joiden mahdollisuudet toiminnallisten projektin muodostamiseen ovat rajoittuneimmat. Myös Archer (1995, 199) käsittelee tätä teemaa puhuen tapahtumista, joissa rakenteelliset ominaisuudet vaikuttavat toimivan ikään kuin ’hydraulisesti’ ilman mitään viitteitä siitä, että välittäjänä toimisivat ihmisten omat projektit. Tällaisissa tilanteissa ei Archerin mukaan ole kuitenkaan kyse siitä, että toimijoilla ei olisi minkäänlaisia projekteja vaan siitä, että heidän projektinsa ovat niin ”universaalin humaaneja” (esimerkiksi ravinnonsaantiin liittyviä), että ne vaikuttavat itsestään selviltä.

Niin ikään he voivat ennakoida jonkin toisen projektin toteuttamisen helppouden. Projektin aikana toimijat voivat muun muassa toimia strategisesti pyrkien löytämään tapoja kiertää esteet tai määritellä toiseksi paras vaihtoehto. (Archer 2003, 6.) Yksilöllisyydestään johtuen eri toimijat voivat arvioida samoja tilanteita eri tavoin, ja heidän tapansa reagoida olosuhteisiin vaihtelevat tämän mukaisesti. Archer kieltää tämän kuitenkaan merkitsevän myönnytystä sosiaaliselle konstruktionismille, sillä ihminen ei voi muovata kohtaamiaan sosio-kulttuurisia tilanteita mielensä mukaan vaan ne ovat todellisia. (Archer 2003, 139.) Näiden tilanteiden kausaaliset seuraukset tulevat kuitenkin välitetyiksi toimijoiden arviointien kautta (mts. 141). Tämä seikka tekee 'estävistä' (constrains) ja 'mahdollistavista' (enablements) tekijöistä selkeästi sosiaalitieteellisiä käsitteitä, sillä luonnontieteessä tilanne on toinen: esimerkiksi kahden aineen reagoidessa ne käyttäytyvät aina tietyllä ennalta determinoidulla tavalla, koska tapahtumaan ei vaikuta toimijoiden refleksiivisyys (Archer 2003, 6).

2.4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessani analysoin lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden koulutusaikaisia kokemuksia edellä käsiteltyyn Margaret Archerin[11] tutkimusohjelmaan nojautuen. Tutkimustehtävänäni on *tarkastella 2000-luvun sosiaalityön ammattilaisten itseymmärrystä, ammatillisesti tärkeiksi kokemia asioita ja tavoitteita sekä näiden tavoitteiden toteuttamista kehystäviä toimintakonteksteja*. Tarkennetut tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia erikoistumiskoulutuksen aikaisia omaan työhön liittyviä sisäisiä keskusteluja, sitoumuksia ja toiminnallisia projekteja erikoistumiskoulutukseen osallistuneet sosiaalityön ammattilaiset tuovat esille?

[11] Archerin teoriaa ei ole sovellettu vielä kovinkaan paljon empiirisissä tutkimuksissa, joskin Archer (2003; 2007) on uudemmissa teoksissaan itsekin kehittänyt ja testannut teoriaansa empiirisen tutkimusaineiston avulla. Suomessa on Matilda Wrede-Jäntti (2010) hyödyntänyt Archerin teoriaa sosiaalityön alaan kuuluvassa, nuoria pitkäaikaistyöttömiä käsittelevässä tutkimuksessaan. Omaa tutkimustani kenties lähimpänä on Robert Willmottin (2002) tutkimus, jossa tämä analysoi tapaustutkimusten avulla ja Archerin morfogeneettistä näkökulmaa soveltaen Englannissa ja Walesissa toteutettua koulu-uudistusta, joka pyrki tuomaan alakouluihin lapsikeskeiseen ideologiaan nähden jännitteistä manageristista ajattelua. Archerin teoriaa Willmot esittää vaihtoehdoksi koulutuksen tutkimuksessa paljon käytetylle Anthony Giddensin rakenteistumisteorialle ja pitää tärkeänä erityisesti archerilaiseen ajatteluun kuuluvaa selkeää analyyttistä erontekoa toimijoiden ja rakenteiden sekä näiden potentiaalisten kausaalisten voimien välillä.

2. Millaisia toiminnallisia projekteja estäviä ja mahdollistavia tekijöitä heidän tilanteissaan on tunnistettavissa?
3. Millaisia sosiaalisia rakenteita ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksia edellä mainittuihin estäviin ja mahdollistaviin tekijöihin kytkeytyy?

Sisäiset keskustelut olen määritellyt tutkimusanalyysiä tehdessäni lähtökohtaisesti laveasti kaikeksi erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden käymäksi tiettyyn teemaan liittyväksi pohdinnaksi. Jotta kyse olisi aidoista refleksiivisistä sisäisistä keskusteluista, tulee olennaisena toki kuitenkin pitää pohdintojen kohdistumista omaan itseen. Olen tietoinen siitä, että sisäisiä keskusteluja esitellessäni mukana on paljon myös aineistoa, joka tiukan tulkinnan mukaisesti ei liity ihmisen refleksiivisyyteen, sillä pohdinta kohdistuu muuhun objektiin kuin suoraan tarkastelijaan itseensä. Kuten Archerinkin on jo edellä todettu huomauttaneen, on refleksiivisyyden ja ei-refleksiivisyyden välinen ero liukuva ja ihmiset kulkevat jatkuvasti näiden kahden välillä (Archer 2007, 2-3).

Sisäisten keskustelujen tutkimiseen liittyvä kenties perustavampi haaste on se, että niiden muoto on Archerin mukaan määritelmällisesti ensimmäinen persoona ja ne ovat sidottuja subjektiin. Tämä tarkoittaa sitä, että sisäisestä keskustelusta mahdollisesti tehtyä julkista versiota ei voida pitää samana asiana kuin varsinaista sisäistä keskustelua. (Archer 2003, 36-38.) Sisäisten keskustelujen tätä ominaispiirrettä Archer (2003, 37) vertaa hammaskipuun: emme pysty jakamaan kipua kenenkään kanssa, vaikka pystymme kertomaan siitä esimerkiksi hammaslääkärille. Näin ollen myös tutkimuksessa pystytään käsittelemään ainoastaan sisäisten keskustelujen (esimerkiksi haastattelun muodossa) ulkoistettuja versioita, ei varsinaisia sisäisiä keskusteluja sellaisinaan.

Sitoumuksilla viittaan tutkimuksessani henkilöiden itselleen tärkeiksi kokemiin asioihin; *toiminnallinen projekti* taas on kokonaisuus, joka muodostuu ihmisen henkilökohtaisesta suunnitelmasta ja tämän suunnitelman suuntaamasta toiminnasta, joilla ihminen pyrkii edistämään jonkin sitoumuksen määrittämää asiantilaa. Toiminnallisia projekteja *estävät tekijät* ovat kaikkia sellaisia toimijaan, sosiaalisiin rakenteisiin ja kulttuuriseen systeemiin liittyviä seikkoja, jotka vaikeuttavat tai jopa estävät toiminnallisten projektien toteuttamisen; *mahdollistavat* tekijät taas tukevat näiden toteuttamista. Estävien ja mahdollistavien tekijöiden taustalla olevilla sosiaalisilla rakenteilla tarkoitan opiskelijoiden tilanteissa tunnistettavissa olevia materiaalisiin suhteisiin liittyviä jakoja; kulttuurisen systeemin ulottuvuuksilla taas ”teorioita, uskomuksia, arvoja ja argumentteja” (Archer 1996, 107). Tutkimusprosessin kuluessa sosiaalisten rakenteiden ja kulttuurisen systeemin välisen selkeän eron tekeminen osoittautui kuitenkin käytännössä vaikeaksi, ja katson tämän eronteon toteutuksen olevan ainakin jossain määrin riippuvainen myös tutkijan edustamasta teoriaperinteestä (vrt. tutkimuksen luvut 2.8 ja 9).

Tutkimukseni empiiriset luvut jäsentyvät luvussa 1 kuvaamallani tavalla temaattisesti siten, että käsittelen eri luvuissa eri teemoihin liittyviä opiskelijoiden käsittelemiä sisäisiä keskusteluja, sitoumuksia, toiminnallisia projekteja sekä estäviä ja mahdollistavia tekijöitä. Lukujen teemojen lisäksi ovat myös niiden teoreettiset painotukset jossakin määrin erilaisia. Ammatillista kehittymistä koskevassa luvussa keskiössä on erityisesti Archerin ajatus todellisuuden kolmesta järjestyksestä, joihin ihmiset ovat suhteessa. Lasten asemaa sosiaalityössä käsittelevässä luvussa keskityn ennen kaikkea kulttuurisen systeemin käsitteeseen. Moniammatillisuutta ja yhteiskunnallista vaikuttajuutta tarkasteltaessa teoreettinen huomio kohdistuu muun muassa sosiaalityön ammattilaisten sosiaalisiin rooleihin.

2.5 TUTKIMUSAINEISTOT

Tutkimukseni aineisto koostuu erikoistumiskoulutuksen ensimmäisen, vuonna 2000 aloittaneen, lapsi- ja nuorisososiaalityöhön erikoistuneen opiskelijaryhmän jäsenille pääasiassa puhelimitse tehdyistä teemahaastatteluista[12]. Kaikki ryhmän 25 opiskelijasta ovat osallistuneet kahdelle ensimmäiselle haastattelukierrokselle, vuosina 2001 ja 2004 toteutettuihin haastatteluihin. Vuonna 2007 esitettyyn kolmanteen haastattelupyyntöön vastasi ja haastatteluun osallistui 13 opiskelijaa. Tutkimusaineiston analyysissä olen keskittynyt kahteen ensimmäiseen haastattelukertaan, koska näissä ovat olleet mukana kaikki opiskelijat; eräissä erikseen mainituissa kohdissa olen hyödyntänyt lyhyesti myös kolmansia haastatteluja.

Taulukko 1. *Tutkimusaineistot*

Aineiston keruuajankohta	Aineisto
Loka-marraskuu 2001	Puhelinhaastattelut opiskelijoille (n=25)
Kevät 2004	Puhelinhaastattelut opiskelijoille (n=25)
Kevät 2007 (yksi haastattelu joulukuu 2007)	Puhelinhaastattelut opiskelijoille (n=13)

Kaksi ensimmäistä haastattelukierrosta ovat olleet dosentti Mirja Satkan organisoimia ja liittyivät hänen tutkimushankkeeseensa ”Lastensuojelusta lapsipolitiikkaan – tutkimus lapsilähtöisen sosiaalityön asiantuntijuuden kehittymisestä”. En ole osallistunut näiden haastattelujen suunnitteluun enkä toteuttamiseen, vaan haastattelut ovat Mirja Satkan (neljä ensimmäisen haastattelukierroksen haastattelua) ja tutkimusavustajien tekemiä. Viimeiset, pääosin kevätlukukaudella 2007 tehdyt haastattelut suunnittelin ja toteutin sen sijaan itse.

[12] Keväällä 2004 toteutetuissa haastatteluissa yhtä opiskelijaa haastateltiin tämän toivomuksesta puhelimen sijasta kasvokkain tämän kotona.

Sillä, etten ole itse ollut tekemässä pääosaa haastatteluista ja että tutkimusteoria on löytynyt varsinaisesti vasta aineiston ollessa jo valmis, voi ajatella olevan joitakin haitallisia seurauksia. Tutkimuksen teoreettisen lähestymistavan kannalta olisi hyödyllistä saattanut olla Archerin näkökulman voimakkaampi huomioon ottaminen jo haastattelujen suunnitteluvaiheessa[13]. Haastattelutilanteissa en ole päässyt esittämään haastatelluille tarkentavia kysymyksiä, jos heidän sanomansa on jäänyt minulle epäselväksi. Pahimmassa tapauksessa olen haastattelujen myötä tullut kenties huomaamattani omaksuneeksi ja kritisoimatta hyväksyneeksi niitä tutkimuksellisia lähtökohtia, joille haastattelujen toteutus on perustunut.[14] Toisaalta ulkopuolisuudestani saattaa olla aineiston analysoinnissa etuakin: pääsen aloittamaan puhtaalta pöydältä, kun olettamukseni eivät ole ohjanneet – tietoisesti tai tiedostamatta – haastattelukysymysten laatimista ja haastattelutilanteita. Minun ei tarvitse pelätä, että olisin suostutellut haastateltavat tuomaan esille sellaisia käsityksiä, jotka aineistosta olisinkin halunnut löytää. Kuitenkin olen haastattelukysymysten laatijoiden ja haastattelijoiden armoilla: minun on luotettava siihen, että hekään eivät vastaavalla tavalla ole vinouttaneet aineistoa. Tätä olen toki pystynyt varsin paljon kontrolloimaan tarkastelemalla kriittisesti haastattelurunkoa ja sitä, kuinka haastattelutilanteet ovat edenneet, olenhan saanut osan haastatteluista käyttööni sanasta sanaan litteroituina ja osan olen litteroinut itse nauhoilta. Nähdäkseni haastattelurungon kysymyksiä ei voida pitää johdattelevina, eivätkä haastattelijat muutamia tilanteita lukuun ottamatta ole puheellaan ohjanneet haastattelijoiden sanomaa.

Teemahaastattelut ovat olleet varsin laajoja, ja niissä on käsitelty monipuolisesti opiskelijoiden ammatillista taustaa, koulutukseen hakeutumista, koulutusta koskevia näkemyksiä sekä omassa ammatillisessa ajattelussa ja toiminnassa tapahtuneita muutoksia (ks. teemahaastattelurungot Liite1 ja Liite 2). Haastattelut ovat sisältäneet sekä tiettyyn erityisteemaan (esimerkiksi viranomaisyhteistyö, yhteisöön tai yhteiskuntaan suuntautuva työ) kytkeytyviä että yleisempiä kysymyksiä. Sekä ennen ensimmäistä että toista

[13] Mirja Satka (2010a) toteaa varsinkin ensimmäisten teemahaastattelujen perustuneen ennen kaikkea konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojanneeseen kasvatustieteelliseen ajatteluun. Ennen toisen haastattelun toteuttamista hän sen sijaan oli jo tutustunut Archerin ajatteluun (ks. tästä myös Satka 2002), ja ajatus tämän soveltamisesta tutkimuksessa oli herännyt (konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja realismin välisestä suhteesta ks. tämän tutkimuksen luku 8.3). Luonteeltaan tutkimusaineisto ei ole sellainen, että se lähtökohtaisesti kannustaisi aineiston analysointiin nimenomaan Archerin teoriaa soveltaen; myöskään itselleni tämä ei ollut itsestäänselvyys, vaan päädyin archerilaiseen tutkimukseen koetettuani ensin muun muassa fenomenografista ja 'käsitteellisen muutoksen' käsitteeseen sitoutunutta lähestymistapaa.

[14] Kuitenkin olen ottanut omassa tutkimuksessani tietoisesti etäisyyttä esimerkiksi aikaisemman tutkimushankkeen lapsikeskeisyyslähtökohtaan ja pyrkinyt tarkastelemaan tutkimusprosessin aikana lapsilähtöisyyttä myös kriittisestä näkökulmasta.

haastattelua opiskelijoita on pyydetty myös kirjoittamaan oppimistarina[15] merkittävästä oppimiskokemuksestaan, joita on myös käsitelty haastatteluissa. Nähdäkseni haastattelut ovatkin tarjonneet opiskelijoille hyvän mahdollisuuden tuoda esille kaikkia niitä teemoja, jotka nämä ovat kokeneet itselleen koulutusaikana ammatillisesti tärkeiksi.

Haastatteluaineisto edustaa yhtä näkökulmaa erikoistumiskoulutukseen: siinä keskeisessä asemassa ovat opiskelijoiden näkemykset. Tällainen aineisto ei tuota suoraa tietoa esimerkiksi siitä, millaisia muutoksia koulutusaikana on opiskelijoiden ammatillisessa toiminnassa tapahtunut, vaan koulutusajan tapahtumat ovat suodattuneet opiskelijoiden henkilökohtaisten merkityksenantojen kautta. Lähestymistapaa voidaan perustella ensinnäkin eettisillä seikoilla: opiskelijat ovat heitä, joihin koulutus on suorimmin kohdistunut, joten perusteltua on, että he pääsevät myös kertomaan aihetta koskevia näkemyksiään. Toisaalta opiskelijoiden esille tuomilla työtään koskevilla merkityksillä on syytä olettaa olevan vaikutusta myös heidän tekemäänsä käytännön työhön – mikäli tällaista vaikutusta ei lainkaan olisi, voitaisiin kenties kyseenalaistaa kaikki sosiaalityön teoreettinen koulutus. Tärkeää on toisaalta tiedostaa, että samalla kun työntekijöiden haastattelut ymmärretään väyläksi heidän sisäisiin keskusteluihinsa, voi haastattelutilanne myös virittää uusia sisäisiä keskusteluja (vrt. Forsberg 2000, 20).

Sisäisten keskustelujen ja toiminnallisten projektien tutkimisessa haastattelut ovat nähdäkseni välttämättömiä, tarjoavathan ne suorimman käytettävissä olevan väylän toimijoiden mielensisäisiin maailmoihin; esimerkiksi kyselyn avulla olisi todennäköisesti vaikea saada aiheesta yhtä syvällistä tietoa. Kuten edellä on jo todettu, on huomioon kuitenkin otettava se, etteivät haastattelutkaan koskaan pysty vangitsemaan varsinaisia sisäisiä keskusteluja vaan vain näistä muodostettuja julkilausuttuja kuvauksia. Niin ikään on huomioitava, että esimerkiksi 'refleksiivisyyden' ja 'sisäisten keskustelujen' käsitteet ovat tieteellistä kieltä eivätkä ne yleensä kuulu jokapäiväiseen sanastoon (myös Archer 2007, 91); myöskään erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluissa ei näitä käsitteitä käytetty vaan kyse on tutkijan tulkinnasta.

Koska tutkimukseni keskiössä ovat opiskelijoiden henkilökohtaiset sisäiset keskustelut ja toiminnalliset projektit, ollaan siinä ennen kaikkea kiinnostuneita maailmasta sellaisena kuin opiskelijat sen näkevät. Suhteessa kriittiseen realismiin kuuluvaan arvostelmien rationalismiin (ks. tutkimuksen luku 2.1) tämä herättää mielenkiintoisen kysymyksen: millaisena ihmisen sisäisen maailman suhde näyttäytyy reaalisesti olemassa olevaan todellisuuteen? Esimerkiksi Silverman (2000, 122) on erottanut kaksi tyypillistä tapaa suh-

[15] Ensimmäisellä haastattelukerralla oppimistarinan kirjoitti 24 opiskelijaa, toisella haastattelukerralla 12 opiskelijaa. Oppimistarinan tehtävänannossa opiskelijoita pyydettiin palauttamaan mieleen yksi tai kaksi "omassa ammattityössä, luentosalin penkillä tai missä tahansa muualla tapahtunutta tilannetta, jossa olet oivaltanut jotakin sellaista uutta, jonka olet kokenut oman asiantuntijuutesi kehittämisen kannalta varsin merkitykselliseksi" ja kirjoittamaan tästä tilanteesta pieni tarina.

tautua tutkittavien vastauksiin. Toinen näistä tavoista liittyy ajatukseen siitä, että tutkittavien kertoma kuvaa jotakin ulkoista todellisuutta (tosiasioita, tapahtumia) tai sisäisiä kokemuksia (esim. tunteita, merkityksiä); vaihtoehtoisen näkemyksen mukaan haastattelujen taas katsotaan mahdollistavan tutustumisen kertomuksiin tai narratiiveihin, joiden kautta ihmiset kuvaavat maailmaansa. Itse suhtaudun tutkimusaineistonani oleviin haastatteluihin lähtökohtaisesti kuvauksena opiskelijoiden sisäisistä kokemuksista – sisäisistä keskusteluista, sitoumuksista ja toiminnallisista projekteista – enkä vain näistä kokemuksista täysin irrallisina narratiiveina. Kuitenkin huomioon on otettava myös se, ettei kokemuksia pystytä koskaan tavoittamaan sellaisinaan, vaan kyse on aina tietyssä yhteydessä, haastattelutilanteessa, syntyneestä konstruktiosta. Kuten Maxwell (2002, 49) on todennut, saattavat tutkimukseen osallistujat olla tietämättömiä omista tuntemuksistaan ja näkemyksistään, muistaa ne väärin tai tietoisesti tai tietämättään vääristellä tai salata näkemyksiään. Toisaalta on kuitenkin niin, ettei henkilön kokemuksista ja näkemyksistä voida saada tietoa muulla tavoin kuin antamalla hänen kertoa niistä itse. Tutkimuksen eettisiin lähtökohtiin voitaneen myös katsoa kuuluvan tietynlainen luottamus tutkittaviin, lieneehän se edellytys sille, että tutkija pystyy ottamaan tutkittavien sanoman vakavasti. Tämän mukaisesti katson haastattelujen avaavan kurkistusikkunoita myös opiskelijoiden työn ulkoisiin olosuhteisiin.

Tutkimusaineiston luonne on tuottanut tutkimusaineiston analyysiin myös tiettyjä rajauksia, joista keskeinen liittyy Archerin (2003; 2007) esittelemiin sisäisen keskustelun tyyppeihin. Vaikka refleksiivisyys onkin Archerin mukaan liki kaikkia ihmisiä yhdistävä tekijä, ei se silti suinkaan toteudu kaikkien kohdalla samanlaisena. Empiirisen aineiston kautta Archer (2003; 2007) on erottanut neljä erilaista refleksiivisten henkilöiden kategoriaa: asioiden yhdessä käsittelemistä korostavat ’kommunikatiivisesti refleksiiviset’ (communicative reflexives), henkilökohtaisia sisäisiä dialogeja painottavat ’autonomisesti refleksiiviset’ (autonomous reflexives), myös omaa refleksiivisyyttään refleksiivisesti tarkastelevat ’metarefleksiiviset’ (meta-reflexives) sekä toisaalta ’murtunutta refleksiivisyyttä’ edustavat (fractured reflexives), joilta puuttuu kyky projektien muodostamiseen ja itsensä sekä yhteiskunnan tarkastelemiseen suhteessa projekteihinsa. (Archer 2003; Archer 2007.) Omassa tutkimuksessani en tarkastele sitä, millaisia refleksiivisyyden tyyppejä tutkimukseen osallistuneet opiskelijat edustavat. Katson, että tällaisen tarkastelun tekeminen edellyttäisi tutkimusaineistoa, jonka keräämisen suunnittelussa on jo otettu huomioon kyseinen tavoite: tämän teeman tarkastelemiseksi olisi haastatteluissa täytynyt käsitellä nähdäkseni enemmän suoraan haastateltavien refleksiivisiä toimintatapoja ja mahdollisesti myös muita elämänalueita kuin vain ammatillista elämää. Opiskelijoiden tämänkaltaisesta diagnosoimisesta pidättäytymistä pidän tutkimusaineiston luonne huomioon ottaen myös eettisesti perusteltuna.

Tutkimusaineiston perusteella esitän kuitenkin hypoteesin, että opiskelijoiden haastattelut ilmentävät pitkälti autonomisesti refleksiivistä ja/tai me-

tarefleksiivistä asioiden tarkastelemisen tapaa. Haastattelut ovat sisällöllisesti hyvin rikkaita, ja haastateltavat pohtivat niissä paljon itselleen tärkeitä asioita ja näitä koskevissa ajatuksissaan tapahtuneita muutoksia. Lienee mahdollista, että esimerkiksi pitkä akateeminen koulutus on tukenut tällaista refleksiivisyyden harjoittamista, ja sosiaalityöhön liittyvä jatkuvasti erilaisten ja muuttuvien tilanteiden kohtaaminen (esim. Karvinen 1993, 17) sekä työn usein hyvin itsenäinen luonne edellyttänevät myös erityisen paljon refleksiivisiä ja reflektiivisiä tarkasteluja. Empiirisessä tutkimuksessaan Archer (2003, 348) on todennut, ettei se, mitä sisäisen keskustelun tyyppiä yksilö edustaa, ole riippuvaista hänen luokka-asemastaan, vaikka sosiaalisella kontekstilla onkin osaltaan vaikutuksensa ihmisen elämään. Kuitenkin Porpora ja Shumar (2010, 209-210) ovat huomauttaneet ihmisen edustamalla refleksiivisyyden tavalla saattavan olla merkitystä ylisukupolvisen luokkaliikkuvuuden kannalta niin, että autonomiseen refleksiivisyyteen liittyviä taitoja omaavat menestyvät paremmin koulutusjärjestelmässä ja heidän luokka-asemansa nousee tätä kautta.

2.6 TUTKIMUKSEN PAIKANNUKSIA

Siitä, mikä on teorian ja empirian välinen suhde tutkimuksessa, on tiedemaailmassa esitetty erilaisia näkemyksiä (esim. Layder 1998, 66). Derek Layder (1998, 19) on kehittänyt tähän kysymyksenasetteluun liittyen omanlaistaan tutkimuksellista lähestymistapaa, adaptiivista teoriaa, jossa tunnustetaan jo tutkimusprosessin alussa teoreettiset lähtökohdat mutta johon kuuluu myös teorian kehittäminen koko tutkimusprosessin ajan. Adaptiivisen teorian muodostamisessa voidaan hyödyntää muun muassa ”yleisteorioita” (general theories), joilla Layder (1998, 39-40) viittaa tiettyihin tutkijoihin kytkeytyviin sosiaalitieteiden ajattelusuuntauksiin; yhtenä esimerkkinä tällaisista teorioista Layder mainitsee Archerin teorian. Yleisteorioiden Layder toteaa olevan usein varsin abstrakteja ja niiden käsittelevän hyvin yleisiä sosiaalisen maailman ilmiöitä. Kuitenkin näillä teorioilla voi hänen mukaansa olla arvokas rooli uuden adaptiivisen teorian muodostamisessa niiden tarjotessa ”taustaärsykettä” käsitteiden ja päättelyketjujen muodossa. Kuitenkin Layderin mukaan tärkeää on, että yleisteoriat ovat epistemologisesti avoimia muille teoreettisille resursseille sekä teoreettisille kehittelyille ja muokkauksille.

Oman tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana on toiminut Archerin teoria, johon liittyvät käsitteet ’sisäinen keskustelu’, ’sitoumus’ sekä ’toiminnallinen projekti’ ovat tutkimuksessani erityisen keskeisiä. Nämä käsitteet ovat nimenomaan tutkimuksellisia käsitteitä – eivät käsitteitä, joilla tutkittavat itse tulkitsisivat omaa elämäänsä (vrt. Layder 1998, 95). Käsitteet toimivat empiiristä tutkimusaineistoani jäsentävinä, ja Archerin teoria on myös tarjonnut näkökulman muun muassa sosiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden ja yksilöiden kokemusten välisen suhteen ymmärtämiseen. Teorian kehittämisen näen liittyvän omassa tutkimuksessani ennen kaikkea sen tarkastele-

miseen, kuinka Archerin teoriaa voidaan soveltaa sosiaalityön empiirisessä tutkimuksessa ja erityisesti sosiaalityöntekijöiden toimijuuden tutkimisessa. Vaikka tutkimuksen teoreettinen perusrakenne tulee Archerilta, olen tutkimuksessani luonnollisesti hyödyntänyt myös monenlaista muuta tieteellistä kirjallisuutta tutkimusaineistosta esille nousseita ilmiöitä koskevan ymmärryksen syventämiseksi.

Layderin (1998, 140) kehittelemään adaptiivisen teorian ajatukseen kuuluu keskeisesti myös ymmärrys ihmisen sisäisen maailman ja laajemman sosiaalisen kontekstin välisestä suhteesta: siitä, kuinka henkilökohtainen toiminta aina tapahtuu laajempien sosiaalisten puitteiden ja kontekstuaalisten resurssien kehyksessä. Oman tutkimukseni analyyttistä kohdentumista olen hahmottanut muun muassa Layderin (1993, 72) realistisen ajattelun ohjaamana laatimaa tutkimuskarttaa hyödyntäen: tutkimuksessa huomio voi hänen mukaansa olla ennen kaikkea makrotasoisissa sosiaalisissa organisaatioissa, sosiaalisen toiminnan välittömissä ympäristöissä, kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa tai yksilön minuuden kysymyksissä. Nämä kaikki ovat saman todellisuuden eri kerroksia, ja Layder (1993, 106, 124) huomauttaakin, ettei kartan eri osa-alueita tule tutkia toisistaan täysin irrallisina vaan tärkeää on ymmärtää niiden yhteenkietoutuneisuus. Mitään todellisuuden kerrosta ei myöskään voida jättää kokonaan huomioimatta, vaikka tutkimuksessa painotettaisiinkin jonkin kerroksen tarkastelemista (mt.).

Oman tutkimukseni painopiste on ennen kaikkea mikrotasolla, ”minuuden” kysymyksissä ja henkilökohtaisissa kokemuksissa, mutta tutkimukseni kytkeytyy eri tavoin kaikkiin Layderin erottelemiin todellisuuden kerroksiin. Suhteessa *minuuteen* tutkimukseni ei kohdistu niinkään yksilön koko elämänhistoriaan ja identiteettiin vaan huomio on ennen kaikkea erikoistumiskoulutuksen ajanjaksossa ja ammatillisissa kysymyksissä – jotka toki ovat vuorovaikutuksessa yksilön muiden elämänalueiden kanssa. Haastatteluissa opiskelijat käsittelevät jopa yllättävän vähän muuta kuin ammatillista osaa elämästään, mihin lienevät voimakkaasti vaikuttaneet myös tutkimuksen lähtökohdat ja haastattelurungot. *Kasvokkainen vuorovaikutus* tulee esille esimerkiksi opiskelijoiden käsitellessä koulutukseen liittyneitä oppimistilanteitaan – koulutuskokemuksissa ihmisten välinen vuorovaikutus on luonnollisesti usein keskeistä - kuten myös työhönsä liittyvää vuorovaikutusta eri ihmisten kanssa. Tällaisen tilanteittaisen vuorovaikutuksen voidaan osaltaan olettaa muokkaavan, ollessaan yksilölle merkityksellistä, toimijoiden sisäistä keskustelua ja sitoumuksia. Niin ikään toiminnallisten projektien käytännön toteuttaminen tapahtuu pitkälti vuorovaikutuksellisena toiminatana: esimerkiksi siinä, kuinka sosiaalityöntekijä on vuorovaikutuksessa asiakkaanaan olevien lasten kanssa (vrt. tutkimuksen luku 5) tai osallistuu yhteiskunnalliseen vaikuttamistoimintaan (tutkimuksen luku 7). Myös toiminnan *välittömät ympäristöt* tulevat tutkimuksessa selvästi esille esimerkiksi sosiaalityön instituutioiden ja yliopistoinstituution muodossa; näihin liittyy sekä opiskelijoiden toiminnallisia projekteja mahdollistavia että estäviä tekijöitä. Toisaalta – kriittisen realismin näkökulmasta – toimijoilla voidaan nähdä

olevan mahdollisuuksia vaikuttaa kohtaamiinsa instituutioihin omalla toiminnallaan niin, että he joko uusintavat tai muokkaavat omalta osaltaan niissä vallitsevia käytäntöjä. *Makrotason kontekstit* liittyvät tutkimukseeni erityisesti siten, että pyrin tutkimuksessani paikantamaan myös opiskelijoiden kokemuksiin liittyviä kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita. Viittauksia näihin tekijöihin on havaittavissa varsin paljon jo opiskelijoiden haastatteluissa: tutkijan tehtäväkseni olen mieltänyt näiden viittausten tunnistamisen ja auki purkamisen sekä kulttuurista systeemiä ja sosiaalisia rakenteita koskevan ymmärryksen lisäämisen muun muassa lähdekirjallisuutta hyödyntäen.

Todellisuuden eri kerrostumat eivät ole muuttumattomia, vaan niillä on myös oma historiansa (Layder 1993, 172-173). Tämän vuoksi historiallisella ulottuvuudella tulisi olla Layderin (1993, 173) mukaan kenttätutkimuksissa kenties merkittävämpi rooli kuin miksi tämä on tutkimusmetodeja käsiteltäessä perinteisesti ymmärretty. Vaikka oma tutkimukseni ei olekaan varsinaista historiantutkimusta, on siihen jo lähtökohtaisesti sisäänrakennettu ajankulun teema, onhan haastattelut toteutettu seurantatutkimuksen luonteisesti eri aikoina. Tutkimusprosessini aikana olen kuitenkin loitontunut varsinaisesta seurantatutkimusasetelmasta, mihin on keskeisesti vaikuttanut tutkimuseettisistä seikoista johtunut temaattisesti etenevä analyysitapani tapaustutkimuksellisen, opiskelijoiden kokonaistilanteiden kehitystä seuraavan tarkastelutavan sijaan. Aineiston tulkinnassa hyödynnän kuitenkin toki myös historiallista lähdekirjallisuutta esimerkiksi sosiaalityöhön liittyviä kulttuurisia käsitteellistyksiä ymmärtääkseni.

2.7 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSITAVAT

Tutkimusaineiston analyysin aloitin haastatteluaineiston teemoittamisella, jonka esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2003, 174) ovat todenneet usein olevan ensimmäinen lähestymistapa aineistoon. Teemoittamista tai tematisointia voidaan luonnehtia aineiston pelkistämiseksi tekstin olennaisimmat asiat etsimällä (Moilanen & Räihä 2001, 53). Omassa analyysissäni teemoittaminen on ensinnäkin merkinnyt haastatteluissa käsiteltävien aihealueiden jäsentämistä. Käytännössä tämä on tarkoittanut haastattelujen lukemista ja kunkin opiskelijan haastattelussa esille tulleiden teemojen nimeämistä haastattelujen marginaaliin. Nämä teemakokonaisuudet ovat olleet vielä varsin yleisluontoisia – sellaisia, joiden kautta muodostui tutkimusraportin lukujen jäsennys. Teemojen hahmottumista tukivat jossakin määrin teemahaastattelurungoissa esille tulleet teemat; teemoittelua tehdessäni en kuitenkaan nojautunut lainkaan suoraan näihin, sillä haastatellut saattoivat puhua jostakin teemasta myös kohdissa, joissa haastattelukysymyksen ei välttämättä olisi voinut ajatella ohjaavan heitä tähän. Teemakokonaisuudet muodostin sellaisiksi, että ne kattavat kaikki opiskelijoiden haastatteluissa esille tuomat heille

ammatillisesti merkittävät kysymykset[16]. Omaksi teemakseen muodostuivat opiskelijoiden taustatiedot, joita käsittelen erityisesti tutkimukseni alkupuolella luvussa 3.

Muodostamaani neljää teemakokonaisuutta (ammatillinen kehittyminen, lapsen asema, moniammatillisuus, yhteiskunnallinen vaikuttaminen) lähdin tarkastelemaan käymällä läpi kunkin opiskelijan haastatteluista ne kohdat, jotka liittyvät kyseiseen yleisteemaan. Opiskelijoiden esille tuomista asioista olen muodostanut alateemoja, joiden mukaisesti olen jäsentänyt kunkin luvun. Aiheita käsittelen opiskelijakohtaisesti; opiskelijoille olen antanut peitenimet, jotka ovat anonymiteettisyistä tutkimuksen eri luvuissa erilaiset (tutkimuseettisistä kysymyksistä ks. myös tutkimuksen luku 2.9.). Tutkimusraportin ensimmäisessä käsikirjoituksessa kävin hyvin seikkaperäisesti läpi eri opiskelijoiden sisäisiä keskusteluja. Näin seikkaperäinen raportointi ei kuitenkaan tuntunut tarkoituksenmukaiselta lopullisessa tutkimusraportissa: tällainen raportti on lukijalle hyvin raskas, ja opiskelijoille erityisen merkitykselliset asiat jäävät siinä helposti yksityiskohtien varjoon. Tutkimukseni seuraavaan vaiheeseen kuuluikin tiivistäminen, jossa sovelsin erityisesti kahta kriteeriä: tutkimukseni lopullisessa versiossa esittelen ennen kaikkea sellaisia opiskelijoiden kokemuksia[17], jotka vaikuttavat olleen heille erityisen merkityksellisiä ja jotka ilmentävät erilaisia näkökulmia käsiteltävänä olevaan teemaan. Erityisen merkityksellisiä kokemuksia olen tulkinnut ilmentävän muun muassa sen, että opiskelija nimeää asian itse tällaiseksi tai kuvaa kokemustaan laajasti, samasta asiasta monin eri tavoin kertoen. Tutkimuksessani olen pyrkinyt estämään raportoinnin summittaisuuden siten, että tuon esille esimerkkejä kaikista tutkimusaineistossa esille tulevista tiettyyn teemakokonaisuuteen liittyvistä sisäisten keskustelujen alateemoista sekä toiminnallisia projekteja mahdollistavista ja estävistä tekijöistä. Kaiken kaikkiaan olen selostanut opiskelijoiden tiettyyn teemakokonaisuuteen liittyvää puhetta edelleenkin usein varsin laajasti, mitä pidän tutkimustehtäväni kannalta tarkoituksenmukaisena. Ymmärrän, ettei sisäisessä keskustelussa ole kyse suoraviivaisesta tietyn lopputuleman esittämisestä tai juuri tietynlaisen toiminnallisen projektin nopeasta muodostamisesta vaan olennainen osa sitä

[16] Alun perin teemakokonaisuuksia oli kaksi enemmän, sillä käsittelin erikseen myös opiskelijoiden suhdetta tutkimukseen ja tutkimustietoon kuten myös opiskelijoiden pohdintoja liittyen yleisesti asiakkaiden – ei ainoastaan lasten – asemaan sosiaalityön asiakkaina. Tutkimuksen ja käytännön välinen vuoropuhelu liittyy keskeisesti ammatillisen kehittymisen teemaan, joten päädyin käsittelemään tätä lopulta luvun 4 yhteydessä. Koska opiskelijat eivät pohdi asiakkaiden asemaan yleisesti liittyviä kysymyksiä kovinkaan paljon, viittaan tähän teemaan lopullisessa tutkimusraportissa vain luvun 5 alaviitteessä. Välillisesti asiakkaiden asema tulee toisaalta esille tutkimuksen jokaisessa temaattisessa luvussa.

[17] Tässä tutkimuksessa käytän 'kokemuksen' käsitettä yleiskäsitteenä kuvaamaan kaikkea sitä, mitä opiskelijat tuovat haastatteluissa esille, enkä viittaa sillä minkään erityisen teoriaperinteen ymmärrykseen 'kokemuksesta'.

on mahdollisesti moniinkin suuntiin kulkeva, monivaiheinen ja monivivahteinen pohdiskelu.

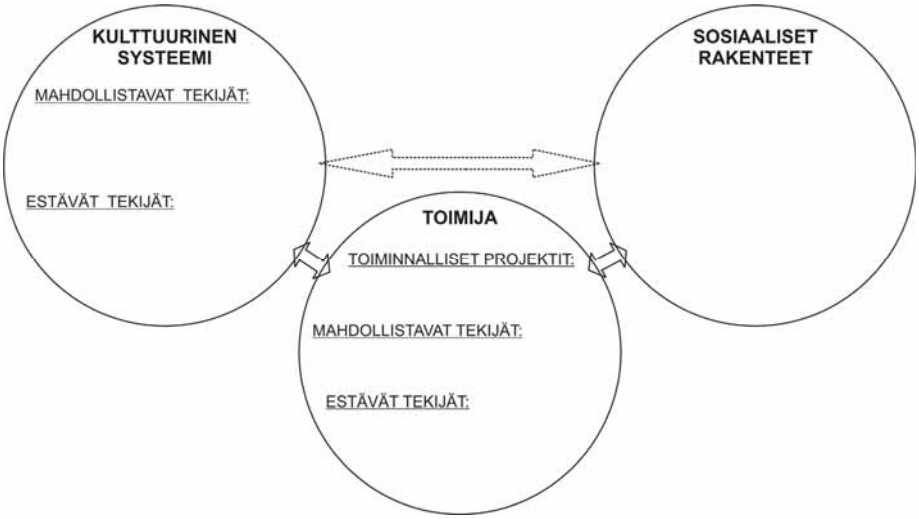
Opiskelijoiden pohdintojen avaamisessa käytän myös aineistositaatteja, joiden kieltä olen muokannut murteellisesta yleiskielisemmäksi opiskelijoiden anonymiteetin suojaamiseksi. Joissakin kohdin olen myös poistanut sitaateissa olleita täytesanoja luettavuuden helpottamiseksi. Nämä muutokset ovat olleet mahdollisia, koska tutkimukseni ei kohdistu kieleen tai tarkkojen ilmaisutapojen analysoimiseen. Aineistositaateissa käytän kahden viivan muodostamaa merkkiä (- -) tilanteissa, joissa esitetty sitaatti on poimittu opiskelijan haastattelun eri kohdista. Kolmen pisteen (…) merkki taas on käytössä tekstin ymmärrettävyyden vuoksi silloin, kun kyseessä on haastattelun yhdestä kohdasta otettu sitaatti, jossa opiskelija tekee itse ajatushypyn ja jatkaa sanomaansa eri näkökulmasta kuin edellisen lauseen perusteella voisi olettaa.

Teemoittelun lisäksi olen käyttänyt joissakin kohdin (luvut 5 ja 7) myös opiskelijoiden kategorisointia, jolloin olen jakanut opiskelijat tietyn asian suhteen erilaisiin ryhmiin. Tätä olen hyödyntänyt sellaisten teemojen yhteydessä, joihin on liittynyt keskeisesti jokin tietty kehityskulku (lapsinäkökulman / yhteiskunnallisen vaikuttajuuden vahvistuminen), jonka esiintymistä koko tutkimusaineiston mittakaavassa opiskelijoiden kategorisointi erilaisiin ryhmiin havainnollistaa.

2.8 SOSIAALISTEN RAKENTEIDEN JA KULTTUURISEN SYSTEEMIN ULOTTUVUUKSIEN PAIKANTAMINEN

Opiskelijoiden haastatteluista löytämäni sisäiset keskustelut, toiminnalliset projektit, estävät ja mahdollistavat tekijät sekä näihin liittyvät sosiaaliset rakenteet ja kulttuurisen systeemin ominaisuudet olen tiivistänyt kunkin teemaattisen luvun lopussa kuvion 1 mukaiseen kuvioon. Kuviossa erotan toisistaan toimijat, kulttuurisen systeemin ja sosiaaliset rakenteet. Kriittisen realismin mukaisesti kaikilla kolmella ajatellaan olevan omia potentiaalisia kausaalisia voimiaan, joiden vaikutus ei kuitenkaan ole determinististä. Refleksiivisyytensä johdosta toimijoilla on mahdollisuus tarkastella itselleen tärkeitä asioita ja toisaalta toimintakontekstejaan ja pyrkiä näin toimimaan tavoilla, joiden he ajattelevat tietyssä kontekstissa tukevan toiminnallisen projektinsa saavuttamista. Toiminnallaan toimijoiden katsotaan uusintavan mutta mahdollisesti myös muokkaavan vallitsevaa kulttuurista systeemiä ja sosiaalisia rakenteita[18]. Näin ollen näiden välillä on molemminpuolinen vuorovaikutus.

[18] Olen päätynyt sijoittamaan toimijan kuviossa kulttuurisen systeemin ja sosiaalisten rakenteiden alapuolelle lähinnä ensin mainittujen ajallisen ensisijaisuuden vuoksi; ne muodostavat puitteet, joissa yksilö aloittaa toiminnallisten projektien toteuttamisen pyrkimyksensä.



Kuvio 1. Kulttuurinen systeemi, sosiaaliset rakenteet ja toimija.

Erityisesti sosiaalisten rakenteiden ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksien tarkastelemisessa on kyse eräänlaisesta tutkimusanalyysin toiselle tasolle siirtymisestä, kauemmas suoraan empiirisestä aineistosta esille tulevista ilmiöistä. Tämä on myös yksi analyysin haastavimpia vaiheita, sillä – kuten muun muassa Porter (1993, 593) on todennut – esimerkiksi sosiaalisia rakenteita ei voida havaita vaan niitä on mahdollista pyrkiä paikantamaan vain niiden vaikutusten havainnoimisen kautta. Sayer (1992, 95) huomauttaa itse asiassa rakenteiden artikuloimisen muodostavan yhden sosiaalitieteiden vaikeimmista ongelmista muun muassa niiden yhteenkietoutuneisuuden vuoksi: rakenteita ei voida eristää empiirisesti toisistaan. Tutkija on myös usein riippuvainen toimijoiden näkemyksestä rakenteisiin, mikä saattaa sekoittaa rakenteiden välisiä suhteita koskevaa ymmärrystä. Esimerkkinä Sayer mainitsee tästä sen, kuinka miespuoliset ammattiyhdistysaktiivit saattavat syyttää naisten heikosta työmarkkina-asemasta pikemminkin kapitalismia kuin patriarkalismia – ja mahdollisesti uusintaa ongelmaa omaan käsitykseensä perustuvalla toiminnallaan. (Mt.)

Roy Bhaskarin (1978; 1979, 1986) kehittämässä kriittisen realismin tutkimusprosessissa, niin sanotussa DREI-mallissa (description-retroduction-elimination-identification), rakenteiden[19] ymmärtämisen keskeinen menetelmä on retroduktio (retrodiktio). Tähän liittyvät tutkijan itselleen esittämät kysymykset: Mitkä rakenteet ja ilmiöt tekevät ilmiöstä X ilmiön X? Miten X on mahdollinen? Mitä tekijöitä tulee olla olemassa, jotta X on X? (Bhaskar 1978, 125). Niin induktiota kuin deduktiotakin kriittiset realistit pitävät riit-

[19] Tässä yhteydessä on hyvä muistaa, ettei rakenteilla tarkoiteta kriittisessä realismissa toki ainoastaan sosiaalisia rakenteita vaan tutkija voi olla kiinnostunut myös esimerkiksi ilmiön aikaan saavista biologisista, sosiaalipsykologisista jne. rakenteista (Danermark ym. 2002, 47).

tämättömänä ilmiöiden ymmärtämiseksi. Retroduktion voidaan nähdä olevan melko lähellä C. S. Peircen kehittämää abduktiivista päättelyä, mutta toisaalta se menee pitemmälle kuin abduktio ja on pikemminkin tätä seuraava tutkimusprosessin vaihe. Siinä missä abduktioon kuuluu ilmiöön uudelleen kontekstualisoiminen ja – tulkinta sekä ilmiöihin kytkeytyvien rakenteiden etsiminen, keskitytään retroduktiossa siihen, mikä on perustavalla tavalla luonteenomaista ja olennaista näille rakenteille (Danermark ym. 2002, 96). Sayer (1992, 91) jatkaa kysymyksiä: ”Mitä tämän objektin olemassaolo (tässä muodossaan) edellyttää? Voiko se olla olemassa omillaan, sellaisenaan? Jos ei, mitä muuta tulee olla läsnä? Mikä objektissa saa sen toimimaan sillä ja sillä tavalla?”. Avainkysymyksenä voidaan pitää: ”mitä ei voida ottaa pois ilman, että objekti lakkaa olemasta olemassa nykyisessä muodossaan” (Danermark ym. 2002, 47).

Sosiaalisia rakenteita ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksia olen pyrkinyt käytännössä etsimään paneutumalla ensin huolellisesti opiskelijoiden haastatteluihin ja näistä löytyviin johtolankoihin. Samanaikaisesti olen lukenut aihetta käsittelevää tieteellistä kirjallisuutta kyseisten ilmiöiden ja niiden yhteiskunnallis-historiallisen taustan ymmärtämiseksi paremmin. Tältä pohjalta olen pyrkinyt rakenteiden ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksien jäsentämiseen muun muassa seuraavanlaisia kysymyksiä itselleni esittäen: keiden välisiin suhteisiin tämä ilmiö liittyy? Minkälaiset materiaaliset seikat näitä suhteita luonnehtivat? Millaisia teorioita ja näkökulmia ilmiöön empiirisestä aineistosta nousee esille? Mitä tiedämme näistä teorioista ja näkökulmista yleisemmin yhteiskunnassa, opiskelijoiden haastattelujen ulkopuolella? Kulttuurisen systeemin ulottuvuuksien ja sosiaalisten rakenteiden paikantamista pidän siis empiiristen havaintojen, aikaisempien tutkimusten ja tutkijan oman reflektiivis-rationaalisen päättelyn tuloksena.

Tärkeää on toisaalta tiedostaa tutkimuksen rajat. Koska olen omassa tutkimuksessani ollut kiinnostunut laajasti erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden esille tuomista sisäisistä keskusteluista, sitoumuksista ja toiminnallisista projekteista, on tämä merkinnyt tutkimuksen hajoamista temaattisesti hyvin laaja-alaiseksi (ks. tästä myös luku 9). Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että esille on tullut lukuisia ilmiöitä, joiden selittäminen voisi olla jopa kokonaan oman tutkimuksensa aihe. Näin ollen en ole pystynyt nyt käsillä olevan tutkimuksen puitteissa läheskään yhtä huolelliseen kulttuurisen systeemin ulottuvuuksien ja sosiaalisten rakenteiden ymmärtämiseen kuin josta olisi kyse varsinaisessa retroduktiossa ja jonkin tietyn yksittäisen ilmiön ymmärtämiseen tähtäävässä tutkimuksessa.

Lawson (1989, 69) tuo esille ilmiöiden ymmärtämiseen liittyen abstrahoinnin, jossa tarkoituksena on eristää tai yksilöidä ilmiöön liittyvät osatekijät tai ominaisuudet ja näiden väliset suhteet niiden ymmärtämiseksi paremmin. Kun tällainen abstrahointi on suoritettu, osatekijät voidaan syntetisoida kokonaisuudeksi, joka muodostaa uudelleen konkreettisen, vaikkakin nyt selvästi ja perimmiltään ymmärrettynä (mt.). Suhteessa omaan tutkimukseeni on tärkeää huomata, että temaattisia lukuja yhteenvetävät kuviot

käsittelevät eri opiskelijoiden kokemuksia eivätkä, toisin kuin Lawson ehdottaa, mitään erityistä konkreettista tilannetta: kuviot eivät siis kuvaa aitoa 'kokonaisuutta', vaan niissä mainitut asiat ovat pikemminkin edelleen kokonaisuuksien osia. Huomioon on otettava sekin, että kuvioissa on mukana useita erilaisia toiminnallisia projekteja, jotka saattavat olla toisiinsa nähden mahdollisesti jopa jännitteisessä suhteessa ja joihin vaikuttavat erilaiset mahdollistavat ja estävät tekijät. Lähempänä aitoa selittämistä tutkimuksessa oltaisiin oltu, mikäli eri opiskelijoiden tilanteita olisi tarkasteltu tapaustutkimuksellisesti, yksilöllisiä tilanteita kokonaisvaltaisesti hahmottamaan pyrkien (ks. tästä vaihtoehdosta myös tutkimuksen luku 9).

Kuvion 1 kenties teoreettisesti haastavin kohta paikantuu kulttuurisen systeemin ja sosiaalisten rakenteiden väliseen suhteeseen. Tärkeää on huomata, että Archer itse tekee näiden kahden välillä selvän eron: se, mikä hänen mukaansa erottaa rakenteellisesti emergentit ominaisuudet kulttuurisista (ja toimijuuteen liittyvistä), on niiden riippuvuus materiaalisista voimavaroista, niin fyysisistä kuin inhimillisistäkin. Vaikka materiaaliset suhteet saatetaan, ja usein näin tehdäänkin, legitimoida viittaamalla ideoihin, näitä kahta ei tulisi sekoittaa toisiinsa, Archer (1995, 175) muistuttaa. Empiirisesti kulttuurisen systeemin eri ulottuvuuksien ja sosiaalisten rakenteiden välinen eronteko ei kuitenkaan välttämättä ole helppoa. Tässä tutkimuksessa asia konkretisoituu muun muassa kysymyksenä, nähdäänkö lasten aikuisiin nähden heikompi yhteiskunnallinen asema lähtökohtaisesti kulttuurisista tekijöistä johtuvaksi vai katsotaanko kaiken takana olevan kyse siitä, että lapsilla on yleensä aikuisia vähemmän muun muassa taloudellista varallisuutta ja työmarkkinoilla arvostettuja ruumiillisia ja henkisiä resursseja (vrt. tutkimuksen luku 5). Entä määrittävätkö työnantajan ja työntekijän välistä suhdetta ennen kaikkea näiden omaamat erilaiset materiaaliset resurssit (työnantajan työntekijälle säännöstelemät työskentelyolosuhteita raamittavat ja työntekijän uusintamista tukevat resurssit / työntekijällä olevat ja tämän enemmän tai vähemmän työnantajansa käyttöön antamat fyysiset ja henkiset resurssit) vai kulttuurinen ymmärrys työnantajan ja työntekijän suhteesta? Sosiaalitieteiden teoriaperinteitä tarkasteltaessa havaitaan vastauksen tämänkaltaisiin kysymyksiin riippuvan paljon myös tutkijan valitsemasta teoreettisesta viitekehyksestä. Esimerkiksi historiallisessa materialismissa materiaaliset suhteet on nähty yhteiskuntasuhteiden perustavana lähtökohtana (esim. Gleeson 1997), kun taas viime vuosina huomio on muun muassa sosiaalisen konstruktionismin kautta ollut nimenomaan erilaisissa ilmiöitä koskevissa kulttuurissa diskursseissa.

Toisaalta on esitetty, ettei materialismia ja konstruktionismia tarvitse välttämättä nähdä toisiinsa nähden ristiriitaisina lähestymistapoina vaan nämä ovat myös yhdistettävissä (ks. esim. Gordon 2008, 18). Itse katson, että erilaiset kulttuuriseen systeemiin kuuluvat tekijät ja sosiaaliset rakenteet voivat toimia sekä saman- että erisuuntaisesti. Samansuuntaisesti nämä toimivat esimerkiksi tilanteessa, jossa kulttuurinen systeemi sisältää lapsen alamaissuhdetta aikuisiin nähden korostavia elementtejä samalla kun lasten

voidaan havaita olevan materiaalisten suhteiden näkökulmasta heikompiosaisia. Erisuuntaisuutta kulttuurisessa systeemissä ja sosiaalisissa rakenteissa on havaittavissa puolestaan esimerkiksi silloin, kun kulttuuriseen systeemiin kuuluu tekijöitä, jotka pyrkivät haastamaan vallitsevaa materiaalisten suhteiden mukaista järjestystä vaikkapa lasten emansipaatiota korostaen. Samankaltaisen ajatuskulun on tuonut esille myös Willmot (2002) koulumaailmaan liittyvässä tutkimuksessaan. Hänen mukaansa opettajien perinteistä autonomista asemaa voidaan pitää pikemminkin rakenteellisena kuin kulttuurisena ilmiönä, jota kuitenkin sattuivat tukemaan myös kulttuuriset seikat. Uudempaa opettajien autonomian puutetta Willmot toisaalta pitää olennaisesti kulttuurisesti ilmentyvänä (mm. manageristisiin diskursseihin liittyen), mikä ei kuitenkaan hänen mukaansa tarkoita, että rakenteellisesti aikaansaatu autonomian puute todella vaatisi kulttuurista legitimaatiota. (Willmot 2002, 55.)

Omassa tutkimuksessani tuodaan empiiristen tarkastelujen yhteydessä määrällisesti huomattavasti paljon enemmän esille erilaisia kulttuurisen systeemin ulottuvuuksia kuin sosiaalisia rakenteita. Vaikuttaa siltä, että ainakin pinnalta katsoen monet ilmiöt näyttäytyvät usein nimenomaan kulttuurisina, vaikka niiden taustalla toki saattaa olla myös materiaalisia tekijöitä. Toisaalta havaitsin sosiaalisten rakenteiden ilmenevän tutkimukseni kontekstissa pitkälti nimenomaan toiminnallisia projekteja estämään pyrkivinä, minkä vuoksi en ole tehnyt kuvioissa sosiaalisiin rakenteisiin liittyen estävien ja mahdollistavien tekijöiden erottelua. Toimijoiden pyrkiessä yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaamiseen tämä tapahtunee yleisimmin nimenomaan kulttuurisiin käsitteellistyksiin vaikuttamisen kautta: esimerkiksi tuomalla esille uusi, vanhat lähestymistavat haastava näkökulma johonkin ilmiöön (vaikkapa lapsuuteen). Sosiaalisten rakenteiden totaalinen murtaminen sen sijaan edellyttäisi todennäköisesti usein hyvin radikaalien muutosten toteuttamista, jopa suoranaista vallankumousta. On vaikea kuvitella, kuinka vaikkapa työntekijän ja työnantajan tai lapsen ja aikuisen välistä suhdetta määrittävä perustava materiaalinen lähtökohta olisi ylitettävissä – olennaisemmalta tästä näkökulmasta arkitasolla näyttäytyneekin se, vahvistaako vai lieventääkö kulttuurinen systeemi näihin sosiaalisiin rakenteisiin liittyviä epätasa-arvoisuuden elementtejä. Pienimuotoisemmin esimerkiksi työntekijät voivat toki haastaa työnantajan ja työntekijän välistä suhdetta määrittävää sosiaalista rakennetta vaikkapa kieltäytymällä antamasta työpanostaan työnantajan käyttöön niitä resursseja vastaan, joita työnantaja olisi valmis tarjoamaan. Sosiaalityössä tämä ilmiö on viime vuosina näkynyt sosiaalityöntekijäpulana.

2.9 TUTKIMUSEETTISTÄ POHDINTAA

Sosiaalityön tutkimuksen eettinen haastavuus liittyy usein siihen, että tutkimus kohdistuu erityisen haavoittavissa olosuhteissa eläviin ihmisiin, esimerkiksi kodittomiin (Granfelt 1998), seksuaalisen hyväksikäytön uhreiksi joutuneisiin (Laitinen 2004), laitoksissa asuviin (Törrönen 1999; Pösö 1993; Pösö 2004) tai toimeentulotuen asiakkaisiin (Pohjola 1994). Kun haastateltavina ovat yliopistollista jatkotutkintoa suorittavat sosiaalityöntekijät ja tutkimuksen aiheena pitkälti heidän koulutuksessa kokemansa asiat, ei tutkimus välttämättä näyttäydy eettisesti samalla tavoin ongelmallisena. Kuitenkin myös tähän tutkimukseen kytkeytyy eettisesti tärkeitä kysymyksiä.

Tutkimukseni eettisiä lähtökohtia olen pohtinut muun muassa tarkastelemalla omaa paikkaani aineiston analysoijana ja myöhemmin haastattelijana. Sekä itselläni että tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla on kaikilla akateeminen sosiaalityöntekijän koulutus ja kokemusta sosiaalityön asiakastyöstä. Lisäksi olemme molemmat olleet jatko-opiskelijoita, minä tieteellisellä ja tutkimukseen osallistujat ammatillis-tieteellisellä puolella. Näiden samuuksien voisi ajatella tekevän tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmien ymmärtämisen itselleni helpoksi. Toisaalta samuuden kokemus saattaa johtaa myös virheelliseen ajatukseen toisen ymmärtämisestä liki puolesta sanasta, mikä voi aiheuttaa vaarallisia virhetulkintoja: kokemusmaailmojen olettamisen samanlaisemmiksi kuin ne oikeasti ovat. Tästä riskistä on tärkeää olla tietoinen.

Itseni ja tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden samankaltainen tausta lienee saanut minut pohtimaan erityisen paljon myös eroavaisuuksiamme, joista eräs keskeinen on käytännön asiakastyön työkokemustemme määrä: tosiasia on, että erikoistumiskoulutuksen opiskelijat ovat sosiaalityön saralla itseäni monin verroin kokeneempia. Tämä sekä tietoisuus käytännön ja tiedemaailman ainakin osin jännitteisistä, hierarkkisiksikin koetuista suhteista suomalaisen sosiaalityön historiassa (esim. Mutka 1998) on tehnyt minusta erityisen varovaisen - saanut pelkäämään ylemmäksi asettumista, neuvomista ja kritisoimista. Osittain näiden teemojen nouseminen pohdintani kohteiksi on liittynyt myös tutkimukseni epistemologisiin sitoumuksiin. Muun muassa feministisessä tutkimuksessa on usein muistutettu tiedontuotannon poliittisuudesta sekä emotionaalisista ja subjektiivisista vaikutteista ja esitetty paljon kritiikkiä modernia, positivistista, objektiiviseen tiedontuotantoon uskovaa tiedekäsitystä kohtaan (esim. Gillies & Alldred 2002). Juuri moderniin aikaan on todettu liittyneen myös totuuden löytämisen emansipatoriseen voimaan uskominen (mts. 38). Tällaisiin analyyseihin tutustuva, kriittistä realismia tutkimuksessaan soveltamaan pyrkivä tutkija ei voine välttyä ajatukselta siitä, kuinka kriittinen realismi on arvostelmien rationalismeineen ja emansipaatiokäsityksineen (esim. Bhaskar 1986) huomattavasti lähempänä vanhanaikaiseksi, kenties sortavaksikin, määriteltyä tutkimustraditiota kuin esimerkiksi suomalaiseenkin sosiaalityön tutkimukseen viime vuosina varsin voimakkaasti vaikuttaneisiin postmoderneihin lähestymista-

poihin nojaava tutkimus on. Nähdäkseni sosiaalityön tutkimus ei kuitenkaan voi sivuuttaa totuuteen pyrkimisen ajatusta, vaikka tämä saattaakin tietystä näkökulmasta näyttäytyä autoritaarisena (vrt. Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009).

Kokemuksellista haastatteluaineistoa tutkimuksessaan aineistonaan käyttävän tutkijan totuuden saavuttamisen pyrkimys saattaa toki johtaa myös uusien eettisten kysymysten äärelle. Näitä synnyttävät muun muassa tilanteet, joissa haastateltavien näkemykset eivät olet tieteellisesti perusteltavissa tai eroavat tutkijan lähtökohtasitoumuksista. Omassa tutkimuksessani tämä kysymys ajankohtaistui esimerkiksi opiskelijoiden tuodessa esille varsin selvästi postmoderniin ajatteluun kytkeytyviä, tiedon epävarmuutta ja fragmentoituneisuutta korostavia näkemyksiä, joiden suhdetta kriittiseen realismiin voidaan pitää jännitteisenä (esim. López & Potter 2001).

Tärkeää on toisaalta huomata olevan eri asia, pyritäänkö tutkimuksessa totuuden saamiseen tutkimukseen osallistuvien ihmisten tiettyä ilmiötä koskevista kokemuksista vai ilmiöstä itsestään; omassa tutkimuksessani huomio on ennen kaikkea kokemuksellisessa ulottuvuudessa. Kriittiseen realismiin arvostelmien rationalismin lisäksi kuuluva epistemologinen relativismi (esim. Bhaskar 1986, 24-25) tulee esille myös tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa: esimerkiksi opiskelijoiden kokemukset koulutuksen pedagogisista lähtökohdista ovat osittain toisistaan poikkeavia, minkä oletan olevan yhteydessä muun muassa opiskelijoiden henkilökohtaiseen oppimista koskevaan ymmärrykseen ja kokemusmaailmaan. Ihmisten henkilökohtaisten kokemusten tarkastelemiseen ohjaa toisaalta voimakkaasti myös Archerin teoria, jossa korostuvat yksilöllisyys ja ihmisten rikkaat sisäiset maailmat. Archerin tarjoamaa teoreettista kehystä on lisäksi periaatteessa mahdollista soveltaa hyvinkin relativistisesti keskittyen juuri tutkittavien yksilöllisiin kokemuksiin – riippumatta siitä, haastavatko nämä mahdollisesti jopa archerilaisen teoreettisen viitekehyksen lähtökohtaolettamuksia (vrt. tutkimuksen luku 9).

Tutkijan ja tutkittavien välinen suhde on teema, joka toki on muutoinkin pohdituttanut paljon sosiaalityön tutkijoita. Esimerkiksi Pohjola (1994, 41) toteaa haastattelututkimukseen liittyvän helposti ”riistosuhde kaikista hyvistä pyrkimyksistä huolimatta”: ”tutkijalla on vähän annettavaa tutkittavilleen, jotka lahjoittavat hänen käyttöönsä koko elämäntarinansa”. ”Tutkija matkustaa tutkittavien paikkalipulla”, on Granfelt (1992, 17) puolestaan todennut. Itse olen hypännyt liikkuvaan junaan, matkustan kaksin- tai kolminkertaisesti toisten paikalla: sekä tutkimushenkilöiden että tutkimusaineiston keruun organisoijan ja haastattelujen suorittajien. Tutkijana minun onkin syytä toivoa kykeneväni tarjoamaan analyysilläni niin opiskelijoille kuin aineiston kerääjillekin uudenlaista erikoistumiskoulutusta koskevaa ymmärrystä siten, että he saattaisivat kokea tutkimukseen osallistumisen ja tutkimusaineiston luovuttamisen minulle kokemansa vaivan arvoiseksi.

Se, että olen saanut aikaisemmin kerätyn tutkimusaineiston käyttööni, perustuu tutkittavien kanssa tehtyihin sopimuksiin tietojen luovuttamisesta.

Tämän sopimuksen mukaan tutkimusaineistoja saa käyttää myös muuhun kuin aineiston keruun organisoijan alkuperäiseen tutkimukseen, kun sopimuksessa mainittuja anonymiteetin säilyttämiseen liittyviä ehtoja noudatetaan.

Lähtökohta, jossa tutkimuksen haastateltavat koostuvat tietyssä koulutuksessa opiskelevista henkilöistä, on helpottanut tutkimusaineiston keruun käytännön järjestelyjä. Samalla tämä asetelma herättää kuitenkin myös kysymyksiä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen liittyen. Kuten Uusitalo (1991, 31) mainitsee, tulisi kohdehenkilöiden aktiivista myötävaikutusta edellyttävien tutkimusten perustua henkilöiden suostumukseen. Omassa tutkimusasetelmassani näen vaarana olleen muun muassa mahdollisen vaikeuden erottaa haastatteluun osallistuminen opiskeluvelvoitteista, onhan tutkimuksen käynnistäjänä toiminut saman oppialan toimija. Onko vaihtoehto olla osallistumatta tutkimukseen ollut todellinen? Onko ajatus osallistumattomuudesta voinut aiheuttaa pelkoa esimerkiksi oman aseman vaikeutumisesta koulutuksessa? Kuinka vaikeaa ensimmäiselle haastattelukierrokselle osallistuneen olisi ollut kieltäytyä toisesta haastattelusta? Millaista viestiä tutkimuksesta koulutuksen opettajat ovat antaneet opiskelijoille? Kolmansissa haastatteluissa, joissa tiedustelin opiskelijoilta suoraan heidän kokemustaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, liki kaikki opiskelijat kertoivat pystyneensä tekemään vapaasti päätöksen osallistumisestaan. Eettisesti ongelmallista kuitenkin on, että täysin jokainen haastatteluun osallistunut ei ollut pitänyt haastatteluista kieltäytymistä käytännössä mahdollisena[20]. Kysyä voidaan myös, millaisen tutkimusta koskevan tiedon varassa opiskelijat tekivät tutkimukseen osallistumista koskevan päätöksensä, onhan esimerkiksi tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa kirkastunut vasta tutkimusaineiston keruun jälkeen[21] (’informoidun suostumuksen’ ajatuksen ongelmallisuudesta ks. myös esim. Miller & Bell 2002).

Paitsi tiettyyn opiskelijaryhmään kuuluvia, ovat jotkut opiskelijoista myös henkilöitä, joiden kanssa olen ollut jossakin määrin tekemisissä muihin työasioihini liittyen. Myös tämä on seikka, jonka esimerkiksi Mäkinen (2006, 87) huomauttaa voivan olla tutkimuksissa ongelmallinen. Olisivatko nämä opiskelijat kehdanneet kieltäytyä tekemästäni kolmannesta haastattelusta? Kuinka he kokivat kokemuksistaan kertomisen henkilölle, joka jo etukäteen tiesi heistä jotakin – oliko haastateltavana olo muita helpompaa vai kenties epämiellyttävämpää?

---

[20] Lisäksi on otettava huomioon, että kolmansiin haastatteluihin ovat todennäköisesti osallistuneet tutkimushankkeeseen myönteisimmin suhtautuneet. Kolmansista haastatteluista kieltäytyminen on mahdollisesti ollut helpompaa kuin aikaisemmista haastatteluista, koska koulutus ei ollut enää tuolloin käynnissä.

[21] Tutkimuksen ollessa esitarkastuksessa ja varsin pitkälle lopulliseen muotoonsa hioutunut, otin uudelleen yhteyttä niihin opiskelijoihin, joiden yhteystiedot olivat saatavillani, ja tarjosin mahdollisuutta käsikirjoituksen lukemiseen. Sain muutamia vastausviestejä, mutta käsikirjoitusta ei lopulta kommentoinut kukaan opiskelijoista.

Kenttätutkimuksiin liittyen on muun muassa Mäkinen (2006, 97) todennut, että tutkijan tulisi pyrkiä minimoimaan vaikutuksensa tutkittaviin ja tutkimuskenttään. Velvoite on pohdinnan arvoinen myös seurantatutkimuksiin liittyen. Voidaan esimerkiksi kysyä, kuinka eri aikoina tehdyt haastattelut ovat vaikuttaneet tutkittavien koulutusta koskeviin näkemyksiin. Kuten tohtorikoulutettavan elämään kuuluu, olen itse esitellyt tutkimustani erilaisilla foorumeilla. Mirja Satka on lisäksi kirjoittanut ensimmäistä haastatteluaineistoa hyödyntäen artikkelin (Satka 2003) ja kävi esittelemässä eräitä haastatteluaineistosta esille nousseita teemoja Sosiaalityön tutkimuksen päivillä, jotka olivat samalla tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden lähiopetusjakso. Ensimmäisten haastattelujen pohjalta on valmistunut niin ikään pro gradu – tutkielma (Rytkönen 2005). Ainakin kolmansiin haastatteluihin osallistuneet opiskelijat pitivät kuitenkin näiden tutkimusaineiston esittelyjen vaikutusta omiin näkemyksiinsä merkityksettöminä eivätkä pääsääntöisesti muistaneet tutustuneensa tutkimusaineiston analyyseihin.

Erityisen vaikeaksi eettiseksi kysymykseksi olen läpi tutkimuksen kokenut sen, että tutkimukseni kohteena on julkilausuttu ryhmä, jonka jäsenet ovat yleisesti tiedossa. Tämä aiheuttaa haasteita opiskelijoiden anonymiteetin suojaamisessa. Anonymiteetin takaamiseksi olen rajannut yksilökohtaisten kokonaistarkastelujen esittämistä muun muassa sitä kautta, että opiskelijoiden peitenimet ovat tutkimuksen eri luvuissa erilaiset. Koulutusaikana tapahtuneiden muutosten syvällisen ymmärtämisen kannalta tätä voidaan pitää ongelmallisena. Nähdäkseni tutkijan velvollisuutena on kuitenkin asettaa eettiset seikat omien tieteellisten intohimojensa edelle - siitäkin huolimatta, että uhraus voi olla suuri, onhan esimerkiksi Mäkinen (2006, 14) todennut, ettei moraalisesti arveluttava tutkimus väistämättä suinkaan ole aina tieteellisessä mielessä ala-arvoista. Perinteistä sosiaalitutkimuksen muuttujaa, sukupuolta, en kaikkien haastateltujen tunnistamattomuuden suojaamiseksi tuo esille tarkasteluissani lainkaan, sillä liki kaikki opiskelijat ovat naisia[22]. Peiteniminä olen käyttänyt ainoastaan naisten nimiä.

Paitsi opiskelijoiden tilanteita, tutkimuksessani tullaan epäsuorasti käsitelleeksi – osittain kriittisestikin – myös erikoistumiskoulutuksen suunnitteluun osallistuneiden henkilöiden ja, ennen kaikkea, opettajien ratkaisuja. Tutkimustuloksiin tutustuessaan lukijan on hyvä muistaa tutkimuksen käsittelevän kaikkien aikojen ensimmäistä tämänlaatuista suomalaista sosiaalityön erikoistumiskoulutusta, joka on ollut sekä opiskelijoille että opettajille uusi, vasta kehittymässä oleva asia.

[22] Sukupuoleen liittyvät kysymykset sosiaalityössä (esim. Kuronen ym. 2004; Petrelius 2005) kuten myös miessosiaalityöntekijöiden asema sosiaalityöntekijäkunnan vähemmistönä (esim. Hänninen 2004; Asunmaa 2005) ovat toki teemoina tärkeinä, vaikkei niitä voidakaan käsitellä tässä tutkimuksessa. Toisaalta nyt käsillä olevassa haastatteluaineistossa ei sukupuoleen liittyviä kysymyksiä nosteta esille juuri lainkaan, mihin ovat todennäköisesti vaikuttaneet niin haastattelujen kysymyksenasettelut kuin opiskelijat itsekin.

Paitsi sitä, millaisia vaikutuksia tutkimuksella saattaa olla koulutuksen opiskelijoihin, opettajiin ja suunnittelijoihin, on tutkijan syytä toki miettiä myös kysymystä siitä, minkälaisia vaikutuksia tutkimuksella voi olla laajemmin esimerkiksi sosiaalityötä koskevaan ymmärrykseen. Koska tarkastelun näkökulma on omaa työtään pohtivien sosiaalityön ammattilaisten, näyttäytyvät sosiaalityön asiakkaat tämän tutkimuksen kontekstissa lähtökohtaisesti pikemminkin toiminnan kohteina kuin aktiivisina toimijoina – olkoonkin, että opiskelijat pohtivat myös sitä, kuinka tukea asiakkaiden itsemääräämisoikeutta ja osallisuutta. On tärkeää tiedostaa, että mikäli tutkimuksessa olisivat päässeet työntekijöiden sijasta ääneen sosiaalityön asiakkaat omine sisäisine keskusteluineen ja toiminnallisine projekteineen, olisi näkökulma heihin toinen. Asiakkaiden toimijuudesta, joka tässä tutkimuksessa näyttäytyy paljolti työntekijöiden toiminnan ehdollistamana, piirtyvä kuva on siis tutkimuksen rajauksen tuotetta eikä tässä mielessä edusta riittävää näkökulmaa sosiaalityön asiakkaisiin sosiaalisina toimijoina. Niin ikään, jos tutkimuksen keskiössä olisivat esimerkiksi erikoistumiskoulutuksen opettajat, olisi näkökulma toinen ja enemmän huomiota saisivat muun muassa heidän toimintaansa tukevat ja rajaavat sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet.

Kaikkiaan tutkimukseni kautta hahmottuvaa ymmärrystä lapsi- ja nuorisososiaalityön todellisuudesta voidaan pitää osin varsin synkkänä, erityisesti puutteellisiksi koettujen resurssien johdosta. Vaarana lienee, että nämä sosiaalityön heikkouksien kuvaukset kääntyvät yksipuolisesti syytöksiksi esimerkiksi yksittäisiä sosiaalityöntekijöitä kohtaan. Koko tutkimukseni lähtökohta perustuu kuitenkin ilmiöiden monitahoiselle, myös sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet huomioon ottavalle tarkastelutavalla, minkäkaltaiseen kokonaisvaltaiseen sosiaalityön ilmiöiden pohtimiseen toivon tutkimukseni myös sen lukijoita kannustavan.

3 ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN LÄHTÖKOHDAT

3.1 ERIKOISTUMISKOULUTUS SOSIAALITYÖN KOULUTUKSENA

Tässä tutkimuksen luvussa luon lyhyen katsauksen siihen koulutusympäristöön, johon liittyviä opiskelijoiden kokemuksia tutkimuksessani tarkastelen. Tutkimukseen osallistuneita sosiaalityön ammattilaisia yhdistää sosiaalityön erikoistumiskoulutus (toiselta nimeltään ammatillinen lisensiaatinkoulutus), tarkemmin sanottuna lapsi- ja nuorisososiaalityön[23] erikoistumiskoulutus. Samalla kyse on kaikkiaan Suomen ensimmäisestä tämän tyyppisestä sosiaalityön erikoistumiskoulutuksesta. Erikoistumiskoulutuksen juuria voidaan paikantaa muun muassa selvityshenkilö Aulikki Kananojan (1997) 1990-luvun puolivälissä tekemään selvitykseen, jossa tämä totesi opetuksen, tutkimuksen ja käytännön suhteen olleen silloisessa sosiaalityön kehitysvaiheessa ”ammatin kehittämisen kriittinen tekijä”. Ammatillisen tiedon ja osaamisen vahvistaminen edellyttivät hänen mukaansa sekä peruskoulutuksen että erikoistumis-, jatko- ja täydennyskoulutuksen kehittämistä, ja tarpeellisena näyttäytyi niin ammatillisen jatkokoulutuksen aikaansaaminen kuin sosiaalityön erikoistuminenkin. (Kananoja 1997, 68, 76-77.) Yksityiskohtaisemmin erikoistumiskoulutuksen perusteet tulivat määritellyiksi liittyen opetusministeriön professori Anneli Pohjolalle antamaan toimeksiantoon, jossa pyydettiin sosiaalityön peruskoulutuksen vakiinnuttamisen lisäksi ”tekemään perustellut esitykset jatkokoulutuksen järjestämisestä verkostotyyppisenä yhteistyönä ammatillisesti painottuneen lisensiaatintutkinnon pohjalta”. Kuten Pohjola on maininnut, opetusministeriö oli siis jo toimeksiannossaan pitkälti sitoutunut sosiaalityön ammatillisen lisensiaatinkoulutuksen kehittämiseen. (Pohjola 2003.) Vuonna 1998 opetusministeriölle antamassaan raportissa Pohjola totesi:

> *Sosiaalityöstä on kehittynyt yhteiskunnallinen toiminta-alue, jossa korostuu vahva erityisosaaminen. Ammatillinen vaativuus kumuloituu toimintaympäristön jatkuvassa muutoksessa ja siinä toteutuvassa sosiaalisten ongelmien laajenemisessa ja vaikeutumisessa. Yhä enemmän tarvitaan spesifeihin kysymyksiin kohdentuvaa syvenevää osaamista. (Pohjola 1998, 65.)*

[23]’Lapsi- ja nuorisososiaalityö’ ei ole kenties käsitteenä Suomessa yhtä tunnettu kuin tavanomaisemmin käytetty ’lastensuojelun sosiaalityö’. Erikoistumiskoulutuksen nimeen lapsi- ja nuorisososiaalityön käsite on todennäköisesti valittu siksi, että se kuvaa lastensuojelun sosiaalityötä laajempaa toimintakokonaisuutta, kattaahan se kaiken lasten ja nuorten kanssa tehtävän sosiaalityön riippumatta siitä, millaisessa kontekstissa sitä tehdään.

Näistä hahmotelmista erikoistumiskoulutus lähti etenemään varsin nopeasti kohti käytännön toteutustaan, ja vuonna 2000 koulutuksesta säädettiin asetuksella[24] (Valtioneuvoston asetus yhteiskuntatieteellisistä tutkinnoista annetun asetuksen muuttamisesta [901/2000]). Ammatillisen lisensiaatinkoulutuksen erikoisaloista ensimmäisenä, vuonna 2000, käynnistyi lapsi- ja nuorisososiaalityön koulutus, jota seurasivat kuntouttava sosiaalityö sekä marginalisaatiokysymysten sosiaalityö vuonna 2001. Vuonna 2004 aloitettiin yhteisösosiaalityön koulutus, ja samana vuonna aloitti myös lapsi- ja nuorisososiaalityön uusi opiskelijaryhmä. Vuonna 2008 käynnistyi uuden erikoisalan, hyvinvointipalvelujen, koulutus. Erikoistumiskoulutus on peruslähtökohdiltaan hyvin samankaltainen kuin aikaisemmin käynnistynyt, psykologian yliopistoverkoston Psykonetin toteuttama erikoispsykologikoulutus. Eräissä muissa maissa suomalaiseen sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen verrattavaa koulutusta järjestetään sosiaalityön ammatillisen tohtoritutkinnon nimellä (professional doctorates) (ks. Hietamäki & Kantola 2010).

Eri erikoisalojen koulutuksia varten valittiin koulutuksen alkutaipaleella kyseisen erikoisalan tuntijoista koostunut erikoisalatyöryhmä, jonka tehtävänä oli opetussuunnitelman laatiminen ja muiden opetukseen liittyvien kysymysten käsitteleminen. Ensimmäisen lapsi- ja nuorisososiaalityön koulutuksen opetussuunnitelman laatineeseen ryhmään osallistuivat edustajat kuudesta sosiaalityön koulutusta järjestävästä yliopistosta. Erikoisalaryhmästä opetussuunnitelma meni käsiteltäväksi ja hyväksyttäväksi Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto Sosnetin johtoryhmään sekä kaikkien mukana olevien kuuden yliopiston tiedekuntiin. Opetuksen käytännön toteutuksen suunnittelivat opetussuunnitelman pohjalta pääasiassa erikoisalan vastuuprofessorit. (Hietamäki & Kantola 2010, 18.) Erikoistumiskoulutuksen opetuksen suunnittelu oli siis lähes yksinomaan yliopistomaailman edustajien käsissä.

Koulutuksen järjestäjätahona on Sosnet, ja opetuksesta vastaavat käytännössä kaksi osa-aikaista ja määräaikaista professoria (myös Hietamäki & Kantola 2010, 19). Tässä tutkimuksessa tarkastellun erikoistumiskoulutuksen opiskelijavalinnoissa huomiota kiinnitettiin erityisesti opiskelijoiden aikaisempaan työkokemukseen, mahdollisuuteen työskennellä lapsi- ja nuorisososiaalityön tehtävissä koulutuksen aikana, aikaisempaan erikoisalaan liittyvään lisä- ja täydennyskoulutukseen, työnohjaukseen osallistumiseen sekä jatkotutkinnon tarpeeseen ja perusteluihin; sittemmin on koulutuksen valintakriteerejä kuitenkin osittain muutettu (Hietamäki & Kantola 2010, 21). Tutkimuksen kohteena oleva koulutus oli laajuudeltaan 80 opintoviikkoa[25] ja koostui erikoisalan ammatillisista ja teoreettisista opinnoista (35 opintoviik-

[24] Nykyisin erikoistumiskoulutuksesta säädetään opetusministeriön asetuksessa yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista (568/2005).

[25] Nykyisin, opintopisteaikakaudella, tutkinnon laajuus on 120 opintopistettä.

koa), tutkimusmenetelmäopinnoista (15 ov), vapaasti valittavista opinnoista (10 ov) ja lisensiaatintutkimuksesta (20 ov) (Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatinkoulutus. Opas 2000; ks. Liite 3). Erikoistumiskoulutukseen sisältyy myös yleisimmin ryhmämuotoisena toteutettava työnohjaus. Koulutuksen opiskelijaryhmät koostuvat eri puolilta Suomea olevista, eri yliopistoissa kirjoilla olevista opiskelijoista, jotka tapaavat toisensa vähintään neljä kertaa vuodessa lähiopetuspäivillä. Opinnäytetutkielman tekoa tukevissa tutkimusseminaareissa opiskelijat käyvät omissa kotiyliopistoissaan. Koulutus on suunniteltu suoritettavaksi työn ohessa noin neljässä vuodessa, ja se tuottaa lisensiaatintutkinnon.[26]

Jo edellä mainituissa Kananojan (1997) ja Pohjolan (1998) kannanotoissa voidaan nähdä viitteitä siitä yhteiskunnallisesta tilanteesta, johon erikoistumiskoulutuksen syntyminen kytkeytyi. Suomessa sosiaalityön koulutus oli akatemisoitu 1980-luvun alkupuolella liittyen 1970-luvun lopun tutkinnonuudistukseen - iskulauseena oli tuolloin ”ammatin tieteellistäminen” (Satka 1997a, 30). Sosiaalityön emotieteeksi valikoitui sosiaalipolitiikka, jonka suhdetta sosiaalityöhön ei ole erilaisissa jälkikäteisanalyyseissa pidetty ongelmattomana. Yliopistoissa vallitsi 1980-luvulla kapitalisminvastaisuudesta lähtökohtansa ammentanut kriittinen ajattelu, jonka kohteeksi myös sosiaalityö joutui. Hänninen (J. 1990, 99) toteaa sosiaalityöhön kohdistuneen kritiikin kytkeytyneen työvoiman uusintamisteorioihin nojautuneeseen sosiaalivaltiokritiikkiin: uusintamisteorioiden mukaisesti sosiaalityö nähtiin kapitalistisen yhteiskunnan talousrakennetta ja porvarillisen valtion tehtävää palvelevana ja näille alisteisena välineenä. Sosiaalityön ammattikäytäntöjen opettamista sosiaalipolitiikan edustajat puolestaan pitivät epätieteellisenä ja näin epätoivottavana osana yliopistollista koulutusta (Satka 1997a, 31). Mutkan (1998) tulkinnan mukaan kokemuksellisen ammatillisen tiedon unohtaminen olikin se hinta, jonka sosiaalityön ammattikunta sai maksaa tieteellistymistavoitteensa toteutumisesta; näin syntyi sosiaalityön ”hiljaisuuden kulttuuri”.

2000-luvulle tultaessa kysymys käytännön ja teorian välistä suhteesta alkoi nousta enenevästi suomalaista sosiaalityötä koskevien keskustelujen keskiöön. Oma vaikutuksensa tähän oli sosiaalityön vuonna 1999 tapahtuneeseen korkeakoulujen tutkintoasetuksen muutokseen liittyen saamalla pääaineasemalla, jonka Karvinen-Niinikoski (2005a, 73) toteaa mahdollistaneen ”sosiaalityölle välttämättömien metodologisten ja pedagogisten ratkaisujen toteuttamiseen tarvittavan tilan akateemisissa toimintaympäristöissä”. Tärkeäksi kehittämisen kohteeksi on uudessa tilanteessa nostettu nimenomaan ammattikäytäntöjen, opetuksen ja tutkimuksen lähentäminen sekä tutkivan ja kehittävän sosiaalityön eteenpäin vieminen (mts. 73-74), mikä on ilmennyt

[26] Muita lisensiaatintutkintoon sisältyviä erikoistumiskoulutuksia ovat Suomessa erikoispsykologin koulutuksen lisäksi erikoispuheterapeutin koulutus, terveydenhuollon luonnontieteellinen erikoistumiskoulutus sekä proviisorin erikoistumiskoulutus (Opetusministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista, 4 §).

muun muassa keskusteluna reflektiivisestä ammatillisuudesta, käytäntötutkimuksesta, työn kehittämisestä sekä sosiaalityön käytännönopetuksen vahvistamisesta (esim. Heinonen 2007; Heinonen & Metsälä 2009; Hinkka ym. 2009; Karvinen 1996; Karvinen-Niinikoski 2005b; Karvinen-Niinikoski 2009a; Satka 1997b; Satka & Karvinen 1999; Satka 2000; Satka ym. 2005; Satka ym. 2007a; Saurama & Julkunen 2009; Mäntysaari 2005b; Yliruka 2006). Tähän haasteeseen voidaan myös pitkän työkokemuksen omaaville sosiaalityöntekijöille suunnatun erikoistumiskoulutuksen katsoa pyrkineen vastaamaan.

Huomiotta ei voida jättää myöskään sitä laajempaa muuttunutta yhteiskunnallista toimintakontekstia, jossa erikoistumiskoulutus syntyi (vrt. luku 1). 1990-luvun alun laman lapsiperheiden elämään kohdistuneet vaikutukset olivat edelleen näkyvissä, ja hyvinvointivaltio oli tullut voimakkaan uudelleenmuokkauksen kohteeksi. Sosiaalityöntekijät kohtasivat työssään enenevästi uusia ja nopeasti muuttuvia ilmiöitä, joista esimerkkeinä voidaan mainita monikulttuuristuminen, asiakastilanteiden koettu monimutkaistuminen sekä sosiaalityön ammattikäytäntöjen juridisoitumistendenssi (esim. Mutka 1998). Sosiaalityön teoreettiseen tarkastelukulmaan oli Suomessa alkanut enenevästi vaikuttaa postmoderni ajattelu, joka on haastanut positivistista tietokäsitystä ja näkemystä varman asiantuntijatiedon mahdollisuudesta sekä korostanut näiden sijaan moninaisuutta ja yksilöllistä kokemuksellisuutta (esim. Hugman 2003; Noble 2004; Raitakari 2002). Erikoistumiskoulutuksen suunnitteluun osallistunut Satka (2000, 182) totesikin koulutuksen lähtökohdista kirjoittamassaan artikkelissa koulutuksen käynnistymisen osuneen tilanteeseen, jossa oli mahdollista rakentaa sosiaalityön koulutus, joka ”pyrkii seisomaan omilla jaloillaan ja tavoittelee tietoista, kriittistä etäisyyttä modernin ajan hyvinvointivaltioon ja sen aikana rakennettuun ammatilliseen osaamiseen”. Erityisesti Satka (mts. 183-184) mainitsee lokaalit ja globaalit muutosprosessit, joiden seurauksena sosiaalityöntekijät ovat joutuneet toimimaan ”monimutkaisten eettisten ristiriitojen polttopisteissä sekä uusissa yllättävissä yhteistyösuhteissa”, mikä edellyttää näiltä ”refleksiivistä suhdetta omaan työhönsä, työn jatkuvaa kehittämistä omaa kokemustietoa ja uutta tutkimustietoa soveltamalla”. Myös tietokäsityksen Satka (mts. 185) totesi muuttuneen siten, että ”yhteen totuuteen perustuva, kulttuureista ja paikallisista olosuhteista riippumaton universaali tieto on paljastunut – yhteisöjen moniarvoistuessa ja monikulttuuristuessa – auttamattoman kapeaksi ja käyttämänsä diskursiivisen vallan suhteen jokseenkin sokeaksi”. Universaalin tiedon sijasta Satka katsoi tarvittavan erilaisten kokemusten kuulemista ja ymmärtämistä sekä monisärmäisten ammatillisten suhteiden luomista. Ymmärrykseen sosiaalityössä käytettävästä tiedosta oli vaikuttanut muun muassa konstruktionistinen tietokäsitys, ja sosiaalityön koulutuksen näkökulmasta Satka piti lupaavana myös konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa korostetaan ”opiskelijan omaa aktiivisuutta, opiskelijoiden keskinäistä sekä opiskelijoiden ja opettajien välistä sosiaalista vuorovaikutusta”.

Satkan koulutusta koskevan kuvauksen perusteella koulutuksen lähtökohtana vaikuttaisi siis olevan, modernin varmuuden korostuksen sijaan, pitkälti postmoderni ja reflektiivistä ammatillisuutta korostava näkemys sosiaalityön ammatillisesta toiminnasta, mitkä painotukset käyvät ilmi myös koulutuksen tutkintovaatimuksista. Tällaisten painotusten voidaan olettaa tukevan myös yksilön refleksiivisiä prosesseja – sisäisiä keskusteluja ja toiminnallisten projektien muodostamista – paremmin kuin koulutuksen, jonka lähtökohtaajatuksena on varman tiedon välittäminen opiskelijoille. Toisaalta postmoderni ja konstruktionistinen lähestymistapa sisältävät esimerkiksi suhteessa kriittiseen realismiin myös jännitteisiä piirteitä (esim. Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009). Erikoistumiskoulutuksen voidaan katsoa niin ikään edustavan varsin erilaista näkökulmaa sosiaalityön asiantuntijuuteen ja koulutukseen kuin muun muassa britannialaisessa sosiaalityön (perus)koulutuksessa keskeisen aseman saanut niin sanottu kompetenssiperustainen koulutusajattelu (competence based ecuation) (esim. Lymbery 2003), jossa tärkeänä pidetään sosiaalityön opiskelijoilta ja sosiaalityöntekijöiltä edellytettävien tietojen ja taitojen tarkkaa listaamista ja niiden hallinnan kontrolloimista luovuuden ja ammatillisen autonomian korostamisen sijaan (kompetenssiperustaisuuden kritiikistä ks. esim. Dominelli 1996; Lymbery 2003).

3.2 OPISKELIJAT

Koulutuksen julkilausutut tavoitteet ja tutkintovaatimukset eivät toki koskaan kerro ainakaan täysin suoraan siitä, millaisia asioita koulutuksessa käytännössä on korostettu ja millaisena koulutus on opiskelijoille näyttäytynyt. Tässä tutkimuksessa päähuomio kohdistuu koulutusta koskevien asiakirjojen sijasta opiskelijoiden näkemyksiin käymästään koulutuksesta. Tarkastelemani lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoistumiskoulutuksen ensimmäinen opiskelijaryhmä koostuu 25 henkilöstä. Koulutukseen he valikoituivat varsin tiukan karsinnan läpi: ensimmäiseen erikoistumiskoulutukseen haki kaikkiaan 89 henkilöä, mikä on enemmän kuin mihinkään sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen tämän jälkeen (Hietamäki & Kantola 2010, 68). Opiskelijoista 10 on syntynyt 1940- tai 1950-luvuilla (suurin osa 1950-luvulla) ja 15 opiskelijaa 1960-luvulla. 13 opiskelijaa on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon sosiaalityö pääaineena. 7 opiskelijaa on suorittanut muun yhteiskunta- tai valtiotieteellisen maisterin tutkinnon, jossa sosiaalityö on ollut sosiaalityöntekijän pätevyyden tuottavana sivuaineena tai jonka lisäksi he ovat suorittaneet erillisen pätevöitymiskoulutuksen. Yhdellä opiskelijalla on yhteiskuntatieteellinen maisterin tutkinto ilman sosiaalityön opintoja. Neljä opiskelijaa on suorittanut käyttäytymistieteellisen (pääasiassa kasvatustieteen) maisterin tutkinnon, johon on sisältynyt riittävät sosiaalityön opinnot tai jonka lisäksi he ovat osallistuneet pätevöitymiskoulutukseen. Muutamat opiskelijat ovat suorittaneet ennen maisterin tutkintoa esimerkiksi opistotasoisen sosiaalialan tutkinnon tai lastentarhanopettajan koulutuksen, ja jot-

kut ovat myös olleet näitä tutkintoja vastaavassa työssä varsin pitkään ennen sosiaalityön koulutukseen hakeutumistaan. Peruskoulutuksen lisäksi useimmilla opiskelijoilla on takanaan myös pitempi (yli vuoden mittainen) täydennyskoulutus (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. *Opiskelijoiden ennen erikoistumiskoulutusta suorittamat yli vuoden mittaiset täydennyskoulutukset*

Täydennyskoulutus	Opiskelijoiden lukumäärä[27]
Lastensuojelun sosiaalityön täydennyskoulutus	6
Perhekeskeiseen työhön/perhetyöhön liittyvä koulutus (muu kuin perheterapia)	4
Psykoterapeuttikoulutus / terapiaan liittyvä koulutus	3
Päihdetyöhön liittyvä koulutus	3
Sosiaalityön opiskelijoiden käytännön ohjauksen ja opetuksen opintokokonaisuus	2
Opettajan pedagogiset opinnot	2
Johtamiskoulutus	2
Työnohjaajakoulutus	1
Velkaneuvojakoulutus	1
Vauvakoulutus	1
Kriisityön koulutus	1
Terveydenhuollon sosiaalityön koulutus	1
NLP	1
Ekososiaalinen sosiaalityö	1
Hoitotyön jatkokoulutus	1
Ei pitkiä täydennyskoulutuksia	6

Pääsääntöisesti opiskelijoilla on pitkä kokemus sosiaalityöntekijän työstä. Tämän lisäksi osa heistä on toiminut pitkään muussa sosiaalialan työssä: esimerkiksi alle viiden vuoden työkokemuksen omaavista yhtä lukuun ottamatta kaikilla on takanaan muu pitkä työkokemus sosiaalialalta tai muusta lasten parissa tehtävästä työstä.

Taulukko 3. *Opiskelijoiden työkokemus sosiaalityöntekijänä vuonna 2001*

Työkokemus sosiaalityöntekijänä	Opiskelijoiden lukumäärä
Alle 5 vuotta	4
5-10 vuotta	10
Yli 10 vuotta	11

[27] Opiskelijoiden yhteislukumäärä on suurempi kuin 25, koska jotkut opiskelijat ovat suorittaneet useampia täydennyskoulutuksia.

Opiskelijoiden mainitsemat syyt erikoistumiskoulutukseen hakeutumiseen olen esittänyt taulukossa 4. Opiskelijoiden vastauksista kysymykseen, miksi nämä olivat alun perin hakeutuneet koulutukseen, olen muodostanut 19 luokkaa. Taulukon toiseen sarakkeeseen on merkitty, kuinka monta opiskelijaa on maininnut kyseisen koulutukseen hakeutumisen syyn. Taulukon perusteella keskeisinä syinä näyttäytyvät erityisesti ammatilliseen kehittymiseen liittyvät seikat, kun taas palkkaukseen tai muihin ulkoisiin motivaatiotekijöihin liittyviä syitä ei haastatteluissa mainita (vrt. tutkimuksen luku 4).

Taulukko 4. *Opiskelijoiden ilmoittamat syyt koulutukseen hakeutumiseen*

Koulutukseen hakeutumisen syy	**Opiskelijoiden lukumäärä[28]**
Ammattitaidon, ammatti-identiteetin syventäminen, eteenpäin meneminen	12
Koulutuksen aihepiiri, erikoistuminen	5
Työn ja koulutuksen välinen yhteys, käytännön ja teorian välinen yhteys	5
Ohjattu opiskelu	4
Työn uudet vaatimukset	4
Uuden, ajankohtaisen tiedon saaminen	4
Halu kehittää työtä	2
Itsestään selvää, luonnollista, kiinnostavaa	2
Opiskelijaryhmän jäsenyys	2
Halu yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen	2
Omien työmahdollisuuksien parantaminen	2
Oma elämäntilanne	2
Mahdollista suorittaa työn ohella	2
Ammattikokemuksen kunnioittaminen koulutuksessa	1
Tukea työssä jaksamiseen	1
Uudet ideat käytännön työhön	1
Uusi koulutus kiinnosti	1
Halu kehittyä erityisesti kirjoittajana	1
Opiskelu harrastuksena	1

[28] Opiskelijoiden yhteislukumäärä on suurempi kuin 25, koska opiskelijat ovat nimenneet useita syitä.

Opiskelijoiden työtehtävät[29] koulutuksen eri vaiheissa käyvät ilmi taulukosta 5. Koulutuksen edetessä yhä harvempi opiskelija työskenteli sosiaalityöntekijänä ja yhä useampi erilaisissa johtotehtävissä. Huomiota herättävää on myös opiskelijoiden lähteminen pois sosiaalitoimistotyöstä (vrt. Hietamäki & Kantola 2010, 88). Näin ollen erikoistumiskoulutus ei näyttäydy tekijänä, joka tukisi sosiaalityöntekijöiden pysymistä asiakastyössä ja toimisi yhtenä pienimuotoisena vastauksena kunnalliseen pätevien sosiaalityöntekijöiden puutteeseen (esim. Karjalainen & Sarvimäki 2005, 18). Syinä työpaikan vaihtamiseen tulevat esille muun muassa vaihtelun ja laajemman työkokemuksen saamisen halu sekä uuden työn parempi palkkaus ja mielenkiintoinen työkenttä. Edellisestä työpaikasta pois lähtemiseen ovat opiskelijoiden mukaan vaikuttaneet myös aikaisemman työn raskaus, kova työpaine, pitkä työmatka, opiskelijan antamaa työpanosta arvostamaton johto sekä epäpätevän henkilöstön runsaus, johon on liittynyt kokemus liian erilaisista tavoista tehdä työtä. Suoraan erikoistumiskoulutukseen liittyneitä syitä työpaikan vaihtamiseen ovat olleet mahdollisuus päästä tekemään omaan lisensiaatintutkimukseen kytkeytynyttä kehittämistehtävää sekä kokemus siitä, että kunnan perustyössä ollessa lisensiaatintutkimuksen tekeminen olisi ollut ajan löytymisen ja jaksamisen kannalta vaikeampaa.

Taulukko 5. *Opiskelijoiden työtehtävät eri vaiheessa koulutusta*

	Alkutilanne (tammikuu 2000)	**1. haastattelut**	**2. haastattelut**
Sosiaalityöntekijä	12, joista sosiaalitoimistossa 7	10, joista sosiaalitoimistossa 4	7, joista sosiaalitoimistossa 0
Johtava sosiaalityöntekijä	5	4	3
Projekti-/suunnittelu-, kehitys- ja opetustehtävät	4	5	3
Muut johtotehtävät	2	3	8
Erityissosiaalityöntekijä tms.	1	1	3
Muu asiakastyö	1	2	1

3.3 YLEISKATSAUS OPISKELIJOIDEN KOULUTUSAIKAISIIN KOKEMUKSIIN

Jatkossa tarkastelen opiskelijoiden erikoistumiskoulutuksen aikaisia kokemuksia – muun muassa heidän käymiään sisäisiä keskusteluja sekä muodostamiaan ja ylläpitämiään toiminnallisia projekteja - teemoittain kiinnittämät-

[29] Koska varsin moni opiskelijoista ei työskennellyt koulutuksen alkaessakaan sosiaalityöntekijän ammattinimikkeellä, viittaan opiskelijoihin tässä tutkimuksessa – opiskelija-käsitteen ohella – pääsääntöisesti sosiaalityöntekijää laveammalla käsitteellä 'sosiaalityön ammattilainen'. Se, kuvaako sosiaalityöntekijä-nimike opiskelijoiden ammatti-identiteettiä, olisi nähdäkseni opiskelijoiden itsensä määriteltävä asia, jota ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen haastatteluissa systemaattisesti käsitelty.

tä juurikaan huomiota kunkin opiskelijan teemarajat ylittävään kokonaistilanteeseen. Tällaiseen ratkaisuun ovat johtaneet ennen kaikkea tutkimuseettiset, opiskelijoiden anonymiteetin suojaamiseen liittyvät syyt. Tutkimusprosessin aikana olen kuitenkin hahmottanut myös karkeaa kuvaa siitä, millaisia keskenään erilaisia kokemuksia opiskelijoilla koulutuksesta on. Tarkastelun toteutin käytännössä siten, että kirjasin kustakin opiskelijasta ylös joitakin keskeisiä taustatietoja ja tämän jälkeen tiivistin kaikki hänen toisella haastattelukerralla antamassaan haastattelussa esille tulevat koulutusaikaan liittyneet keskeiset kokemukset. Näin mahdollistui opiskelijoiden tilanteiden vertailu. Tarkastelun lopputuloksena syntyi kaksi opiskelijoiden kategoriaa: opiskelijat, joiden koulutusaikaan on sisältynyt useita uusia tai merkittävästi uuden sisällön saaneita ammatilliseen toimintaan liittyviä toiminnallisia projekteja sekä toisaalta opiskelijat, joiden haastatteluista tällaisia muutoksia on paikannettavissa vähemmän.

3.3.1 KOULUTUSAIKA ON MERKINNYT MONIA UUDENLAISIA TAI MERKITTÄVÄSTI MUUTTUNEITA TOIMINNALLISIA PROJEKTEJA

Yleisesti ottaen voidaan tutkimusaineiston todeta piirtävän opiskelijoiden koulutusaikaisista kokemuksista varsin yhdenmukaisen kuvan. Suurin osa opiskelijoista on sellaisia, joille erikoistumiskoulutuksen opiskeluaika on merkinnyt monia uudenlaisia pohdinnan aiheita ja toiminnallisia projekteja. Nämä muutokset kytkeytyvät tutkimuksen seuraavissa luvuissa 4-7 käsiteltäviin teemoihin. Tyypillinen on haastattelu, jossa opiskelija kertoo kokevansa kehittyneensä sosiaalityön ammattilaisena, mikä heijastuu niin ikään moniammatilliseen työskentelyyn. Moniammatillinen työskentely tuntuu nyt monen mielestä myös entistä tärkeämmältä. Halu yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä kiinnostus sosiaalityön tutkimusta kohtaan on saattanut lisääntyä sekä lapsen aseman huomioon ottaminen työskentelyn lähtökohtana vahvistua.

Eroja sen sijaan on opiskelijoiden taustatekijöissä, esimerkiksi siinä, millaisia muita uudenlaista ajattelua tukevia tekijöitä opiskelijan elämään on koulutusaikana kuulunut ja millainen on ollut koulutuksen ja palkkatyön välinen suhde. Se, millä tavoin työnantaja on tukenut opiskelijoiden kouluttautumista, on vaihdellut hyvin paljon (ks. tästä myös tutkimuksen luku 4.7.). Työtehtävien ja työpaikkojen muutokset ovat voineet tukea uudenlaisen aseman tai kohtelun kautta esimerkiksi käsitystä itsestä työntekijänä. Joissakin työyhteisöissä myös erikoistumiskoulutuksessa käsitellyt teemat – useimmiten asiakkaiden ja erityisesti lasten asemaan liittyneet – ovat olleet korostetusti esillä muun muassa työnantajan järjestämien lisäkoulutusten kautta. Opiskelijat, joiden palkkatyöhön on kuulunut esimerkiksi jostakin kehittämishankkeesta vastaaminen, toteavat koulutuksen ja kehittämistyön tukeneen useimmiten hyvin toisiaan. Muutamat opiskelijat kertovat niin ikään eräistä muista yhteisöjäsenyyksistä, jotka ovat olleet heille oman am-

matillisen kehittymisen kannalta tärkeitä. Toisaalta koulutuksessa on ollut mukana myös opiskelijoita, joiden koulutusaikaan on kuulunut vähemmän muita muutosta tukevia tekijöitä. Tällöin koulutuksen merkitys ajatusten uudelleen virittäjänä on luonnollisesti ollut erityisen korostunut.

3.3.2 OPISKELIJAT, JOIDEN KOULUTUSAIKAAN ON LIITTYNYT VÄHEMMÄN MUUTOKSIA

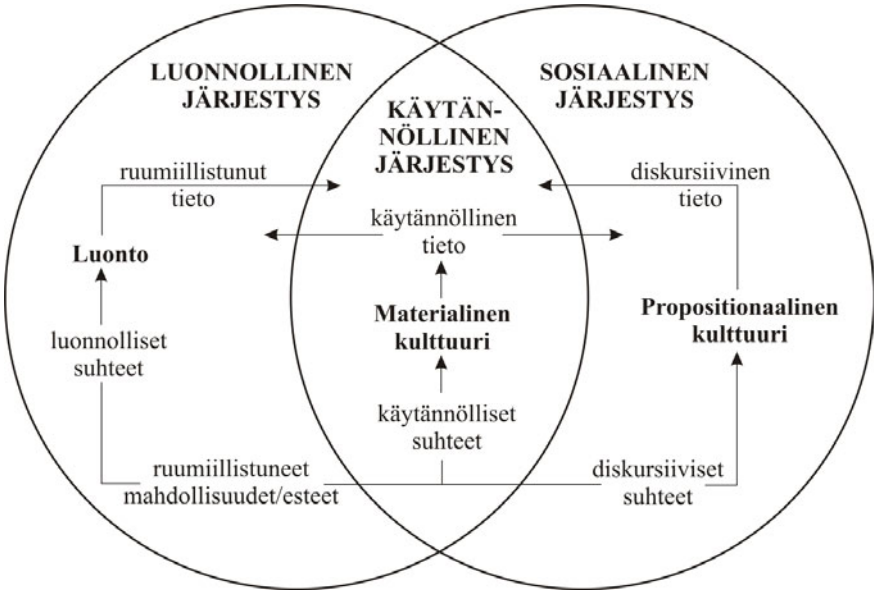
Edellisen opiskelijaryhmän lisäksi aineistosta paikantuu kolme opiskelijaa, joiden koulutusaikaan ei vaikuta kytkeytyneen yhtä merkittäviä ammatillisia muutoksia. Näillä opiskelijoilla koulutuksen anti on liittynyt enemmänkin joihinkin yksittäisiin seikkoihin, kuten uusiin työmenetelmiin tutustumiseen tai tiedon saamiseen sosiaalityön kannalta ajankohtaisista asioista. Kahden opiskelijan kohdalla tämä liittynee tilanteeseen jo ennen koulutusta: näillä opiskelijoilla vaikuttaa haastattelujen perusteella olleen jo ennen koulutusta hyvin selkeä käsitys itsestään sosiaalityön ammattilaisina ja itselleen tärkeistä ammatillisista teemoista. Kolmas opiskelijoista kertoo keskeyttäneensä opinnot lähinnä muuttuneen työtilanteensa vuoksi[30].

[30] Opiskelijan anonymiteetin suojaamiseksi en tuo tätä seikkaa esille myöhemmässä aineiston analyysissäni, vaikka sillä saattaisi olla merkityksensä käsiteltyjen teemojen kannalta. Erikoistumiskoulutuksen kaltaisessa koulutuksessa, joka päättyy itsenäiseen tutkimustyöhön lisensiaatintutkimuksen muodossa, ei koulutuksen keskeyttämistä toisaalta voida pitää täysin selvärajaisena ilmiönä. Maaliskuuhun 2011 mennessä oli hyväksytty 15:den nyt tarkastellun opiskelijaryhmän jäsenen lisensiaatintutkimus; 10 opiskelijaa ei siis ole saattanut lisensiaatintutkimustaan loppuun.

4 AMMATILLISESTI KEHITTYMÄSSÄ

4.1 SOSIAALITYÖN AMMATTILAISET TODELLISUUDEN JÄRJESTYKSISSÄ

Sosiaalityöntekijät – kuten muutkin ihmiset – elävät todellisuudessa, joka Archerin (2000) mukaan koostuu kolmesta järjestyksestä: luonnollisesta järjestyksestä (natural order) sekä käytännöllisestä (practical order) ja sosiaalisesta järjestyksestä (social order), joihin liittyvät myös erityiset sitoumukset ja tiedonlajit. Niin ikään refleksiivisyyden merkitys on järjestyksissä erilainen, sillä siinä missä se on luonnollisessa järjestyksessä minimaalinen ja käytännöllisessä järjestyksessä sillä on merkitystä jonkin verran, on refleksiivisyyden merkitys sosiaalisessa järjestyksessä Archerin mukaan erittäin suuri (Archer 2010b, 132). Archerin korostama käytännön, praksiksen, ensisijaisuus näkyy siinä, kuinka muut todellisuuden järjestykset lävistävät tämän järjestyksen (ks. kuvio 2). Ihmisten käynnistämät toiminnalliset projektit aktivoivat Archerin mukaan eri todellisuuden järjestyksiin liittyviä kausaalisia voimia. Se, mitkä voimat aktivoituvat, on riippuvaista projektin luonteesta. Vaikka luonnollisen järjestyksen objektien, käytännöllisen järjestyksen artefaktien sekä sosiaalisen järjestyksen rakenteellisten ja kulttuuristen ominaisuuksien voimat ovat keskenään hyvin erilaisia, on näille kuitenkin yhteistä se, että niihin liittyvien kausaalisten voimien toiminta on automaattista. (Archer 2007, 7-8.) Näiden emergenttien voimien aktivoituessa ne reagoivat aina tietyllä tavalla, mikä erottaa ne toimijoihin liittyvistä kausaalisista voimista, joita luonnehtii refleksiivisyys (Archer 2007, 7-9).



Kuvio 2. Todellisuuden kolme järjestystä ja niitä vastaavat tiedonlajit (Archer 2000, 162; suomennos MT-H)

Luonnolliseen järjestykseen kytkeytyvien ihmisillä olevien pohdituttavien asioiden Archer toteaa liittyvän fyysiseen hyvinvointiin (Archer 2000, 199). Käytännöllisessä järjestyksessä ihminen taas on tekemisissä materiaalisen kulttuurin kanssa ratkaisten siihen liittyviä käytännöllisiä tehtäviä, joista selviämisen kysymys luonnehtiikin tämän todellisuudenjärjestyksen keskeistä pohdinnan aihetta (Archer 2000, 166, 199). Käytännön järjestystä voitaneen pitää erityisen keskeisenä myös sosiaalityön käytännön toimintaa tarkasteltaessa, onhan sosiaalityössä paljolti kyse erilaisiin tilanteisiin liittyvien käytännöllisten tehtävien ratkaisemisesta. Toisaalta sosiaalityön ominaispiirre on se, että siinä ollaan keskeisesti tekemisissä – välittömästi ja välillisesti – muiden ihmisten eikä pelkän materiaalisen maailman kanssa ja siinä on monella tapaa keskeinen myös kolmas, todellisuuden *sosiaalinen järjestys*[31]. Työtehtäviään hoitaessaan sosiaalityöntekijät hyödyntävät paitsi sosiaaliselle järjestykselle luonteenomaista diskursiivista tietoa kuitenkin myös paljon tietoa, jota luonnehtivat Archerin (2000, 166) käytännölliseen tietoon liittä-

[31] Archerin käsitteellistyksiä käyttäen sosiaalityön mieltäminen ennen kaikkea käytännöllisessä järjestyksessä tapahtuvaksi toiminnaksi saattaa näyttäytyä jopa epäeettisenä, luonnehtiihan käytännöllisen tason suhteita Archerin (2000, 199) mukaan ennen kaikkea ”subjektin suhde objektiin”. Nähdäkseni sosiaalityöstä on kuitenkin mahdollista erottaa ikään kuin kaksi tarkastelutasoa: toisaalta sosiaalityön näkeminen asiakas- ja muihin tilanteisiin liittyvien tehtävien ratkaisemisena, jolloin nuo tehtävät ovat sosiaalityöntekijän käytännöllisen toiminnan objekteja; toisaalta sen huomioiminen, että sekä tehtävien määrittymisessä että ratkaisemisessa on keskiössä sosiaalityöntekijän vuorovaikutus muiden subjektien kanssa.

mät ominaisuudet: tieto on usein implisiittistä ja hiljaista ja se on koodautunut tekijöihin erilaisina taitoina (sosiaalityöntekijöiden työssään käyttämästä tiedosta ks. esim. Saarnio 1993; Fook ym. 1997; Forsberg 1996; Drury-Hudson 1999; Bergmark & Lundström 2002; Närhi 2002; Ylinen & Rissanen 2004).

Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden puheessa saavat erilaisiin käytännöllis-toiminnallisiin saavutuksiin liittyvät sitoumukset varsin paljon huomiota: melko keskeisenä erikoistumiskoulutukseen hakeutumisen syynä on monella ollut juuri huoli omassa työssä selviytymisestä. Erikoistumiskoulutuksesta haetaan tukea omien kompetenssien kehittämiseen ja toiminnan uudelleensuuntaamiseen, mikä tulee esille esimerkiksi mainintoina ”kauhean kevyestä kalupakista” sekä toisaalta halusta ”tehdä työ hyvin” ja ”perusteellisesti”. Sosiaalityöntekijän todetaan tipahtavan ”kelkasta kauhean äkkiä”, jos tämä tekee vain käytännön työtä, johon ei saa ”mitään ulkopuolista näkökulmaa”. Kouluttautuminen näyttäytyy tärkeänä myös oman jaksamisen ja ”leipääntymisen” estämisen kannalta. Hyvin samankaltaista huolta oman osaamisen tasosta ja kehittämisestä ovat tuoneet esille esimerkiksi Kostiaisen (2009, 97) haastattelemat sosiaalialan osaamiskeskuksen hankkeisiin osallistuneet sosiaalityöntekijät.

Kriittisen realismin viitekehyksessä tarkastellen sosiaalityöntekijätkin ovat juurtuneita reaalisesti olemassa olevaan todellisuuteen, johon liittyy erilaisia potentiaalisia kausaalisia voimia. Sosiaalityöntekijöiden toiminnan ymmärtämiseksi voidaan näin ollen pitää olennaisena myös heidän kohtaamansa toimintaympäristön tarkastelemista. Monissa yhteyksissä on sosiaalityön yleensä kuten myös lastensuojelutyön erityisesti kuvattu haasteellistuneen, minkä voi olettaa vahvistaneen työntekijöiden huolta omasta selviytymisestä. Usein esitetty käsitys on, että lapsiperheiden ja lasten psykososiaaliset ongelmat ovat lisääntyneet ja monimutkaistuneet, joskin aiheesta saatua tietoa on kuvattu myös ristiriitaiseksi (Rimpelä ym. 2007, 58). Lapsiperheiden ongelmien lisääntymisestä antaa viitettä muun muassa lastensuojelun asiakasmäärien kasvu: erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden opiskeluaikana niin lastensuojelun avohuollon piirissä olevien kuin kodin ulkopuolelle sijoitettujen lastenkin määrä kasvoi merkittävästi (Lastensuojelu 2006. Stakes, Tilastotiedote 13/2007), ja kehitys oli samansuuntaista myös lasten psykiatrisen hoidon osalta (Tuori ym. 2006, 8; Erikoissairaanhoidon avohoito 2006 ja vuosina 1994-2006, 20). Bardyn ym. (2001, 139) 2000-luvun alussa tekemän selvityksen mukaan lapsista neljäsosa tai jopa kolmasosa ei voinut hyvin, minkä vuoksi he nimesivät tärkeäksi katseen kääntämisen laaja-alaisesti lapsiväestön kasvuoloihin ja niitä raamittaviin tekijöihin.

Myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijat itse punnitsevat varsin paljon toimintansa haasteellista kontekstia ja sen vaikutusta heihin. Archerin (2000, 198) toteamus käytännölliseen järjestykseen liittyvien pohdituttavien asioiden substantiaalisen luonteen suuresta vaihtelusta eri aikoina ja eri paikoissa tulee selvästi ilmi myös opiskelijoiden haastatteluista – onhan sosiaalityölle erityisen tyypilliseksi piirteeksi luonnehdittu juuri siinä tapahtuvia

kohtaamisia uusien ja jatkuvasti muuttuvien ilmiöiden kanssa (esim. Karvinen 1993, 17). Haastatteluissa yhteiskunnan todetaan olevan ”rajujen muutosten kourissa”, minkä vuoksi sosiaalityöntekijä ei voi koskaan tuntea olevansa ”valmis”. Mainituiksi tulevat muun muassa lisääntyneet huume- ja päihdeongelmat, monikulttuuristuminen sekä uudenlaisia työmenetelmiä vaativat ”vanhemmuuden jutut”. Keskeistä on kokemus työn vaikeutumisesta: siinä, missä asiakkaan ongelmat saattoi kenties aikaisemmin pystyä ratkaisemaan ”muutamalla tapaamiskerralla”, todetaan lastensuojelutilanteista nyt tulleen ”tosi rankkoja” ja työntekijän kohtaavan ”moniongelmaisia” asiakkaita. Ongelmien kuvataan ”monimutkaistuvan koko ajan”, perheiden tilanteiden olevan ”aina vain hurjempia” ja esimerkiksi päihdeperheiden määrän lisääntyneen, minkä todetaan vaativan ”monialaista ja moniulotteista asiantuntijuutta”. Työssä selviämiseksi tarvitaan muutoinkin ammatillista kehittymistä: ”tämä asiakastyö lastensuojelussa niin se on tullut monimutkaiseksi, niin moniongelmaiseksi, että ei voi muuta kuin ihmetellä, että miten ne pärjäävät, jotka eivät halua hankkia uutta tietoa”, pohtii esimerkiksi Karola (2. haastattelu). Ida - joka pitää lastensuojelun muutoskohtana 1990-lukua, jolloin omaan työhön alkoi enenevästi tulla ”insesti-, perheväkivaltajuttuja” ja huostaanotoista tuli ”vaikeampia” – puolestaan kertoo itsellään heränneen haastavassa työtilanteessa ajatus siitä, kuinka uutta ei ole hyvä oppia ”kantapään kautta” vaan koulutus voi helpottaa omaa ammatillista kehittymistä ja antaa mahdollisuuksia ”kunnollisen asiakastyön” tekemiseen. Jo aikaisemmin suorittamassaan täydennyskoulutuksessa Ida kertoo havahtuneensa huomaamaan, miten hän tarvitsee työssään ”enemmän tietotaitoa ja osaamista ja ehkä erilaisia työtapojakin” voidakseen vaikuttaa asioiden kulkuun ja estääkseen jäämisensä ”ulkopuolelle ottamaan valmiina vastaan jotakin”. (1. haastattelu.)

4.2 TODELLISUUDEN JÄRJESTYSTEN LEIKKAUSPISTEISSÄ

Tarkasteltaessa sosiaalityötä törmätään liki väistämättä myös kysymykseen todellisuuden kolmen – luonnollisen, käytännöllisen ja sosiaalisen – järjestyksen välisistä suhteista. Näistä suhteista ovat erityisesti käytännöllisen ja sosiaalisen järjestyksen kohtaamispisteet herättäneet sosiaalityön piirissä paljon huomiota: esimerkiksi se, kuinka käytännöllistä tietoa pystytään eksplikoimaan ja, toisaalta, kuinka diskursiivista tietoa kyetään siirtämään käytännön toimintaan (esim. Scott 1990; Sheppard 1995; O’Sullivan 2005; Kuusisto-Niemi & Kääriäinen 2005). Archerin jäsennyksessä diskursiivisen ja käytännöllisen tiedon välittäjinä toimivat sovellukset, joiksi tieteen on kyettävä muokkaamaan itsensä voidakseen haastaa vanhan toimintatavan ja tukea uuden käytännön kehittymistä (Archer 2000, 178-179). Toisaalta – toisin päin tarkastellen – kahden todellisuuden järjestyksen välisessä vuorovaikutuksessa on kyse myös siitä, kuinka tekemisen herättämä sanaton tuntemus

pystytään muuttamaan metaforiseen muotoon kuvaukseksi siitä, mitä kyseisen tuntemuksen vallitessa oikeastaan tehdään (Archer 2000, 178).

Myös sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen käynnistämisen yhtenä motiivina voidaan pitää pyrkimystä kahden todellisuuden järjestyksen, käytännöllisen ja sosiaalisen, välisen suhteen tiivistämiseen (esim. Satka 2000, 182; Hämäläinen 2007, 402-403). Näin ollen koulutusta tarkasteltaessa yksi keskeinen kysymys onkin, millaisessa vuorovaikutuksessa käytännöllinen tietämys ja koulutuksesta saatu uusi diskursiivinen tieto ovat. Esimerkiksi ammatillista koulutusta koskevissa keskusteluissa ei itsestään selvänä ole pidetty sitä, että koulutuksessa opittu siirtyy käytännön työhön, vaan oppilaitokseen ja työpaikalle on todettu voivan helposti syntyä kaksi erillistä tietovarastoa, kun käytännön työtehtävät ratkaistaan pelkän työkokemuksen kautta saadun tiedon avulla (Tuomi-Gröhn 2000, 325). Kysymys on yhdestä koulutuksen ja oppimisen monimutkaisimmista ongelmista (Rauste-von Wright ym. 2003, 124), siirtovaikutuksesta eli transferista: siitä, kuinka opittua pystytään käyttämään muussakin kontekstissa kuin siinä, jossa oppiminen on tapahtunut. Ilmiön pohdinta on tuttua sosiaalityönkin piirissä, ja esimerkiksi hanketyöskentelyyn osallistuneita sosiaalityöntekijöitä tutkinut Kostiainen (2009, 135; 139-140) on todennut sosiaalityöntekijöiden saattavan kokea tieteellisen tiedon olevan kykenemätön tarjoamaan vastauksia käytännössä kohdattuihin kysymyksiin.

Käytännöllisen ja diskursiivisen tiedon suhteita käsittelevät niin ikään erikoistumiskoulutuksen opiskelijat haastatteluissaan. Opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisen perusteluja on mahdollista monin kohdin tulkita eräänlaiseksi kurkottautumiseksi kohti diskursiivista tietoa ja luottamukseksi tämän kykyyn tarjota välineitä oman ammatillisen toiminnan tueksi; koulutuksessa jatkamista on opiskelijoiden mukaan puolestaan motivoinut se, että koulutus on tarjonnut ”arjen työhön tietotaitoa”, sen sisällöt ovat olleet ajankohtaisia ja ”ihan järkeenkäypiä”. Motivaatio uuden diskursiivisen tiedon saamiseen tulee esille esimerkiksi mainintoina halusta soveltaa uutta, tutkittua tietoa käytäntöön. Se, että teoreettiselta, diskursiiviselta tiedolta haetaan erityisesti käytäntöön sovellettavuutta (vrt. Archer 2000, 182; myös esim. Kostiainen 2009, 175) käy ilmi myös esimerkiksi seuraavien opiskelijoiden pohdinnoissa:

> *Ja sitten tavallaan justiin tämä teorian ja käytännön yhteen liittäminen, nivoutuminen. Ja sitten tavallaan se, että kuitenkin tykkään siitä käytännön työstä ja haluan tehdä sitä perusteellisesti. Että minulla ei sillä tavalla semmoinen yliopisto pelkästään sitten, se ilman asiakastyötä, että sitä en halua. Niin minä ajattelin, että tämä siinä mielessä on juuri hyvin, ja saisin sitten tämmöisiin, että haluaa hoitaa…ettei vaan tee työtä vaan haluaa hoitaa sen työnsä ja tehtävänsä hyvin. Että siinä voi kehittyä mielestäni koko ajan. Tämä oli sitten se yksi väylä. (Kiti, 1. haastattelu.)*

Minun mielestäni se [perinteinen jatkokoulutus] on liian…sehän kuitenkin jollakin tavalla tähtää siihen semmoiseen tutkijana toimimiseen, ja se ei taas sitten ole minun juttu ihan puhtaasti sellainen. Että kyllä siinä, tässä tämä käytännön työn ja työkokemuksen ja sen tutkivan työotteen ja tutkimuksen yhdistäminen, se on se juttu juuri, joka saa minut pysymään tässä mukana, ja se minut [sai] lähtemäänkin tähän. Että minä olin aikaisemmin ajatellut, että minä voisin lähteä kyllä, jos olisi vähän käytännön semmoista muutakin kuin että yhteen asiaan sitten pitää perehtyä hirveän tarkasti. Tämmöinen laajempialainen koulutus niin kuin tämä ammattilisuri on. (Kiisa, 1. haastattelu.)

Kyllä minä sen muistan sillä lailla, että minulla oli lähinnä se, että käytännön ja teorian soveltaminen. Että kun minusta tuntuu käytännön työssä, että se teoria on niin kauhean kaukana. Että niiden lähemmäs tuominen, se että minä osaisin hyödyntää sekä että. Että se laajemman näkemyksen saaminen. (Sarita, 1. haastattelu.)

Halua uuden diskursiivisen tiedon saamiseen on opiskelijoissa kasvattanut muun muassa se, että tällaista tietoa koetaan olevan enenevästi saatavilla: tässä yhteydessä esille tulee vahvistunut suomalainen sosiaalityön tutkimus, jonka myötä itselle läheiseltä tuntuvia tutkimuksia mainitaan nyt olevan olemassa aivan eri tavoin kuin esimerkiksi perustutkinnon opiskeluaikana (suomalaisen sosiaalityön tutkimuksen kehityksestä ks. esim. Karvinen 2000). Erikoistumiskoulutuksen toivotaan myös ”pakottavan” itsen näihin tutkimuksiin tutustumiseen, mikä saattaisi jäädä kiireisessä työssä muutoin tekemättä.

Kuten sosiaalityön käytännön ja tutkimuksen suhdetta tarkastellut Erath (2008, 7) on todennut, ei tieteellinen tieto toki aina ole suoraan hyödyllistä käytännön kannalta: se voi myös ”ärsyttää” käytäntöä tai paikantaa asioita, jotka eivät toimi, tarjoamatta kuitenkaan välitöntä ratkaisua ongelmiin. Tutkimustiedon tämä ulottuvuus tulee esille esimerkiksi Eerikan kertomuksessa koulutusaikaisesta kehittymisestään:

No ehkä sillä lailla, tietyllä lailla se on muuttunut, että on tullut semmoista, sanotaanko, että tämmöiseen sosiaalityön tutkimukseen, on tullut enemmän semmoista suvaitsevaisuutta. Ja tavallaan, kun on nyt joutunut itsekin yrittämään sitä tehdä ja on tutummaksi tullut se tutkimus, niin on tullut ymmärtämään sen, että tämmöisellä tutkimuksella on kuitenkin rajalliset mahdollisuudet tavoittaa sitä todellisuutta, mikä siellä sosiaalityössä on. Mikä oli aikaisemmin, kun siellä oli itse siellä…tämä ikuinen tunne, että tuli kaikenlaisia tunteita loukkaantumisesta vihaisuuteen, kun tätä tutkittiin. Että tavallaan nyt jotenkin on sillä lailla ymmärtäväisempi siitä ja tajuaa, että se on kuitenkin aina niin pieni pala, mitä se tutkija yrittää ja voikaan siitä sosiaalityöstä kerralla tutkia. Että kyllä se on lisännyt sitä sillä lailla, eikä ole ehkä sitten sosiaalityöntekijänä niin karvat pystyssä sille kri-

tiikille, mitä tutkimus tuntuu. Tietysti vieläkin tuntuu, että tutkimus…vähän liikaa sosiaalityön tutkimuksessa osoitellaan niitä heikkouksia, mitä sosiaalityössä on. Mutta ei se ole enää niin…se on muuttunut, sillä lailla se on muuttunut. (Eerika, 2. haastattelu.)

Erikoistumiskoulutuksen aikana vaikuttaa monen opiskelijan suhde tutkimukseen lähentyneen, mikä ilmenee esimerkiksi mainintoina uskon palautumisesta tieteelliseen tietoon ja sen arvoon sekä sen oivaltamisesta, mikä on teoreettisen tiedon ”hallussa olemisen” merkitys käytännön työssä. Koulutuksessa opittujen asioiden ”tuominen arkeen” on auttanut työssä, ja koulutuksen todetaan tukeneen arjessa jaksamista – muun muassa siksi, että siinä ”ei ole menty liikaa tieteellisen puolelle”. Koulutusaikana saattaa olla syntynyt myös halu tutkimuksentekoon tai ymmärrys ”käytännöstä lähtevän tiedontuotannon” - käytännön työn sanallistamisen ja käsitteellistämisen sekä näin tapahtuvan teorioiden tuottamisen - mahdollisuudesta (Sanni, 2. haastattelu). Esimerkiksi Meri toteaa itsessään tapahtuneen koulutuksen aikana muutos, jonka myötä hän ”uskaltaa luopua tästä asiakastyöstä, pysähtyä tutkimaan ja arvioimaan ja kehittämään” – eikä enää katso näihin tehtäviin käytettyä aikaa ”hukkaan heitetyksi”. Niin ikään Stina (2. haastattelu) haluaisi liittää tutkimusta enemmän omaan työhönsä: hänen haaveenaan olisi lastensuojelun kehittäminen, jossa ”voisi käyttää tutkimuksellisempaa otetta ja käyttää hyödyksi kaikkea sitä tutkimustietoa ja sitä valtavaa uutta tietoa, mitä tältä saralta on kerätty, ja erilaisia menetelmiä on tutkittu ja arviointimenetelmiä kehitetty”. Koulutuksesta saamiaan uusia valmiuksia Stina toteaa olleen ”kokonaisuuksien ymmärtäminen ja hahmottaminen ja käsittely ja analysointi”. ”Että minä en näperrä jonkun pienemmän asian kimpussa, vaan että niillä asioilla on syvällisiä taustoja, laajoja teoreettisia taustojakin”, Stina kuvailee. ”Ei voi enää tehdä tavallaan vanhanaikaisesti töitä. Että tietää, että näihin asioihin liittyy ihan tutkittua tietoa ja teoriaa ja perusteltua tietoa ja kysymys laajemmista asioista, eikä se, mitä nyt just tässä ja nyt tapahtuu”, hän jatkaa. (2. haastattelu.) Toisaalta Stina toteaa kasvaneen tietoisuuden siitä, että tutkimusta - ”mitä tältä alalta on niin valtavasti tullut” - tulee käyttää työn kehittämisessä, olevan ”stressaavakin asia”.

Silja puolestaan kuvaa sitä, kuinka tutkimus on avannut hänelle uusia näkökulmia työssä kohdattaviin ilmiöihin. Tätä on voinut hyödyntää esimerkiksi muita sosiaalityöntekijöitä ohjatessa:

On sitten pystynyt tuomaan ihan jotakin tämmöistä tutkimustietoutta, jos nyt on sattunut muistamaan jotain fiksua. Mutta että myös tätä asiakkuuden kokonaisuutta on jotenkin lähtenyt hahmottamaan enemmän ja siihen ehkä liittäen myös tätä tutkimustietoutta, mitä on hankkinut. (Silja, 2. haastattelu.)

4.3 KÄYTÄNNÖLLISEN TIEDON KÄSITTEELLISTÄMINEN

Muun muassa edellä esiteltyjen opiskelijoiden kokemukset kertovat siitä, kuinka nämä ovat koulutusaikana saaneet sellaista diskursiivista tietoa, jonka kokevat tukevan työnsä tekemistä. Käytännöllisen ja diskursiivisen tiedon välistä suhdetta ei kuitenkaan tule nähdä yksipuolisesti tarkastelemalla vain sovelletun diskursiivisen tiedon siirtymistä käytäntöön vaan myös suhteen toista puolta: sitä, kuinka käytännöllisestä tiedosta siirrytään diskursiivisen tiedon piiriin. Archer (2000, 189) tuo esille tämän siirtymän haasteellisuuden toteamalla, ettei suurta osaa käytännöllisestä tiedostamme pystytä täydellisesti siirtämään propositionaalisiksi merkityksiksi, vaan käytännöllisen tiedon diskursiivisissa muodoissa on paljolti kyse metaforista. Tämän toteamista Archer pitää merkittävänä argumentoitaessa niitä vastaan, jotka katsovat ihmiselämän sääntöjen ohjaamaksi niin, että sosiaaliset merkitykset kiinnittyvät kaikkeen tekemiseemme. (Mt.) Käytännöllisen tiedon pitkälti sanaton luonne tulee esille myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluista ja ilmenee esimerkiksi puheena ’hiljaisesta tiedosta’ sekä ’intuitiosta’. Aihetta käsittelee muun muassa Kaarin:

> *Ja minusta se on aika hauska se, miten minä olen aina kokenut sen oman intuition, mikä syntyy jostakin tilanteesta, niin se on vahvistunut tämän koulutuksen [aikana] ja tutkimusta tehdessäkin, kun on lukenut näitä muiden tutkijoiden töitä. Että siihenkin voi luottaa, vaikka jotkut sanovat, että se on ihan huuhaata, mutta niin minä olen jotenkin aina luottanut myös siihen. - - Niin tutkimusta tehdessä, niin kyllä se sillä tavalla on noussut, että valtava määrä on tietoa, joka on olemassa ja sitten itselläkin on tietoa, että sitä pitäisi käyttää sitä hiljaista tietoa ja hyväksyä sen olemassaolo. Että se on, se on vain semmoista tietoa, että sitä on hirveän vaikea puhua sanoiksi, mutta kuitenkin sitä käyttää siinä omassa ammatissa niin paljon. Ja se on varmaan yksi semmoinen selviytymisen keino, kun niin paljon kuitenkin tehdään yksin tätä työtä. (Kaarin, 2. haastattelu.)*

Kaarin (2. haastattelu) kuvaa myös sitä, kuinka hän ”löysi” koulutusaikana hiljaisen tiedon, ymmärtää sen nyt olevan ”jokapäiväistä työssäni” ja toimivan myös voimavarana ”nykyisessä ongelmakeskeisessä työssä” selviytymiseksi. Harmillisena Kaarin pitää sitä, että tällaiselle hiljaiselle tiedolle ei kuitenkaan anneta riittävästi arvoa. Sosiaalityön piirissä hiljaiseen tietoon[32] nojaaminen onkin saanut osakseen myös kritiikkiä, ja sosiaalityöntekijöiden velvollisuutta käyttämänsä tiedon näkyväksi tekemiseen on korostettu (esim. Yliruka 2000; Kuusisto-Niemi & Kääriäinen 2005) - perusteluja käytössä

[32] Koivunen (1997, 78-79) määrittelee hiljaisen tiedon laajasti siten, että siihen sisältyy kaikki se ”geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein”.

olevan tiedon tietoisen tarkastelemisen tärkeydelle voidaan katsoa tuottavan myös kriittiseen realismiin liittyvän arvostelmien rationalismin sekä huolellisen teorioiden testaamisen kautta tapahtuvan ilmiöiden selittämisen korostamisen (esim. Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009). Myös Kaarinin ajattelussa niin hiljainen tieto kuin oman toiminnan arvioiminenkin vaikuttavat molemmat saavan sijansa: hän harmittelee toisaalta sitä, ettei hiljaiselle tiedolle ”anneta riittävästi arvoa”, toisaalta hän toteaa arvioivansa omaa työtään ”paljon enemmän kuin aikaisemmin”. Niin ikään reflektio ja hiljainen tieto kietoutuvat Kaarinin ymmärryksessä yhteen:

> *Hiljainen tieto on jotenkin verrattavissa myös reflektointiin, oman työn tarkastelu/arviointi tuottaa hiljaista tietoa, jota voi hyödyntää erilaisten tapausten (case) tarkastelussa. (Kaarin, 2. haastattelu, oppimistarina.)*[33]

Myös useiden muiden opiskelijoiden puheessa esille tulee käytännöllisen tiedon käsitteellistämisen ja tätä kautta tapahtuvan arvioimisen teema. Esimerkiksi Emma (1. haastattelu) mainitsee jo ensimmäisessä haastattelussaan haasteena arkikäytännöistä nousevan tiedon kokoamisen – ”että se on se haaste, että me saadaan jotenkin sitä koottua sieltä, on aikaa käsitellä sitä ja tavallaan sen työstäminen semmoiseen muotoon, että siitä saadaan myös jotenkin tämmöistä päätöksenteon materiaalia”. Vastaavasti Taimi pohtii kokemiaan muutoksia tavalla, joita voisi kenties archerilaisittain luonnehtia myös ’metarefleksiivisyydeksi’ (Archer 2003; Archer 2007):

> *Tämmöinen omien toimintatapojen tiedostaminen, niin se on kirkastunut. Ja miten minä työskentelen. Ja sitten tavallaan tämä, tämän oman työtavan arviointi tai tämmöinen reflektointi. Että tavallaan se on tullut semmoiseksi työtavaksi, että miettii, että nyt ei toiminutkaan ja miten minä toimin, että enemmän sitä omaa toimintaansa on ruvennut miettimään ja ajattelemaan sitä, että miten olisi voinut, jos minä olisinkin toiminut niin ja sitä omaa roolia… - - Että on tullut se ajatus, ettei voi johonkin valmiiseen malliin jymähtää, että tilanteet määrittää ja tavallaan kaikki toimintatavat eivät toimi joissakin tilanteissa. Ja ehkä juuri tämä sitten, se oman työn arviointi. (Taimi, 1. haastattelu.)*

Jonnan kokemukset kertovat puolestaan siitä, kuinka hän on koulutusaikana kehittynyt sekä oman että toisten toteuttaman käytännöllisen toiminnan taustalla olevan diskursiivisen tiedon ja kulttuuristen käsitteellistysten

[33] Tarkalleen ottaen tällaista reflektion kautta syntynyttä tietoa ei voitane kutsua määritelmällisesti hiljaisesti, sillä reflektion kautta sille on löydetty jo sanat. Tämä on kuitenkin oiva esimerkki siitä, kuinka erilaiset sosiaalityökeskusteluissa mukana olevat käsitteet saavat tulkitsijoidensa mukaan omanlaisiaan sisältöjä. Olennaista Kaarinin tietokäsityksessä kuitenkin on tulkintani mukaan joka tapauksessa käytännön toiminnasta nousevan tiedon arvostaminen.

tiedostamisessa. Hän puhuu erikoistumiskoulutuksen aikana tapahtuneesta ”jumiutuneista ajatuskuvioista” eroon pääsemisestä: ”[olen] tajunnut, että on olemassa erilaisia lähestymistapoja, erilaisia vaihtoehtoja”, hän kuvaa. Merkittävänä oppimiskokemuksenaan Jonna (1. haastattelu) mainitsee oivalluksensa siitä, että ”mielipiteitään voi perustella ja toisten mielipiteitä ’ankkuroida’ erilaisiin ymmärryksiin sosiaalityöstä, lapsuudesta, asiantuntemuksesta”. Jonna kertoo tajunneensa, kuinka useimmat ihmiset ovat esimerkiksi työssään vankasti jotakin mieltä, ”tietämättä itsekään, miksi tai mihin laajempiin ’trendeihin’ tai ’perinteisiin’, ’ilmiöihin’, omat ajatukset ja mielipiteet liittyvät”. Tämän Jonnan oivalluksen ovat synnyttäneet muun muassa erikoistumiskoulutuksen luennot, joissa käsiteltävänä on ollut ymmärrys lapsuudesta ja lapsen paikasta sekä toisaalta erilaisista lähestymistavoista asiantuntijuuteen. Erikoistumiskoulutuksessa oman toiminnan lähtökohtien tiedostamista ja kriittistä tarkastelemista voidaan ajatella tukeneen niin ikään esimerkiksi Hillevin mainitsemat keskustelut ja omien mielipiteiden perusteleminen; koulutuksessa olivat Hillevin mukaan sallittuja myös ”eri mieltä oleminen, epäily ja kyseenalaistaminen”. Erityisen merkittävänä Hillevi pitää tätä siksi, että ”kyseenalaistaminen ja perustelujen peräänkuuluttaminen mielipiteille ei ole käytännön työyhteisöissä ja tilanteissa aina kovin suotavaa” vaan vallalla on ennemminkin ajatus, jonka mukaan kaikkiin asioihin on ”löydyttävä viimeisen sanan sanoja, toinen oikeassa, toinen väärässä”. Hillevi koulutusaika onkin johdattanut uudenlaiseen tietokäsitykseen, jossa asioiden nähdään olevan ”epäselviä” ja jonka mukaan ”epätietoisuutta tulee vain sietää ja oikeaa tietoa ei ole olemassakaan”. (Hillevi, 2. haastattelu, oppimistarina.) Asioiden kriittinen tarkasteleminen ei onnistu yhteen ajattelutapaan takertumalla:

> *Että jotenkin toi just toi käsitys yhdestä oikeasta tavasta on horjunut. Että tavallaan kun se on se varmaan, mihin on meikäläisen ikäluokka vielä koulutettu, että se on näin. Mutta että se just, mikä nyt tietysti yliopistossa olisi pitänytkin tulla jo, niin se tavallaan se kriittisyys. Että yhtä hyvin se voi olla näin tai näin tai näin. Ja se on minusta tullut jo hyvin noissa luennoissakin esille se, että joku toinen puhuu näin ja sitten joku toinen puhuukin hetken päästä näin. Aina noissa arviointijutuissa ja muissa, että ei ole olemassa semmoista suurta yhtä toimintaa tai yhtä suurta oikeaa toimintamallia, vaan että joku toinen voi olla hyvä ja joku toinenkin voi olla hyvä. Ja sitten semmoinen, ehkä enemmän semmoista ajattelee sillä lailla eettisesti montaa asiaa. Että ei ajattelekaan sitten sillä lailla tiedollisesti tai taidollisesti, kun ajattelee eettisesti. Että minä en tiedä, mistä se on tullut. (Tuira, 1. haastattelu.)*

Niin ikään Merin (2. haastattelussa) ajattelussa keskeisenä näyttäytyy uudenlaiseen tietokäsitykseen perehtyminen. Koulutuksen aikana Meri kertoo tutustuneensa ”tutkimuksen epävarmuuteen”, mikä on saanut aikaan sen, ettei hän enää lähde hakemaan työssään kohtaamiinsa kysymyksiin ”varmo-

ja” vaan ”suuntaa-antavia” vastauksia. Niin ikään tämä tarkoittaa sitä, ettei hän ”mielellään vetoa mihinkään tutkimustuloksiin enää vaan mielellään esittää paljon erilaisia tutkimustuloksia ja tutkimuskäsityksiä ja jättää ne kysymyksiksi”. Tietojen kriittisessä arvioimisessa Meri kokee vahvistuneensa: ”ei hurahda erilaisiin trendeihin ja ilmiöihin, mitä täällä pörisee tässä yhteiskunnassa vaan osaa tarkastella niitä kriittisesti”, Meri kuvaa. (2. haastattelu.) Käytännössä tällainen kriittisyys tarkoittaa esimerkiksi tutkimusmetodologiaan liittyvien seikkojen pohtimista erilaisiin tutkimustuloksiin tutustuessa. Muun muassa juuri tämä on saanut tutkimustulokset näyttämään epävarmoilta, ja Meri on havainnut myös ajattelutapojen ”terveydenhuoltopainotteisuuden” sekä ”asiantuntijaohjautuneisuuden” sen sijaan, että tutkijat olisivat kiinnostuneita ihmisten omakohtaisten kokemusten kuulemisesta. Tätä Merin kokemaa muutosta voidaan pitää esimerkkinä useampia erikoistumiskoulutuksen opiskelijoita koskettaneesta kehityskulusta: epistemologisten käsitysten kulkemisesta kohti näkemystä, jonka ainesosia voidaan etsiä esimerkiksi postmodernista ajattelusta, mikä myös vastaa varsin hyvin esimerkiksi Satkan (2000) kuvausta erikoistumiskoulutuksen teoreettisista lähtökohdista (vrt. tutkimuksen luku 3.1.).

4.4 KULTTUURISET KÄSITTEELLISTYKSET KÄYTÄNNÖLLISEN JA DISKURSIIVISEN TIEDON ASEMASTA

Paitsi oman käytännöllisen tiedon saattamisena diskursiiviseen muotoon ja arvioitavaksi, on opiskelijoiden kokemuksia mahdollista tulkita myös niin, että he ovat koulutusaikana saaneet lisää välineitä diskursiivisen tiedon parissa toimimiseen: heistä on tullut ikään kuin itsenäisempiä toimijoita tämän tiedon maailmassa. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi vahvistumista tutkimuksentekijänä, mikä – kuten eräs opiskelija toteaa – on auttanut arvioimaan myös muiden tekemiä tutkimuksia. Toisaalta jotkut opiskelijat käsittelevät kokemustaan siitä, kuinka heidän on ollut vaikea löytää paikkaansa sosiaalityön käytännön ja tutkimusmaailman yhdistäjinä. Sosiaalityössä vallitsevaa tietohierarkiaa jäsentänyt Mutka (1998) on todennut sosiaalityön etsineen akatemisoituessaan arvostusta tieteelliseen tietoon nojaavana ammattikuntana, mikä merkitsi samalla käytännön kokemustiedon sivuuttumista vähempiarvoisena. Sosiaalityöntekijöiden kokemus siitä, ettei tiedemaailmassa arvosteta käytännön kokemusta, on tuttu tänäkin päivänä (esim. Kostiainen 2009, 166). Toisaalta käytännön työyhteisöissä saatetaan puolustaa julkisessa keskustelussa marginalisoidun aseman saavaa kokemustietoa tutkimustieto torjumalla (Petrelius 2002, 196-197**;** tutkimustiedon torjumisesta myös Kostiainen 2009, 139). Myös sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen kohdistuneessa arviointitutkimuksessa esille on tullut se, kuinka yliopiston ja käytännön työn etäisyys on yllättänyt joitakin opiskelijoita (Hietamäki & Kantola 2010, 69).

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa haastatelluista erikoistumiskoulutuksen opiskelijoista käytännön ja tutkimusmaailman välistä suhdetta ruotii esimerkiksi Tuira (2. haastattelu), joka toteaa oman ”alkuperäisen ajatuksensa” liittyneen kysymykseen siitä, kuinka tiedeyhteisöä ja käytäntöä voisi saada lähemmäksi toisiaan. Itselleen hän toteaa kuitenkin koulutuksen myötä tulleen olon, ettei tiedeyhteisö halua tulla lähemmäksi käytäntöä – tai jos haluaa tulla, tämä tapahtuu sen omilla ehdoilla. Niinpä hän arvelee käytännön ja tieteen lähentämistä koskevan ajatuksen olevan todennäköisesti ”hyvin pienen vähemmistön ajatus”. Siinä missä Tuira kertoo aikaisemmin ajatelleensa käytännön työntekijöiden olevan kiinnostumattomia yhteistyöstä tutkimuksentekijöiden kanssa, toteaa hän tuntemuksensa olevan nyt se, ettei ”yliopiston väki huoli ketään, kuka ei täytä heidän kriteereitä”. Tutkimusmaailma sallii toki myös käytännön kokemuksen, mutta tämän täytyisi olla ”lisäarvoa” tiedemaailman meriittien päälle, eivätkä nämä kaksi ”korvaa mitenkään toisiaan”. (2. haastattelu.) Käytännön tiedon ja tutkimustiedon erilaisuus tulee esille esimerkiksi siinä, kuinka Tuira kertoo kriittisyytensä nousevan osittain myös kohtaamisistaan ihmisten kanssa, ”jotka puhuvat niin syvällä kokemuksen rintaäänellä tutkijana asioista, joista ei ole käytännössä mitään tietoa”. Erityisenä esimerkkinä käytännön ja tutkimuksen välisestä kuilusta Tuira pitää erikoistumiskoulutuksen lisensiaatintutkimuksia, joihin ”ensinnäkin pyydetään ammatillisuutta” ja sitten ”se ammatillisuus leikattaisiin pois”. (2. haastattelu.) Myös Nina pohtii tutkimuksen ja käytännön suhdetta sosiaalityössä:

> *Jotenkin olen tullut siihen ymmärrykseen, että nämä tämmöiset käytännön tiedontuotannon ja tieteellisen tiedontuotannon kysymykset ovat vielä hirvittävän erillään ja jäykkiä. Että se on jopa ollut ikävääkin huomata, että niin on. - - Että semmoinen ideaali siitä, että jotenkin tämä olisi tämmöisessä keskusteluyhteydessä tämä käytännön tiedontuotanto ja tieteellinen, tieteellisessä maailmassa tehtävä tiedontuotanto. Niin jotenkin on tullut semmoinen ymmärrys, että se keskusteluyhteys ei ehkä olekaan tämmöinen selvä tai jotenkin luonnollinen kuin ideaalisti ehkä kuvittelin. - - Ehkä minulla on vähän tämmöinen lapsenusko, että jotenkin nämä ei olisi niin etäällä. Ja sitten, kun vähän on… toki ei ollenkaan sisälle päässyt, mutta vähän päässyt katsomaan…miten minä nyt sanoisin, ikään kuin sen tieteellisen maailman näkökulmaa käytännön työhön, niin on tullut semmoinen tunne, että tuota se tieteellinen maailma ei ehkä näe niitä käytännön työhön liittyviä kysymyksiä ja tiedontarvetta, niin kuin minä oletin, että ne näkevät. (Nina , 2. haastattelu.)*

Muun muassa Leean ajattelussa tutkimus on saanut entistä vahvemman sijan, sillä koulutusajan tärkeänä kokemuksena hän pitää ”tutkimisesta uudestaan kiinnostumista”. Kuitenkin myös hän tuo esille tutkimuksen ja käytännön maailmojen vaikean suhteen. Erikoistumiskoulutusta – jossa ”oppii lisää ja kiinnittyy tämmöiseen tiedemaailmaan” – suoritettaessa kohdistuu

sosiaalityöntekijään Leean mukaan samalla odotuksia siitä, että tämä ”uloskirjoittaa itseään käytännöstä”. Tiedemaailmaan opiskelija ei kuitenkaan välttämättä tule ”avosylin vastaanotetuksi” sillä hän on ”liian käytännöllinen sinne” samalla kun on ”liian tieteellinen käytäntöön”. Tilanne voi olla hankala:

> *Että jos ajattelee, että ajatus on, että pystyisi pitämään toisen jalan tai molemmat jalat pelikentällä, että seisoo siinä rajalla tavallaan, niin sitten vielä käy niin, että ikään kuin yritetään tunkea seisomaan tyhjän päälle, että ei oikein seiso missään. Että se on, välillä on ollut hyvin huteria hetkiä. (Leea, 2. haastattelu.)*

4.5 ITSEARVOSTUS

Kuten edellä on jo tuotu esille, liittyvät eri todellisuuden järjestyksiin Archerin mukaan erilaiset pohdinnan aiheensa. Luonnolliseen järjestykseen kytkeytyy erityisesti kysymys fyysisestä hyvinvoinnista[34] (Archer 2000, 199), joka työelämän kontekstissa voi liittyä esimerkiksi fyysiseen jaksamiseen, ihmisen kehon jaksamiselle asettamiin rajoihin kuten myös fyysisen väkivallan uhkaan. Käytännölliseen järjestykseen kuuluu erityisesti pohdinta toiminnallisista saavutuksista, sosiaaliseen järjestykseen taas huoli omasta itsearvostuksesta (Archer 2000, 199).

Itsearvostukseen liittyvät kysymykset ovat pohdituttaneet myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijoita: muun muassa koulutukseen hakeutumisen syitä käsitellessään he kulkeutuvat ajatusten pariin, jotka eivät vaikuta liittyvän vain konkreettisista työtehtävistä selviämiseen vaan laajemmin heihin ihmisinä. Esimerkiksi Inkeri (1. haastattelu) kertoo tarkasti siitä, millaiseksi ihmiseksi tulemista tavoittelee. Pitkän työhistorian ja elämänkokemuksen jälkeen hän toteaa haaveenaan olevan nyt ”viisaaksi naiseksi” kasvaminen – ”seestyneeksi ja rauhalliseksi ja hirvittävän viisaaksi”. Toisaalta erikoistumiskoulutukseen hakeutumiseen vaikuttavana tekijänä on saattanut toimia myös käänteisesti kuva siitä, millainen sosiaalityöntekijyys näyttää itsestä epätoivottavalta. Jonna (1. haastattelu) kuvaa keskeisenä koulutukseen hakeutumisen syynään sitä, kuinka ei halunnut ”jymähtää paikalleen”. Pelkonaan hän toteaa olleen ikänsä sosiaalitoimistossa työskennelleeksi ”polkkatukkaiseksi vekkihametantaksi”[35] tuleminen: ”että olla möllötetään vaan”.

---

[34] Sosiaalityön piirissä kritiikkiä on saanut osakseen se, ettei ruumiillisuuden teemaan ole kiinnitetty siinä riittävästi huomiota, vaikka monilla sosiaalityössä kohdattavilla ilmiöillä - esimerkiksi nälällä, huolenpidon puutteilla ja väkivallalla – on selvästi ruumiillinen ulottuvuutensa (esim. Tangenberg & Kemp 2002).

[35] Sosiaalityön imagoon Suomessa liitettyä ’tantan’ käsitettä on käsitellyt esimerkiksi Forsberg (2009, 47-48) amerikkalaisen Englen (2006) tarkasteluun nojaten. Engle katsoo naisvaltaisiin, alun perin naimattomien naisten edustamiin aloihin liitetyn ’vanhan akan’ maailmanlaajuisen arkkityypin

Itseään hän toisaalta kuvaa ”ikuisena opiskelijana”, joka ei ole koskaan ”valmis paketti sen enempää sosiaalityöntekijänä kuin ihmisenäkään”. Vastaavasti Emman (1. haastattelu) kauhukuvana on ”pystyyn kuollut työntekijä”, joka tekisi ”asiantuntijatyötä” mutta ”tippuisi kärryiltä”. Erityisen tärkeänä hänelle näyttäytyy kyky työssä kohdattujen ilmiöiden analyyttiseen jäsentämiseen.

> *Että on pysyttävä jotenkin jaksavana ja vireänä ja jotenkin asioissa kiinni ja tavallaan myös sillä lailla, että ottaa kantaa. Että se tapa tavallaan ratkoa niitä ei ole, että mennään tupakkahuoneeseen ja voi että onpa tämä nyt terveisiä just suoraan sieltä. Että tavallaan myöskin semmoista kuluttavuutta vähentää…että myös osaa erotella, että on asioita, joihin voi vaikuttaa, joihin pitää voida vaikuttaa. Että sinun pitää voida tai siis pitää vaikuttaa. Ja sitten taas toisaalta on asioita, joihin nyt ehkä ei niin, mutta sitten taas niitä pitää yrittää kiertää jollain tavalla, että päästään vaikuttamaan niihinkin asioihin. (Emma, 1. haastattelu.)*

Monet opiskelijoista tuovat esille itselleen tärkeän ajatuksen ihmisestä jatkuvana uuden oppijana. ”Minusta on hassua, kun minusta tuntuu, että ihminen voi kasvaa aina. Eli se, että kun saa uutta tietoa ja erilaisia näkemyksiä, niin niistä pystyy muodostamaan ja ymmärtämään asioita. Että sitä ei katso vain tietystä vinkkelistä”, Aira (1. haastattelu) toteaa. ”Minä en voi odottaa vain, että joku muu muuttuu. Että kyllä minun pitää muuttua”, toteaa puolestaan Tytti (1. haastattelu). Lauralle (1. haastattelu) opiskelu tarjoaa mahdollisuuden pysähtyä:

> *Eli jotenkin niin hassulta kuin se ehkä kuulostaakin, niin tavallaan opiskelemalla ja kirjojen kautta, elämässä, ihmisenä, minä saan aikaa itselleni. Että tavallaan se on semmoista, että voi katsella arkea ja elämää vähän kauempaa. Ja se on minulle hyvin tärkeä. (Laura, 1. haastattelu.)*

Kokemus omasta ammatillisesta kehittymisestä vaikuttaa kiistatta opiskelijoille henkilökohtaisesti merkitykselliseltä. Samalla voidaan kuitenkin kysyä, millaisia kulttuurisia normeja sitoutuminen alati jatkuvan ammatillisen kehittymisen ajatukseen uusintaa. Opiskelijoiden pohdinnat sopivat hyvin yhteen esimerkiksi Sennettin (2002, 7) kuvaaman ”joustavan kapitalismin” ajatuksen kanssa, jossa korostuvat muun muassa jäykän byrokratian ja rutiinien murtaminen, työntekijöiden muuntautumiskyky sekä avoimuus muutoksille. Kehittymisen lähikäsitteen ’kehittämisen’ on todettu olleen organisaatioiden iskusana jo useampien vuosikymmenten ajan ja siitä tulleen ”vahva voima” myös sosiaali- ja terveydenhuollon hallintoon ja palveluihin (Seppänen-Järvelä 1999, 13). Kehittämisideologian vahvistumisen Filander

kytkeytyvän naimattomia naisia koskeviin stereotyyppisiin mielikuviin, jotka olivat vastakohta kotiäiteihin liitetyille ihailluille piirteille.

(2000, 45) on kytkenyt managerialistiseen muutosdiskurssiin, joka tarjoaa työntekijöille mahdollisuuden ”muuttaa negatiiviseksi värittynyttä byrokraatin ja professionalistin identiteettiään ja mentaliteettiaan”, johon liittyy ”sääntöjen reflektoimaton seuraaminen ja toiminta ilman visiota”. Kehittämisen ja kehittymisen korostamista voidaan tarkastella positiivisena, uutta luovana ja työntekijöiden mahdollisuuksiin uskovana ajattelutapana, mutta negatiivisimmillaan kehittäminen voi näyttäytyä työntekijöille myös pakonomaisena lisätaakkana. Esimerkiksi ”työelämän huonontumisen historiaa” läpikäyvä Siltala on tuonut esille kehittämiseetokseen kohdistuvaa kritiikkiä: sitä, kuinka ”julkisten palvelujen huonontumista kompensoidaan laatuhankkeilla, jotka maanisesti kieltävät menetykset” (Siltala 2004, 303), kun taas työntekijät saattaisivat näiden sijaan kaivata rauhaa perustyöhön keskittymiseen (mts. 307). Toisaalta kehittämistyön tarve saattaa myös nousta juuri työskentelyolosuhteiden ongelmista ja tarpeesta ”perustehtävän” kirkastamiseen (esim. Vataja ym. 2007, 364).

4.6 SITOUMUKSET JA KOULUTUSAIKA

Siinä missä käytännöllisen tason pohdinnan aiheiden ja sitoumusten konkreettiset sisällöt vaihtelevat eri aikoina ja eri paikoissa, on Archerin (2000, 198) mukaan yleismaailmallista se, että ihmiset ottavat käyttöön kompetenssinsa käytännölliseen järjestykseen kuuluvista tehtävistä selviytyäkseen. Esimerkiksi erikoistumiskoulutusta tarkasteltaessa olennaisena asiana voidaankin pitää sitä, kuinka opiskelijat kokevat työhön liittyvien valmiuksiensa kehittyneen koulutuksen aikana. Haastatteluissa kokemus oman asiantuntijuuden vahvistumisesta tulee esille yhtenä opiskelua tukevana ja siihen motivoineena tekijänä (vrt. Hietamäki & Kantola 2010, 91). Varsin keskeiseksi teemaksi paljastuu opiskelijoiden kokema ammatillisen varmuuden lisääntyminen[36], jota nämä kuvaavat muun muassa ”itseluottamuksen”, ”itsetunnon”, ”varmuuden” ja ”rohkeuden” kasvusta puhumalla, vahvistuneena uskona omaan osaamiseen sekä luottamuksena omaan ammattitaitoon. Ei ole ”niin helposti lannistettavissa tai ylikäveltävissä”, toteaa esimerkiksi Annu (2. haastattelu), kun taas Enni (2. haastattelu) kuvaa itsellään olevan nyt enemmän ”rohkeutta ja näkemystä”, jotka auttavat myös päätösten tekemistä nopeammin sekä vaihtoehtoisten mahdollisuuksien näkemistä. Jonna katsoo olevansa nyt enemmän ”ajan hermoilla” – ”kun välillä alkoi tuntua siltä, että sitä ei todellakaan ole”. Tämä kehityskulku on tuonut omaan henkilökohtaiseen elämään ”voimaa ja jaksamista”. (2. haastattelu.) Kokemuksia on paljon:

> *Kyllä ne [erikoistumiskoulutuksen opinnot] on… se on sitä minun tietouttani jotenkin ajantasaistanut. Ja tunne siitä, että on ammatillisessa mielessä ihan vahvoilla. Ja pystyy tekemään jotenkin sellaisia*

[36] Tätä teemaa käsittelee kaikkiaan 12 opiskelijaa 25:stä.

varmempia valintoja ja sellaisia…periaatteessa tekemään valintoja, sanotaan nyt näin. Että sillä lailla voisin sen kiteyttää. Että se, että mitä henkilökohtaista merkitystä, niin kyllä se - - eli se ammatti-identiteetti tuntuu, että kyllä se on paremminkin vahvistunut kuin heikentynyt tässä opintojen aikana. (Johanna, 2. haastattelu.)

Minä ajattelisin, että se [erikoistumiskoulutus] on ehdottomasti antanut varmuutta toimia asiantuntijana. Niin kuin aina olen tietysti tavallaan toiminut. Mutta jotenkin se on vahvistanut sitä omaa luottamusta siihen, että tosiaan edustaa sitä osaamista tällä alalla. Että voi ihan, rinta rottingilla voi olla, että ei ole olemassa jossakin jotakin tietoa, mitä me emme tiedä täällä Suomessa. Tai onhan sitä olemassa, totta, ei nyt kaikki tieto ole täällä, mutta siis sillä tavalla periaatteessa jonkunlaisen kokonaiskäsityksen saanut siitä, mitä tämä lastensuojelu täällä Suomessa on ja näin. (Kaisla, 2. haastattelu.)

Helin kohdalla ammatillisen kehittymisen prosessi vaikuttaa erityisen selväpiirteiseltä, sillä ensimmäisessä haastattelussaan tämä tuo esille erikoistumiskoulutusta edeltäneen voimakkaan tarpeensa ammatilliseen kehittymiseen: kokemuksen siitä, kuinka ”takki on tyhjä” ja lastensuojeluun sekä sitä koskevaan ajankohtaiseen tutkimukseen ja kirjallisuuteen tulisi paneutua uudelleen. (1. haastattelu.) Myös tutkimuksellisten ja kirjoittamisen valmiuksiensa hän oli todennut tarvitsevan kehittämistä (1. haastattelu). Erikoistumiskoulutuksen myötä Heli kokee osaamisen tasonsa nousseen; niin ikään koulutus on tuonut ”ulospäin uskottavuutta osaamiseen” (2. haastattelu). Hieman samankaltainen tilanne on ollut Airalla, jonka työelämää leimasi ennen koulutusta muun muassa työpaikan kireä ilmapiiri:

Kaiken kaikkiaan tämä koulutus on tukenut sitä minun ammatillista osaamista, niin kuin minä tuossa aikaisemmin mainitsin. Että minä olin aika loppu siinä ennen työpaikan vaihdosta ja olin hyvin epävarma siitä, että osaanko minä tätä hommaa ollenkaan. Mutta että minä olen kokonaisvaltaisesti siitä saanut. - - Kun olin [aikaisemmassa työpaikassa] aika pitkäänkin ja koin, että asiat voivat riidellä ja niistä voidaan keskustella. Mutta edellisessä työyhteisössä siihen ei ollut valmiuksia, vaan se meni sitten jo henkilökohtaiselle tasolle. Että ne olivat henkilökohtaisia ominaisuuksia sitten, eli siinä eivät enää asiat riidelleet vaan siinä riitelivät jo sitten muutkin. Ja siinä se tavallaan murentui se minun ammattitaidon, oman ammattitaidon arvostaminen. Mutta tämä koulutus on kuitenkin tukenut siinä, että mitä olen kokenut…että no en minä nyt ole hukassa, että moni asia on ollut kuitenkin sitten…oivallus, että hei, että minähän osaan tai minä tiedän tämän. Että kyllä se kokonaisvaltaisesti on tukenut sillä tavalla. Että minulla on tietysti ollut vähän erikoinen tilanne tässä. (Aira, 2. haastattelu.)

Usko omaan osaamisen ja sosiaalityöhön laajemmin voivat kietoutua yhteen:

> *Se [koulutus] on kokonaisvaltaisesti antanut sitä, minulla on säilynyt se usko ja varmuus siihen, että sosiaalityö on…että minä osaan sitä tehdä. Enkä vähättele todellakaan sitä sosiaalityön osuutta. Että minä en hätkähdä siitä, että jos sitä arvostellaan. Että kyllä minä puolustuskannalle asettaudun. (Aira, 2. haastattelu.)*

> *Se liittyy siihen ammattiosaamiseen, ammattiylpeyteen ja semmoiseen … että jotenkin se sosiaalityö, sillä on paikka ja se on merkityksellinen sarka. - - Ja että toisaalta itse tuntee, että on ainakin jossain kohti kiinni asioissa, että mitä sosiaalityössä sinällään tapahtuu. Koska kuitenkin paljon on…esimerkiksi varmaan jotenkin, jos vaikka miettii viimeistä kymmentä vuotta, niin minusta tosi paljon on tapahtunut. (Margit, 2. haastattelu.)*

Haastatteluista on mahdollista myös paikantaa joitakin tekijöitä, joiden voidaan ajatella erityisesti johtaneen opiskelijoita ammatillisen varmuuden lisääntymiseen koulutusaikana. Esimerkiksi Tytti korostaa pysähtymistään tarkastelemaan työssään kohtaamiaan ilmiöitä. Tällaisen tarkastelun hän toteaa saaneen aikaan myös oikeassa olemisen oivalluksia:

> *Ja sitten kun sitä alkaa ikään kuin sitä kirjoitustyötä tekemään…että on joku juttu tuossa teoriana kirjassa, ja sitten alkaakin esseetyyppisesti kirjoittaa, että mitä se minun arkielämässä ja arkityössäni tarkoittaa, tulee semmoisia ihania ahaa-elämyksiä. Että en minä ihan nyt väärillä linjoilla ole ollut, taikka että näinhän minun pitäisikin itse asiassa nyt ajatella tästä eteenpäin. Että semmoinen oman kokemuksen ja ajattelun yhdistäminen tuohon teoriaan ja tähän tietoon niin, minä olen sen yhdistelmän… ja haluaisin tehdä sitä hirvittävän paljon enemmän. (Tytti, 1. haastattelu.)*

Niin ikään Iisa (1. haastattelu) tuo esille teorian ja käytännön – siis käytännöllisen ja diskursiivisen tiedon - kohtaamisen merkityksen opintojen kuluessa. Tärkeänä asiana hän mainitsee sen, kuinka opiskelija voi ymmärtää luennolla jonkin teoreettisen ajatuksen ”käytännöstä käsin” niin, että opiskelijalle syntyy oivalluksen kokemus siitä, että kyseessä on sama asia kuin jota itse on miettinyt ja jonka luennoitsija nyt on osannut hyvin sanoa. Tämän kokemuksen Iisa toteaa tuottavan ”määrätynlaista vahvistumista siihen omaan työhön”, kokemuksen ”oikealla linjalla” olemisesta. Kaiken kaikkiaankin hyvin olennaisena opiskelijoille näyttäytyy yksin olemisen kokemuksesta irti pääseminen ja sen oivaltaminen, kuinka monet muutkin pohtivat samoja asioita kuin itse työssä (vertaistuen merkityksestä sosiaalityössä ks. esim. Niinikoski 2005). Tärkeää on ollut muun muassa opiskelijaryhmän jäsenyys ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus – kokemusten vaihto ja keskustelut ”samalla aaltopituudella olevien” kanssa. Aikuiskasvatustieteessä

tätä yhteisön merkitystä oppimisen kannalta on korostettu monissa viitekehyksissä, muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen (esim. Koppinen & Pollari 1993; Sahlberg & Sharan 2002), oppivan organisaation (esim. Senge 1990; oppivasta organisaatiosta sosiaalityön piirissä esim. Gould & Baldwin 2004) sekä tutkivan oppimisen (Hakkarainen ym. 2004) ideoissa. Paljon sovellettu on muun muassa Lev Vygotskyltä (1978) peräisin oleva lähikehityksen vyöhykkeen ajatus, joka kuvaa yksilön kognitiivisen kapasiteetin laajenemista vuorovaikutuksen tuodessa uusia aineksia ajatteluun (Tynjälä ym. 2007, 264). Yhteisten keskustelujen ja tukevan emotionaalisen ilmapiirin on todettu olevan merkityksellinen myös ammatti-identiteetin muodostumisen ja ammatillisen kehityksen kannalta (Vähäsantanen 2007, 176). Kokemuksen yhdessä pohtimisesta voivat synnyttää monet opiskelumuodot:

> *Aina sellaiset oivallukset tai kohdat, kun on huomannut…että on se sitten joku kirja tai tutkimus tai luento tai joku muu, että kun huomaa, että joku muu on pohtinut ihan sitä samaa asiaa kuin mitä itsekin just nyt tässä työssä. Niin jotenkin se on ehkä sitten vahvistanut niitä omia ajatuksia, että ehkei sitä niin hakoteillä olekaan. Ja semmoinen, että on tullut sitten kuitenkin semmoinen tunne, että se on vahvistanut sitä, että ihan tärkeitten ja ajankohtaisten asioiden ja teemojen kanssa sitä työtä tekee. (Terhikki, 1. haastattelu.)*

> *Ehkä se just, että se problematiikka on kuitenkin yhteistä. Että ne ongelmat, minkä kanssa itse painii, niin melkein kaikki muut, ketkä tekevät samaa työtä, niin painii samojen ongelmien kanssa. Tai ehkä se yhteinen kokemusperusta just ja semmoinen. Että se on se varmaan, mikä ja just tässä nyt on, kun näitä työnantajan asenteita ja näitä pähkäillyt, niin tuntuu, että niiden kanssa pähkäilee moni muu ja just ihmettelee työkavereittenkin suhtautumista. Toiset…niin ihan samoja, että se semmoinen… elämme samassa maailmassa. Kollegiaalinen kokemus tai muuta. (Annu, 1. haastattelu.)*

> *Joskus on miettinyt työssä sitä, että tämä ei ole vain minun juttu, että jos minä oivallan jotain. Että tämä ei ole minun juttu, että tässä pitää olla jotain, täytyy olla jotenkin ylimaallista taikka siis laajempaa tämä asia. Mutta ei ole löytänyt mitään semmoista selitystä. Ja sitten kun lukee jotain kirjaa tai kuuntelee luentoja tai puhuu joidenkin ihmisten kanssa, niin sitä tajuaa, että tämähän onkin ihan tämmöinen yleinen juttu. Että tavallaan saanut sillä perusteluita, että tämä ei olekaan vaan, että miltä minusta nyt tuntuu. - - Että tavallaan monet asiat ovat odottaneet siellä ahaa-oivalluksen tasolla. Niin sitten on voinut saada sille selityksen, ihan sille asialle. Ja sitten tietenkin, sitten on vahvistanut itsetuntoa, kun tajuat…huomaa, että no en minä ihan hakoteillä ole ollutkaan. Niin sillä lailla varmaan itsetuntoahan se tietenkin sitten on omalla tavallaan nostanut ja vahvistanut sitten semmoinen, että huomaa, että siitä, mitä minä olen tehnyt, mihin minä olen sitten vapaa-aikaani satsannut, niin se on vahvistanut mi-*

nun käsityksiä ja on vankistanut niitä mielipiteitä. (Tytti, 2. haastattelu.)

Merkitystä saattaa toisaalta olla ollut myös tavalla, jolla koulutuksessa on suhtauduttu opiskelijoihin. Haastatellut toteavat koulutuksessa painotetun esimerkiksi opiskelijoiden omaavan jo paljon tietoa ja taitoa, jota heidän nyt olisi käytettävä. Tärkeäksi mainitaan myös se, kuinka erikoistumiskoulutuksessa on ”aina pyydetty omia ajatuksia” kirjoitelmiin ja muihin opiskelutöihin liittyen (arvostuksen, rohkaisemisen, yhteistoiminnallisuuden ja kollegiaalisuuden merkityksestä voimaantumiselle ks. myös esim. Siitonen 1999). Tärkeää tämä on saattanut olla siitäkin syystä, että aikaisemmin näistä ei välttämättä kukaan ole ollut kiinnostunut – seikka, jonka esimerkiksi Arleena (1. haastattelu) liittää sosiaalityön ”marginaaliseen” asemaan. Vastakohtana tällaiselle koulutuksen kuvaukselle haastatteluissa esitetään kuitenkin myös kritiikkiä koulutuksen ”koulumaiselle, behavioristisesti rakennetulle, luentoihin perustuvalle” luonteelle sekä sitä kohtaan, ettei opiskelijaryhmän osaamista, kokemuksia ja keskinäistä vuorovaikutusta hyödynnetty parhaalla mahdollisella tavalla. Vaikutuksensa siihen, millaisena opiskelijat ovat kokeneet koulutuksen, saattaa olla muun muassa sillä, millaisia aikaisempia koulutuskokemuksia heillä on ollut.

Koulutuksen aikana useat opiskelijat ovat vaihtaneet työpaikkoja, mikä niin ikään on saattanut vaikuttaa ammatillisen varmuuden lisääntymiseen. Uudessa työssään saamansa positiivisen palautteen tuo esille erityisesti Jatta (2. haastattelu), joka toteaa oman tapansa tehdä työtä näyttäytyvän uudessa työyhteisössä ”hyvin haluttuna” ja monen työtoverin tahtovan hänet työryhmäänsä. Tilanne on hyvin erilainen verrattuna hänen aikaisempaan työhönsä, jossa hän kertoo kokeneensa jatkuvasti riittämättömyyden tunnetta: ”että aina pitäisi jotenkin enemmän tietää tai aina tulee vastaan asioita, mistä on aivan ihmeissään” (2. haastattelu). Sen paikantaminen, mikä muutoksen on varsinaisesti aiheuttanut, ei toki ole Jatankaan mielestä helppoa: onko kyse siitä, että ”työ on helpompaa” vai onko kyse jostakin, ”mikä minussa on tapahtunut”, hän kysyy. Satu kokee puolestaan olleensa aikaisemmassa työssään ”niin kiinni siinä arjessa”, että omaa mahdollista osaamista tuli ajateltua harvoin: ” sitä vain teki ja teki ja teki päivästä toiseen”. Nyt, ”kun on siellä ulkopuolella”, on enemmän tilaa ja aikaa ajatella, ja pohtiessaan huomaa myös osaavansa jotakin, mikä tulee esille ”varmempina otteina” työssä. (2. haastattelu.) Inkeri (2. haastattelu + oppimistarina) katsoo kokemaansa voimakasta prosessiaan – ”spurttia”, joka on liittynyt niin ”ammatilliseen kehittymiseen” kuin ”ihmisenä kasvamiseen ja kaikkeen mahdolliseen” ja jonka seurauksen hän kokee olevansa nyt ”ihan eri työntekijä” kuin neljä vuotta sitten – tukeneen voimakkaasti uusi työyhteisö, jossa vallitsee ”jatkuvan kysymisen kulttuuri” ja kaikkien toimintatapojen pohtiminen. Muutoinkin hän nimeää tärkeäksi pysähtymisen arvioimaan ja syventämään omia näkemyksiä ja osaamista, mikä on vaikuttanut myös käsitykseen itsestä: itse-

tunto, vahvuus ja osaaminen ovat kehittyneet sekä usko omaan työhön ja osaamiseen lisääntyneet.

Ammatilliseen varmuuteen saattaa omalla tavallaan vaikuttaa myös mahdollinen uusi ammattiasema, jonka esimerkiksi todetaan tuottaneen itselle ”tietynlaista uskottavuutta ja luottamusta”. Niin ikään lisensiaatintutkinnon suorittamiselle on voitu antaa myös ulkopuolisten taholta arvoa, mikä on näkynyt muun muassa puheenvuoropyyntöinä erilaisiin tilaisuuksiin. Toisaalta kehityskulkujen taustalla saattaa olla myös yksinkertaisesti ajan kuluminen ja tämän myötä tapahtunut kokemuksen karttuminen (”myönteisestä persoonallista kasvua ja kokemuksellista asiantuntijaosaamista korostavasta” ikäkäsityksestä ks. Paloniemi 2007, 60).

> *Oma ikääntyminen. Kyllä joo se on myös vaikuttanut. Että tietysti se, että on ollut näin pitkään jo sosiaalialalla, että on sitä kokemusta, jota ehkä uskaltaa hyödyntää enemmän. Joka taas ehkä liittyy tähän koulutukseen. Mutta se, että on myös ihmisenä kasvanut, on tullut enemmän elämänkokemusta. (Enni, 2. haastattelu.)*

4.7 TYÖYMPÄRISTÖN HAASTEET

Edellä on tuotu esille monia erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen kokemuksia. Uusien valmiuksiensa ja uuden ammatillisen varmuutensa kanssakin opiskelijat ovet kuitenkin edelleen kiinni siinä todellisuudessa, jossa he elävät ja tekevät työtään. Tärkeinä omia muutosprosesseja edistävinä tekijöinä näyttäytyvät esimerkiksi näitä tukeva elämäntilanne sekä kannattelevat läheiset ihmiset; huonoimmillaan elämäntilanne ja tuen puute taas toimivat toiminnallisia projekteja hankaloittavasti. Haastatteluissaan opiskelijat käsittelevät varsin paljon myös niitä sosiaalityön toimintaympäristöihin liittyviä tekijöitä, jotka vaikeuttavat ammatillisen kehittymisen prosesseja. Näitä tarkasteltaessa lähestytään sosiaalisia rakenteita, jotka määrittävät työntekijän ja työnantajan välisiä suhteita, kuten myös vallitsevia kulttuurisia käsityksiä työntekijöiden kouluttautumisen ja tämän tukemisen tarpeellisuudesta tai tarpeettomuudesta. Opiskeluun mahdollisesti paljonkin vaikuttanut ilmiö on esimerkiksi se, että opiskelijoiden koulutukseen työnantajiltaan saama materiaalinen ja muu tuki on vaihdellut erittäin paljon[37] - ilmiö, joka on tullut esille myös suurempaan sosiaalityön erikoistumiskoulutusten opiskelijajoukkoon kohdistuneessa koulutuksen arviointi-

[37] Ääripäät poimien: osa opiskelijoista on saanut tehdä kaikki lähiopetuspäivät palkallisesti työajalla ja työnantaja on maksanut kaikki matka- ja majoituskulut, kun taas joillakin on ollut hankaluuksia saada edes palkatonta vapaata lähiopetuspäiviksi. Toisaalta on otettava huomioon se, että vaikka työnantaja olisi antanut opiskelijalle luvan tehdä opiskeluun liittyviä töitä työajalla, eivät työolosuhteet käytännössä kuitenkaan aina välttämättä salli tätä: jos työtä on paljon ja jo pelkästä normaalista työtaakasta selviäminen edellyttää ylitöitä, ei periaatteellinen lupaus työajan käytöstä opiskeluun toteudu.

tutkimuksessa (Hietamäki & Kantola 2010, 61). Kaiken kaikkiaan koulutuksen ja oman työpaikan välinen suhde on ollut monen opiskelijan kohdalla suhteellisen heikko, ja työnantajien tietämystä koulutuksesta kuvataan vähäiseksi. Toisaalta työpaikan ja koulutuksen etäisellä suhteella voitaneen ajatella olevan myös positiivisia puolia, salliihan se ”akateemisen vapauden” ja estää esimerkiksi sen, että työnantaja olisi ennalta määritellyt, kuinka aikoo kehittää toimintaansa työntekijän kouluttamisen avulla. Tämä on mahdollisesti antanut tilaa opiskelijoiden omaehtoiselle ammatillisuuttaan koskevalla reflektiolle ja sisäisille keskusteluille.

Siihen, missä määrin opiskelijat kokevat pystyvänsä hyödyntämään uutta osaamistaan työssään – ja toteuttamaan toiminnallisia projektejaan - vaikuttavat käytettävissä olevat aika- ja muut resurssit. Sosiaalityön toimintaympäristöjen ongelmina Suomessa on tuotu esille muun muassa työntekijöiden liian vähäinen henkilöstömitoitus, suuri työmäärä ja kiire (esim. Heikkilä ym. 2003; Kiireelliset toimenpiteet sosiaalityön vahvistamiseksi 2003; Karvinen ym. 2005). Myös esimerkiksi Ennin (1. haastattelu) haastattelussa voimakkaan aseman saavat juuri työn paineet. Työmäärää hän kuvaa ”valtavaksi” ja odotuksia ”kauhean koviksi”. Odotuksia kohdistuu myös työn kehittämiseen, mikä aiheuttaa Ennin mielestä ristiriitaisen tilanteen: ”uudenlaisia työmuotoja” pitäisi kehittää, mutta ”asiakasmäärän ja vaikeusasteen kanssa tämmöinen kehittämistyö tahtoo jäädä jalkoihin”. Tämä on Ennin mukaan surullista, varsinkin kun työntekijöitä, jotka olisivat innokkaita ja halukkaita kehittämistyöhön ja jotka ovat tätä aikaisemmin tehneetkin, olisi paljon. Kehittämistyö vie runsaasti ”aikaa ja energiaa”, mikä saa aikaan kehittämistyötä yrittävien uupumisen asiakastyössään. Kuitenkaan työn kehittäminen ei näyttäydy Ennin puheessa vain ylhäältä työntekijöille asetettuna velvoitteena vaan asiana, jonka myös työntekijät kokevat omakseen mutta jonka toteuttamista toimintaympäristö samalla ehkäisee. Omien asiaa koskevien tuntemustensa Enni kertoo vaihtelevan:

> *Välillä on raivostunut ja välillä surullinen ja neuvoton ja kaikkea mahdollista. Ja sitten välillä on vähän semmoinen, että pistää hanskat naulaan, että okei, ei tehdä mitään. Että tehdään vain tätä kriisityötä sitten. (Enni, 1. haastattelu.)*

Siitä, millaisia vaikeuksia oman työn kehittämisen pyrkimys saattaa käytännössä kohdata, Ennillä on hyvin omakohtaisia kokemuksia. Hän kertoo innostuneensa aikaisemmin tiettyjen toimintamuotojen kehittämisestä ja saaneensa tartutettua tämän innostuksen kollegoihinsakin. Lopputulos oli kuitenkin surullinen:

> *Minä olin itse suuna päänä tietysti mukana, mutta tasan puolen vuoden kuluttua sain kyllä todeta, että ei se onnistu. Ei, kerta kaikkiaan ei onnistu. Että kun se on se oma asiakastyö siinä, se piiri on hoidettava. Ja sitten kaikki se muu on omasta ajasta ja selkänahasta. Että se on kuitenkin se fakta. (Enni, 1. haastattelu.)*

Edellisestä huolimatta Enni jaksaa edelleen toivoa: hän odottaa lisäresursseja, jotta kehittämistyö päästäisiin uudelleen käynnistämään. Itselleen tärkeiksi asioiksi hän nimeää uuden tiedon saamisen, oman tietämyksen laajentamisen ja kuvaa ”hienoksi” koulutukseen liittyvää avausta siitä, että ”omasta työstä voisi tehdä tutkimusta”. Suureksi haaveekseen Enni mainitsee työn selvittämisen ”asiakkaiden kannalta”, kenties uuden työmuodon kehittämisen: ”hirveä haave, ihanne, että pystyisi tekemään niin.” (Enni, 1. haastattelu.)

Annun kuvauksessa koulutusaikainen ammatillinen kehittyminen tulee esille lähinnä välillisesti; pääasiallisen huomion saa ahdistus, joka nousee omien sitoumusten ja toiminnan reunaehtojen välisestä ristiriidasta.

> *No se on varmaan se fakta kanssa, että tieto lisää tuskaa. Että tietäisi, miten joku asia pitäisi hoitaa, mutta ei ehdi. Eli tavallaan semmoinen, tietää niin monta hyvin dokumentoitua asiaa ja tietää, mitä pitäisi tehdä, ja sitten ei [ole] konkreettisia mahdollisuuksia toimia niin kuin pitäisi. Niin se on varmaan vähän semmoinen inhottava juttu. Että on asioita, jotka on pakko vetää lyhyimmän mahdollisimman kaavan mukaan, vaikka nekin voisi tehdä hyvin ja perusteellisesti, jotta jäisi aikaa tehdä jotain mielekkäämpää. Tai semmoista, että täytyy priorisoida tehtäviä, että sitä se lähinnä on. Jotkut asiat vaativat niin paljon, että sitten toiset täytyy ohittaa kevyemmin. (Annu, 2. haastattelu.)*

Opiskelijat pohtivat myös omien toiminnallisten projektien toteuttamista estäviä työyhteisössä ja laajemminkin organisaatiossa vallitsevia kulttuurisia käsityksiä ja toiminnan tapoja. Hyvien organisaatiokäytäntöjen kehittämiseen ja työntekijöiden hyvinvoinnin lisäämiseen liittyvinä tekijöinä ovat esimerkiksi Vataja ja Julkunen (2004) tuoneet selvityksessään esille erityisesti toimijalähtöisyyden, asiakaslähtöisyyden sekä organisaatiossa toteutettavien projektien ymmärtämisen kehittämisprosesseiksi, joissa kehittäminen on integroitu osaksi normaalia toimintaa. Sosiaalityössäkin (Gellis 2001; Mary 2005) on hyödylliseksi esitetty niin sanottua transformationaalista johtajuutta, jota luonnehtivat karismaattisuus, inspiraatio, intellektuaalinen kannustaminen sekä työntekijöiden huomioon ottaminen yksilöinä (Bass 1990). Käytännössä sosiaalityön työyhteisöissä on kuitenkin todettu olevan merkittäviä eroja siinä, kuinka työntekijöiden ja koko organisaatioiden kehittymistä tuetaan (esim. Meltti & Yliruka 2005; Vataja ym. 2007; Kostiainen 2009, 97; Hietamäki & Kantola 2010, 63-64). Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoista esimerkiksi Iisa (1. haastattelu) pohtii osaamisen hyödyntämistä ehkäiseviä työyhteisössä vallitsevia kulttuurisia käsityksiä. Hän kertoo erityisesti aikaisemmasta, ammatillisen kehittymisen kannalta hankalasta työyhteisöstään, jossa hänen mielestään nähtiin uhkana se, ”että joku osasi jotakin, joku poikkesi jollakin tavalla, oli erilainen sosiaalityöntekijä” (1. haastattelu). Iisa toteaa, ettei tämän seikan vuoksi edes kertonut koulutuksen alkaessa työpaikal-

laan kaikille olevansa erikoistumiskoulutuksessa. Toisessa haastattelussaan Iisa jatkaa asian pohtimista ja toteaa vain yhden työyhteisön työntekijän osallistumisen koulutukseen saattavan olla vaikeaa, sillä ”tämmöisen prosessinomaisen koulutuksen myötä tapahtuu myös muutosta ja kehittymistä, ja minusta tuntuu, että siihen ei oltu valmiita” (2. haastattelu). Työntekijöiltä odotetaan hänen mukaansa kehittymistä, mutta huomiota ei kiinnitetä siihen, että työskentelyorganisaatio ”antaa ne puitteet, joissa työntekijät työskentelevät”:

> *Että tässä minä olen, siis minun mielestä tämä on kivireki tämä organisaatio siis sillä tavalla, että paljon sosiaalityöntekijöitä, paljon hyviä ideoita ja ajatuksia ja halua kehittää, mutta heidät lyödään maahan semmoisella jotenkin halveksivalla asenteella, jolla minun mielestä sitten on erilaiset juuret, jotka varmasti myös liittyy siihen yksittäisen ihmisen omiin ajatuksiin, että minkälaista lastensuojelun sosiaalityö on. (Iisa, 2. haastattelu.)*

Tärkeäksi asiaksi Iisa (2. haastattelu) nostaa ”organisaation luvan sosiaalityöntekijöille tehdä sosiaalityötä” ja kertoo itse päätyneensä ajatukseen, jonka mukaan ”erikoisasiantuntijuudelle ei oikein ole tilaa työn organisaatiossa, ei tietona, joka johtaisi muutokseen mutta ei myöskään ammatin arvostukseen”. Lastensuojelun sosiaalityötä Iisa ei pidä yhteiskunnassa legitimoituna, eikä sitä kunnan organisaatioissa hänen mielestään tueta. Heikko tilanne heijastuu hänen mukaansa selvästi myös asiakkaiden tilanteisiin: ”että jos ajattelen kaikkia tämmöisiä säästöbudjetteja, mitä nyt tehdään, tai minä ajattelen, että täytyyhän sitä, että on 150 lasta, jotka on jonossa, jotka odottaa huostaanottoa ja säästösyistä ei voida järjestää näitä huostaanottoja, niin mitkä mahdollisuudet on lastensuojelun sosiaalityöntekijällä tehdä hyvää työtä”, hän (2. haastattelu) kysyy.

Esimerkiksi Kostiaisen (2009, 106) tutkimuksessaan haastattelemat sosiaalityöntekijät tuovat esille muutostyön edellytyksenä sosiaalitoimiston tarkastelemisen systeeminä, jossa yhden henkilön muutos vaatii muutosta myös muiden töissä ja yhteisissä työkäytännöissä; yksittäisen työntekijän on yksin vaikeaa tai mahdotonta saada aikaan muutosta (mt.). Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoista Iisan lisäksi tätä teemaa pohtii muun muassa Tytti. Hän kuvaa tilannetta, jossa yksittäisen työntekijän ja koko työyhteisön kehittyminen eivät kulje käsi kädessä:

> *Meidänkin työkulttuurissa on varmaan tämmöinen inhimillinen piirre, että kun yksi ihminen lähtee opiskelemaan ja on pitkässä koulutuksessa ja se muuttaa hänen tiedollista osaamistaan ja se muuttaa häntä persoonana. Se voi olla myös jollakin tavalla myös uhka, että tämmöisessä yksinopiskelussa on aina sitten se heikkous, että sitä ei saa sitä työyhteisöä mukaan siihen juttuun. Kun se, jos sinä työyhteisönä menet vaikka johonkin koulutukseen, niin siitä tulee meidän juttu. Että tämä on tämmöinen minun juttu, että niiden ajatusten ja sen oppimisen, mitä siinä itselle on tapahtunut, sen viestittäminen eteen-*

päin tässä verkostossa ja näissä työyhteisöissä on semmoinen, mikä jollakin tavalla rajoittaa kyllä sitä osaamista. Että se tuo itselle semmoista turhautumista, että voi hitto, kun nuo ei tajua mitään, vaikka minä kuinka yritän selittää, että siinä ja siinä, siihen voi liittyä tämmöistä vähän laajempaakin tutkimusta ja että meidän pitää luottaa tutkimustietoon ja niin edelleen. Että se on varmaan semmoinen, mikä jollakin tavalla rajoittaa ja vähän turhauttaa. (Tytti, 2. haastattelu.)

Ammatilliseen kehittymiseen ja kehittämiseen työyhteisössä liittyvät hankaluudet tulevat esille myös siinä, kuinka Jonna kuvaa erikoistumiskoulutukseen liittyneiden keskustelujen merkitystä:

Ja sitten se, nimenomaan se ryhmässä syntynyt luottamus. Että se on minusta, se ammatillinen keskustelu on erilaista kuin työyhteisössä, jossa se rooli on ihan erilainen. Että siihen liittyy aina toisaalta pelkoa siitä, että nolaa itsensä työkavereitten tai esimiehen edessä. Taikka sitten siihen liittyy jotain kilpailua. Että minusta sitä ei ole tuossa ryhmässä, vaan se on aika tasaviivalta lähtevää. (Jonna, 1. haastattelu.)

Kehittämistyötä Jonna toteaa ”nakertavan toisesta päästä” myös ”jumiutuneiden työkäytäntöjen” – joita kunnissa on ”paljon” – sekä pätevien työntekijöiden puute. Paikalleen jääneitä työkäytäntöjä on Jonnan mukaan yhden ihmisen hyvin vaikea muuttaa:

Että tässä koulutuksessa tulee kuitenkin paljon semmoista uutta, mistä tulee ajatusta, että tuota haluaisin kokeilla tai että se olisi erilaista. Niin sitten kuitenkin täällä tehdään sillä tavalla kun on aina tehty. Että on hirveän vaikea murtaa, että se liittyy johonkin ihan ajankäyttöön ja niihin työtapoihin, että istutaanko toimistossa vai lähdetäänkö jonnekin. Ja käytetäänkö johonkin asiakasperheeseen aikaa viikko vai kolme kuukautta. Ja tämmöisiin asioihin. Että tavallaan se, että miten ne rutiinit voisi rikkoa ja kokeilla sitten ihan oikeasti jotain, minkä on jostakin oppinut tai kuullut.- - Että tämä on minun mielestä nimenomaan se koulutuksen ja työelämän yhteinen asia. Ja tällä hetkellä kuitenkin semmoinen erillinen, että eihän näistä asioista puhuta tuossa koulutuksessakaan, muuta kuin ehkä siellä väliajalla. - - Että se on hirmu tylsä puheenaihe, mutta se on silti niin totta. (Jonna, 1. haastattelu.)

Vaikka kohtaavatkin vaikeita haasteita, eivät opiskelijat toki ole olleet vain tilanteiden passiivisia kokijoita vaan he ovat pyrkineet myös löytämään keinoja esteiden voittamiseen. Kuten jo aiemmin on todettu, ovat hyvin monet erikoistumiskoulutuksen opiskelijoista vaihtaneet työtehtäviä ja työpaikkojaan koulutuksen aikana suunnaten varsin usein pois asiakastyöstä. Vaikka halu uralla etenemiseen ei olisikaan ollut keskeinen koulutukseen hakeutu-

misen syy, vaikuttaa koulutus laukaisseen prosesseja, jotka ovat johtaneet myös uudenlaisten tehtävien etsimiseen työelämässä; toisaalta kouluttautuminen on todennäköisesti parantanut työnsaantimahdollisuuksia. Ammatillisen kehittymisen kannalta erityisen haasteellisena työskentely-ympäristönä haastatteluissa tulevat esille sosiaalitoimistot, ja kehittymisen sekä kehittämisen mahdollisuuksia saatetaan kuvata muunlaisissa toimintaympäristöissä huomattavasti suuremmiksi (sosiaalitoimistojen koetusta haastavuudesta työympäristöinä ks. myös esim. Karvinen-Niinikoski ym. 2005).

Erikoistumiskoulutuksen aikana tapahtuneiden työpaikkojen vaihdosten suhteen saattaa Jatan (2. haastattelu + oppimistarina) kertomus olla erityisen huomionarvoinen, sillä se tuo esille kehittämis- ja hankeorientoituneen sosiaalityön kääntöpuolen: tavanomaisen sosiaalityön asiakastyön näyttäytymisen kenties vähemmän puoleensavetävänä ja arvostettuna. Jatta kertoo miettineensä opiskelutovereidensa tilanteita ja sitä, kuinka monet näistä ovat siirtyneet ”projektitöihin, osaamiskeskuksiin ja järjestöihin”. Opiskelijatovereiden ”juttuja” Jatta kuvaa Helsinki-keskeisiksi ja toteaa näiden ”menevän niin kovaa ja korkealla omissa jutuissaan”. Tämä on tuntunut hienolta, mutta omat mahdollisuudet ovat käytännössä olleet erilaiset. Elämäntilanne ei ole sallinut uudentyyppisiin työtehtäviin siirtymistä, mikä aiheutti aikaisemmin ahdistusta: ”lapsi- ja nuorisosiaalityön ammatillisuuttani ymmärtävää ja eteenpäin vievää ei ollut”. Muiden ihmisten kanssa käymiensä aihetta koskevien keskustelujen kautta Jatta kertoo kuitenkin oivaltaneensa, kuinka koulutus voi vaikuttaa myös pienemmällä tavalla lapsi- ja nuorisososiaalityön kehittymiseen, mikä ei ole sen vähäpätöisempää kuin ”suurissa rakenteissa” toimiminenkaan.

4.8 YHTEENVETO

Tutkimuksen tässä luvussa käsiteltyyn ammatillisen kehittymisen teemaan liittyen opiskelijat tuovat esille monenlaisia toiminnallisia projekteja, joista keskeisimpänä yleinen halu kehittymiseen ja sosiaalityön ajankohtaisiin haasteisiin vastaamiseen. Yhtenä keinona tähän nähdään tutkimustietoon tutustuminen ja tutkimustiedon voimakkaampi hyödyntäminen omassa työssä. Niin ikään esille tulee halu oman toiminnan käsitteellistämiseen ja arvioimiseen, oman työn kehittämiseen sekä tutkivan työotteen vahvistamiseen. Ammatillisen kehittymisen kysymysten pariin opiskelijoita on ohjannut ennen kaikkea kokemus asiakastyön haasteellistumisesta ja omista puutteellisista valmiuksista uusien tilanteiden kohtaamiseen. Eräänlaiselle hyvälle kehälle opiskelijoita on puolestaan sysännyt koulutusaikainen kokemus oman ammatillisen varmuuden vahvistumisesta, jota on tukenut paitsi uuden tiedon saaminen myös pysähtyminen oman ammatillisen toiminnan ja jo olemassa olevan tietämyksen tarkastelemiseen. Vaikka opiskelijoiden lähestymistapa itseensä ammatillisina toimijoina on haastatteluissa varsin positiivi-

nen, tulevat esille myös koulutusaikaa edeltäneet mahdollisesti voimakkaatkin epävarmuuden kokemukset ja väsymys.

Erikoistumiskoulutukseen vaikuttaa liittyneen monia ammatillisen kehittymisen projekteja tukeneita tekijöitä. Merkittävä asia on ollut muun muassa opiskelijoiden kokemus heidän asiantuntemuksensa arvostamisesta koulutuksessa. Erityisen tärkeitä ovat olleet oppimiskokemukset – niin kirjallisuuteen, luentoihin kuin erilaisiin keskusteluihinkin liittyneet – jotka ovat tuottaneet opiskelijoille yhteisöllisyyden tunnetta, kannustaneet omaa työtä koskeviin pohdintoihin, antaneet vastauksia itseä pohdituttaneisiin kysymyksiin mutta herättäneet myös huomaamaan omat jo aiemmin rakentuneet hedelmälliset vastaukset ammatillisesti tärkeisiin kysymyksiin. Nämä koulutusta koskevat huomiot alleviivaavat konstruktivistisen, opiskelijoita aktiivisina tiedonrakentajina korostavan oppimiskäsityksen merkitystä erikoistumiskoulutuksen lähtökohtana (konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ks. esim. Tynjälä 1999; Rauste-von Wright ym. 2003). Toisaalta esille tulee se, kuinka koulutuksessa ei välttämättä kuitenkaan täysin noudatettu tällaista lähestymistapaa, vaan siihen on koettu liittyneen myös perinteistä, yksiulotteiseen tiedonsiirtoon perustuvaa oppimiskäsitystä ilmentäviä toimintakäytäntöjä.

Samalla tavoin jännitteisenä näyttäytyy myös opiskelijoiden suhde sosiaalityön tutkimukseen ja yliopistolliseen maailmaan. Lisääntyneen sosiaalityön tutkimuksen opiskelijat kokevat tukevan työtään, ja koulutuksen aikana sosiaalityön tutkimus ja tutkimuksellinen työote ovat tulleet lähemmäksi heitä. Tämän voidaan katsoa haastavan kulttuurista käsitystä sosiaalityön tutkimuksen ja käytännön erillisyydestä (käytännön ja tutkimuksen vaikeasta suhteesta sosiaalityön akatemisoitumisprosessissa ks. esim. Mutka 1998). Toisaalta tutkimuksen ja käytännön välisten uudenlaisten suhteiden syntymistä haittaavana tekijänä esille tulee jälleen kokemus tiedemaailman suhtautumistavasta, jossa tutkimustieto nähdään ylempänä suhteessa käytännön toiminnan kautta hankittuun kokemukselliseen tietoon. Esimerkiksi postmodernin asiantuntijuuden ajatuksessa korostettu idea käytännön tiedon ja teoriatiedon uudenlaisesta, enemmän tasavertaisuutta hakevasta järjestyksestä (esim. Karvinen-Niinikoski 2009b) ei siis näytä toteutuneen ainakaan täydellisesti. Toisaalta opiskelijoiden ammatillista ajattelua on kuitenkin saattanut vapauttaa juuri koulutusaikana omaksuttu, postmoderneja piirteitä omaava tiedon epävarmuutta ja muuttuvuutta korostava tietokäsitys, joka on haastanut heitä asioiden monipuoliseen, kriittiseen tarkastelemiseen – pois ”yhden ainoan oikean vastauksen” näkökulmasta.

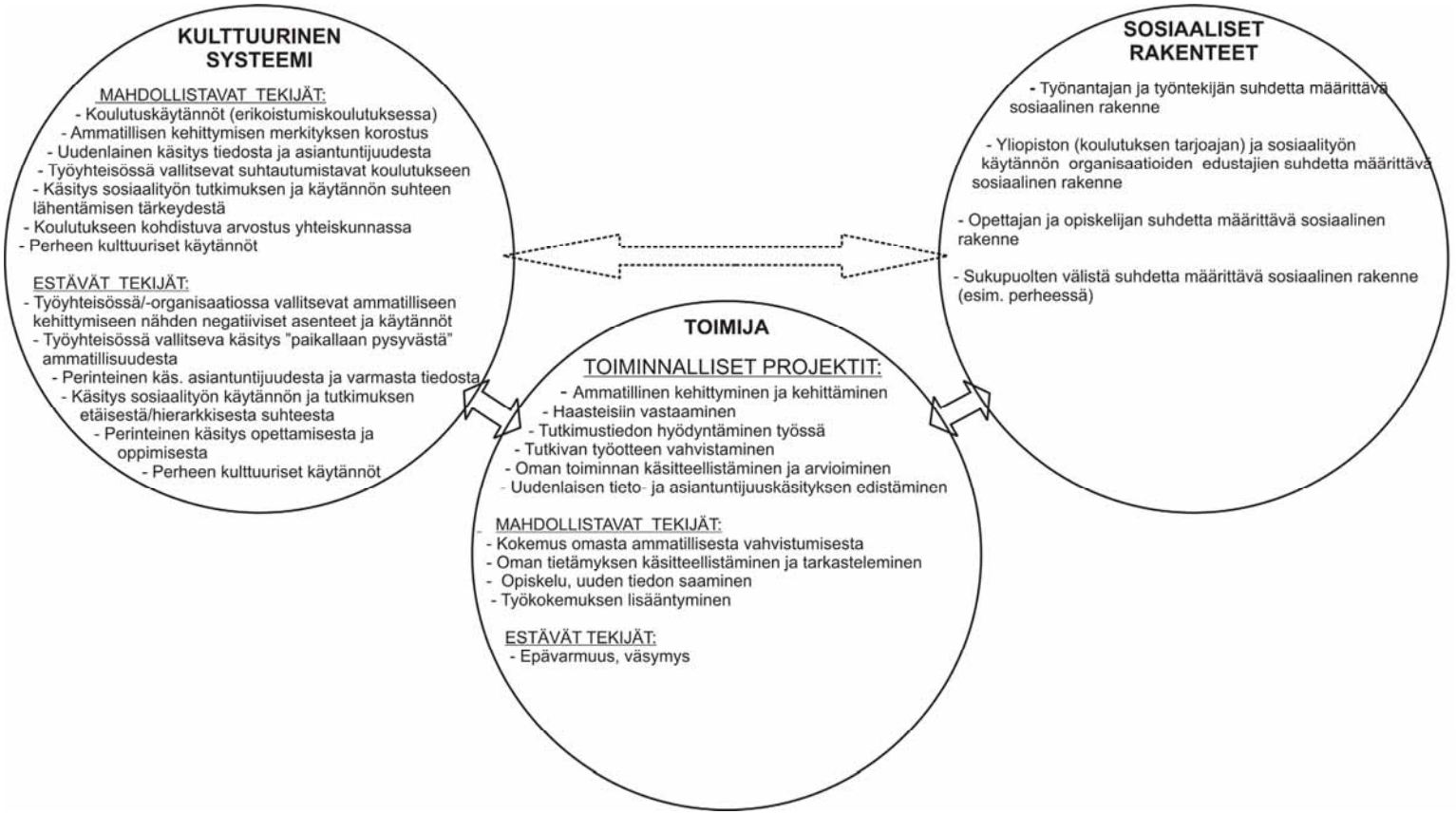
Varsin paljon opiskelijat pohtivat työyhteisöihinsä ja työskentelyorganisaatioihinsa liittyviä ammatillista kehittymistä tukevia ja estäviä tekijöitä. Parhaimmillaan organisaatiossa vallitsee jaettu ymmärrys kouluttautumisen ja muun ammatillisen kehittymisen merkityksestä, mikä ilmenee sekä henkisenä, ajallisena että rahallisena tukena opiskeluun; pahimmillaan organisaation toimintatavat perustuvat pikemminkin käsitykselle eräänlaisesta paikallaan pysyvästä ammatillisuudesta, jossa kouluttautumista ei arvosteta ja suhtautuminen koulutuksessa olevaan työntekijään voi olla huonoa. Toisaalta

merkitystä on silläkin, kuinka koulutukseen yleensä yhteiskunnassa suhtaudutaan: kouluttautumiseen kohdistuvan arvostuksen kautta on erikoistumiskoulutuksen opiskelijoille saattanut avautua uusia ammatillisia toiminta-areenoita.

Paitsi koulutus- ja työskentelyorganisaatioihin, liittyy ammatillista kehittymistä mahdollistavia ja estäviä tekijöitä luonnollisesti myös opiskelijoiden yksityiselämään ja tähän kytkeytyviin sosiaalisiin rooleihin (vrt. tutkimuksen luku 7). Opiskelijoiden haastatteluissa näitä tekijöitä on käsitelty hyvin vähän, mutta esille tulevat muun muassa äitiyteen liittyvät tehtävät. Selvää on, että yksityiselämän sosiaalisten roolien tarkastelu avaisi sekin eteen monenlaisia kulttuurisia ja sosiaalisia rakenteita.

Kulttuurisen systeemin ulottuvuuksien lisäksi voidaan ammatillisen kehittymisenkin teemaa tarkastella myös suhteessa sosiaalisiin rakenteisiin. Yksi keskeinen näistä on työnantajan ja työntekijän suhdetta määrittävä rakenne. Ammatillisen kehittymisen esteenä ovat monen opiskelijan näkökulmasta materiaalisten resurssien riittämättömyys, joka ilmenee ennen kaikkea ajanpuutteena. Saattaa ollakin, että tässä ollaan tekemisissä eräänlaisen kulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden yhteentörmäyksen kanssa: siinä missä jatkuva ammatillinen kehittyminen on yksi aikamme kulttuurisista ihanteista, ei tätä välttämättä sosiaalityön organisaatioiden resurssinjaossa tueta.

Ammatillisen kehittymisen teema liittyy voimakkaasti myös yliopiston ja käytännön sosiaalityön instituutioiden edustajien välisiin suhteisiin. Se, että yliopisto on opiskelijoille maksutonta erikoistumiskoulutusta tarjoava taho – siis koulutukseen liittyvien kaikkinaisten resurssien haltija - antaa sille hyvin paljon määrittelyvaltaa suhteessa koulutukseen. Toisaalta erikoistumiskoulutusta, sellaisena kuin sen tunnemme, ei olisi olemassa ilman erilaisilla työkentillä työskenteleviä sosiaalityön ammattilaisia (ja heitä työllistäviä sosiaalityön organisaatioita), joten yliopiston ja käytännön sosiaalityön edustajien välisiä suhteita voidaan pitää erikoistumiskoulutuksen kontekstissa ’sisäisinä’ ja ’välttämättöminä’. Mikäli yliopistojen asemaa kerittäisiin pitemmälle, tulisivat esille toisaalta myös esimerkiksi niiden ja lainsäätäjän väliset suhteet.



Kuvio 3. Yhteenveto ammatillisen kehittymisen teemasta

5 LASTEN ASEMAA TARKASTELEMASSA

5.1 KULTTUURINEN SYSTEEMI JA LAPSEN ASEMA

Sosiaalityön kannalta tärkeä kysymys on, millä tavoin sosiaalityöntekijän oma kehittyminen vaikuttaa tämän näkemykseen asiakkaista ja näiden asemasta. Tässä luvussa keskityn käsittelemään erityisesti opiskelijoiden suhdetta sosiaalityön asiakkaina oleviin lapsiin, sillä juuri tämä teema vaikuttaa pohdituttaneen opiskelijoita erityisen paljon ja he myös kokevat kehittyneensä koulutuksen aikana voimakkaasti juuri suhteessaan lapsiasiakkaisiin[38].

Tarkasteltaessa lasten asemaa sosiaalityössä kohdataan väistämättä kulttuurinen systeemi[39], joka sisältää käsityksiä siitä, millainen on lapsen ja aikuisen välinen suhde. Kulttuurisen systeemin Archer (1996, 107) käsittää

[38] Opiskelijat käsittelevät jonkin verran myös yleisesti asiakkaiden asemaa rajaamatta tätä lapsiasiakkaisiin. Tässä kohdin esille tulevat voimakkaasti yleisesti sosiaalityön lähtökohdiksi määritetyt (Ethics in Social Work, Statement of Principles 2004; Arki, arvot, elämä, etiikka 2005) periaatteet kuten ”humaani lähestymistapa”, ”tasa-arvo”, ”asiakkaan kohtaaminen”, ”voimavarakeskeisyys”, ”rehellisyys”, ”välittäminen”, ”heikommassa asemassa olevien ihmisten auttaminen” sekä asiakkaiden mukaan ottaminen tekemään omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Näissä lähtökohdissa ei ole opiskelijoiden mukaan tapahtunut koulutusaikana paljonkaan muutoksia, joskin jotkut toteavat niiden kokeneen vahvistumista. Erityisenä pohdinnan aiheena haastatteluissa tulee esille pahan kohtaamisen teema (vrt. Hurtig & Laitinen 2000; Laitinen & Hurtig 2006), jonka voi ajatella liittyvän lapsinäkökulmaan siten, että myös siinä huomio kiinnittyy lapsen elämän turvaamiseen ja elämää vaurioittaviin tekijöihin.

[39] Vaikka käsittelen tässä nimenomaan kulttuurista systeemiä, ei tämä tarkoita kannanottoa sen puolesta, etteivätkö lapsen ja aikuisten välistä suhdetta määrittäisi myös materiaalisiin suhteisiin kiinnittyvät sosiaaliset rakenteet. Esimerkiksi lapsuutta yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta tarkastelevaa lapsuudentutkimusta esittelevä Alanen (2009, 12) mainitsee tutkimuksen kiinnostuksen kohteina niin yhteiskunnan sosiaaliset kuin kulttuuriset rakenteetkin kuten myös prosessit, ”joissa näitä rakenteita luodaan, ylläpidetään ja muutetaan”. Tarkasteltaessa lapsuutta suhteellisena, lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen liittyvänä ilmiönä, tarvitaan Alasen (2001, 130) mukaan sen selvittämistä, kuinka lapsuutta (uudelleen)tuotetaan päivittäin sosiaalisena ja ennen kaikkea sukupolvittaisena asemana keskenään vuorovaikutuksessa olevien materiaalisten, sosiaalisten ja diskursiivisten prosessien kautta. Kulttuurisen systeemin ja sosiaalisten rakenteiden välistä suhdetta olen käsitellyt lyhyesti myös luvussa 2.8 ja todennut sen, millaiseksi tämä ymmärretään, olevan ainakin osittain tutkijan valitseman viitekehyksen määrittämä asia. Se, missä määrin lapsen asemassa on kulloinkin kyse nimenomaan kulttuurisista tekijöistä ja missä määrin taas sosiaalisiin rakenteisiin liittyvistä tekijöistä, samoin kuin muutkin tämänkaltaiset kysymykset, jäävät tutkimuksessa vaille lopullista vastausta. Monet esimerkiksi tässä luvussa esille tulevista lapsuuteen liittyvistä ilmiöistä ja kysymyksistä vaikuttavat toki ainakin pinnalta katsoen ennen kaikkea kulttuurisilta – kieltämättä kuitenkaan sitä mahdollisuutta, että taustalla voisi olla sosiaalisia rakenteita, joita kulttuuristen käsitteellistysten avulla tuetaan.

emergentiksi kokonaisuudeksi, jolla on objektiivinen olemassaolo ja jonka ainesosien (”teorioiden, uskomusten, arvojen, argumenttien tai tarkemmin ottaen näiden propositionaalisten muotoilujen”) välillä on autonomisia suhteita niin, että nämä ovat riippumattomia ”kenenkään vaatimuksesta tietää, uskoa, väittää tai myöntyä niihin”. Archer toteaa kulttuurisen systeemin olevan kunakin aikana historiallisen sosiokulttuurisen vuorovaikutuksen tulosta, mutta kerran synnyttyään – mikä on jatkuva prosessi - sillä on omia ominaisuuksia. (Mt.) Kulttuurisen systeemin piirteitä ei siis tämän näkemyksen mukaan voida palauttaa yksilöiden tai kollektiivien tietoon tai uskomuksiin (vrt. Carter 2000, 83). Kulttuuriseen systeemiin kuuluvat asiat voivat avata yksilöille uusia mahdollisuuksia mutta myös estää yksilöiden ja kollektiivien toimintaa (mts. 83-84.) Kulttuurisen systeemin tarkastelun keskeisiä lähtökohtiaan Archer (1996, 106) kuvaa seuraavasti:

(i) Kulttuurijärjestelmän komponenttien välillä on loogisia suhteita.

(ii) Kulttuurijärjestelmällä on kausaalisia vaikutuksia sosiokulttuuriseen tasoon.

(iii) Ryhmien ja yksilöiden välillä on kausaalisia suhteita sosiokulttuurisella tasolla.

(iv) Kulttuurijärjestelmän kehittyminen on tekemisissä sosiokulttuurisen tason kanssa modifioidessaan nykyisiä loogisia suhteita ja ottaessaan käyttöön uusia.

(Archer 1996, 106; suomennos Kuusela 2006b, 85.)

Tarkasteltaessa erityisesti lapsen asemaa kiinnostuksen kohteina ovat kulttuuriseen systeemiin kuuluvat erilaiset tavat käsitteellistää lapsuus ja lapsen asema suhteessa aikuisiin – katson, että saattaa olla varsin vaikea erottaa tarkasti, ovatko nämä käsitteellistykset teorioita, uskomuksia vai arvoja, sillä kyse on todennäköisesti usein näiden erilaisista sekoituksista. Kulttuurisella systeemillä on kausaalisia vaikutuksia sosiokulttuuriselle tasolle, siis siihen, millaista toimijoiden (esimerkiksi sosiaalityöntekijän ja asiakkaana olevan lapsen) välinen vuorovaikutus on. Tämän sosiokulttuurisen tason kautta taas tapahtuu kulttuurisen systeemin uusintaminen tai muuntuminen, morfogeneesi. Tämän muuntumisen kannalta on tärkeää refleksiivisyys: esimerkiksi sosiaalityöntekijän kyky tiedostaa, millaisille lähtökohdille hänen toimintansa perustuu ja edustavatko nämä lähtökohdat todella sitä, mitä hän tällä hetkellä pitää tärkeänä. Refleksiivisyyden myötä ihmisellä on potentiaali toimia myös toisin kuin mihin kulttuurinen systeemi häntä ohjaisi.

Vaikka Archer (1996, 104) ymmärtääkin kulttuurisen systeemin kokonaisuudeksi, joka koostuu kaikesta siitä, mitä voidaan tiettynä aikana ”käsittää, selvittää, ymmärtää tai tietää” ja joita näin ollen voi kunakin aikakautena olla vain yksi, ei tämä kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö kulttuuriseen systeemiin voisi kuulua myös keskenään jännitteisiä käsitteellistyksiä. Samassa kontekstissa on mahdollista havaita esimerkiksi erilaisia tapoja käsittää lapsen asema. Näitä erilaisia käsitteellistyksiä on sosiaalityön piirissä tarkastellut muun muassa Shemmings (2000), joka on löytänyt lapsen osallisuutta käsittele-

vään koulutukseen osallistuneiden sosiaalityöntekijöiden näkemyksistä kaksi vahvasti erilaista lähestymistapaa lapsiin: toisaalta lasten suojelua, toisaalta lasten osallistumisoikeuksia korostavan. Tätä hienojakoisemman jaottelun lapsipolitiikan suuntauksista on tehnyt esimerkiksi Fox Harding (1997), joka erottaa neljä erilaista, eri aikoina erilaisen painoarvon saanutta lähestymistapaa lapsiin ja perheisiin. Siinä missä Fox Hardingin minimalistiseksi kutsumassa perspektiivissä korostetaan lapsen ja vanhempien välistä suhdetta sekä perheen yksityisyyttä ja autonomiaa valtion puuttumistoimenpiteiden sijaan, tuodaan valtiopaternalistisessa näkökulmassa esille lapsen suojelun tarve sekä valtion velvollisuus ja oikeus puuttua lasten tilanteisiin perheen yksityisyyden kustannuksellakin. Myös kaksi muuta perspektiiviä ovat keskenään ainakin osittain jännitteisiä: biologisten vanhempien oikeuksien näkökulmassa korostetuksi tulee valtion vanhemmille ja perheille tarjoama tuki sekä lapsen ja vanhempien välisen siteen kunnioittaminen, kun taas lapsen oikeuksien perspektiivissä huomio on lapsen oikeuksissa, toiveissa ja autonomiassa.

Kuten myöhemmin havaitaan, jäsentyvät myös monet erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden pohdinnat Fox Hardingin esille tuomien teemojen ja dikotomioiden ympärille. Suomessa lapsen oikeuksien näkökulman vahvistumisen vuosikymmenenä on mainittu erityisesti 1970-luku, jolloin lapsia koskevan lainsäädännön tavoitteeksi asetettiin lasten saaminen näkyviin itsenäisinä oikeuksiensa subjekteina (Kurki-Suonio 1999, 430). Uudenlaista ajattelutapaa ilmensivät esimerkiksi 1980-luvulla voimaan tulleet uusi lastensuojelulaki [5.8.1983/683] sekä laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta [8.4.1983/361] (lapsen oikeuksien näkökulman vahvistumisesta ks. myös esim. Satka & Moilanen 2004; Forsberg 1998, 44). Kaiken lastensuojelutyön lähtökohdaksi asetettiin tuolloin lapsen etu, ja esimerkiksi lasten näkemysten huomioon ottamisesta säädettiin erikseen.

Toisaalta lapsen etua korostavan lainsäädännön rinnalla on suomalaisessa sosiaalityössä todettu pitkään kulkeneen perhekeskeisen ajattelun, jonka historiallista taustaa voidaan etsiä jo 1950-luvulta: tuolloin sosiaalityön kohdetta laajennettiin yksilöistä perheisiin, mikä sopi hyvin yhteen yleisemmän poliittisen kodin merkitystä korostaneen ajattelun kanssa (Satka 1995, 161-162). Perhepoliittista keskustelua tarkasteleva Yesilova (2009) tuo esille 1970-80-luvuilla läpimurron tehneen ’perhekasvatuksen’ idean merkityksen: tämän oli tarkoitus lävistää kaikkien sosiaali- ja terveydenhuollossa toimineiden työ. Näin Suomessa tuli rinnan lapsinäkökulman kehittymisen kanssa korostetuksi jälleen perhekeskeinen lähestymistapa (Hämäläinen 2007, 369). Perhekeskeisessä työskentelyssä keskeinen ajatus on ollut, ettei lasta voida palvella ottamatta koko perhettä työskentelyn ytimeen (Petr 1998, 44). Pösön (1997, 147) mukaan perhekeskeisyyden asettumista sosiaalityöhön onkin edesauttanut avohuollon korostaminen sekä näkemys siitä, että lastensuojeluongelmia tulee lähestyä muusta kuin yksittäisen lapsen ongelman tunnistamisen ja käsittelyn näkökulmasta. 1980-luvulla julkaistussa perhekeskeistä sosiaalityötä käsittelevässä teoksessaan Nieminen (1983, 23) mai-

nitsee perhekeskeisyydellä tarkoitetun aikaisemmin yksinkertaisesti sitä, että ”oireilevan yksilön ollessa asiakkaana huomiota kiinnitettiin myös muihin perheenjäseniin sekä asiakkaan ja näiden välisiin suhteisiin”. Sittemmin oli perhekeskeisyyden ajatus syventynyt. Niemisen mukaan perhekeskeisessä työskentelyssä asiakas käsitetään perhesysteeminsä yhdeksi osaksi ja hänen oireilunsa merkiksi tässä perhesysteemissä olevasta häiriöstä. Sosiaalityön keskeisenä tehtävänä on näin ollen muutoksen aikaansaaminen koko systeemissä. (Mts. 23-26.)

Varsinkin viimeisten noin kymmenen vuoden aikana, jolloin lapsen yksilöllisen kokemuksen kuulemisen ja mukaan ottamisen merkitystä on alettu voimallisemmin korostaa, on perhekeskeinen lähestymistapa saanut osakseen voimakastakin kritiikkiä. Arvostelua on aiheuttanut muun muassa se, kuinka lapsi ei tällaisessa viitekehyksessä tule välttämättä riittävästi esille yksilönä (Forsberg 1998, 249-251). Esimerkiksi lastensuojelun perhetyötä tutkinut Hurtig (2006, 168; myös Hurtig 2003) on todennut, kuinka lapset ovat perhetyössä ristiriitaisella tavalla keskeinen osapuoli: ”heistä puhutaan, ollaan huolissaan, heidän kokemuksiaan ja hyvinvointiaan pohditaan, heitä seurataan ja arvioidaan, mutta lapsi, lapsen kokemukset sekä työntekijöiden suhde lapseen näyttävät sisältävän elementtejä, jotka muovaavat lapsille avun tarvitsijoina vaihtelevan, epäsuoran ja odottavan paikan”. Myös hallinto-oikeuksien lastensuojelun suullisia käsittelyjä seurannut Korpinen (2008, 170) kertoo siitä, kuinka lasta koskeva puhe ei välttämättä ole näissä etusijalla vaan aikaa käytettiin käsittelyissä hyvin paljon vanhempien olosuhteiden ja ongelmien tarkastelemiseen. Lapsen omalle kertomukselle ei useinkaan jää tilaa (Korpinen 2008, 180). Muissakin tutkimuksissa on huomiota kiinnitetty lapsen osallisuuden ja näkökulman huomioon ottamisen heikkouteen lastensuojelussa (esim. Törrönen & Mäenpää 1995; Mäenpää & Törrönen 1996; Salokanta 2003; Pösö 2004), ja lasta huomioivia työmenetelmiä on herätty 1990- ja 2000-luvuilla kehittämään useissa hankkeissa (esim. Forsberg 2000; Nousiainen 2001; Ervast & Tulensalo 2006; hankkeista myös esim. Salokanta 2003, 24-26). Yhtenä keskeisenä vaikuttimena kehitystyössä on toiminut yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimus (esim. Ervast & Tulensalo 2006, 25; myös Forsberg 1998, 48), joka on kohdistanut huomion lapsiin sosiaalisina toimijoina ja lapsuuteen yhteiskunnallisesti määrittyneenä ilmiönä (lapsuudentutkimuksesta ks. esim. Alanen 1990; Alanen 2009; James & Prout 1997; James ym. 1998; Corsaro 2005). Merkittävä tekijä on ollut myös kehittynyt lasten oikeuksien kansainvälinen säätely[40].

[40] Lasten oikeuksien kannalta merkittäviä kansainvälisiä asiakirjoja ovat olleet muun muassa YK:n lapsen oikeuksien julistus vuodelta 1959 sekä tätä seurannut YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus vuodelta 1989. Suomi liittyi sopimukseen vuonna 1991. Lapsen oikeuksien sopimus on kuljettanut myös muiden maiden lastensuojelua lasten oikeuksia huomioivempaan suuntaan (esim. James ym. 1998, 6-7; Welbourne 2002, 350; Cashmore 2002; Dalrymble 2002; Bell 2002, 2; Murray & Hallett 2000, 13).

5.2 ERIKOISTUMISKOULUTUKSEN OPISKELIJAT JA LAPSINÄKÖKULMA

Edellä mainitulla lapsuuden yhteiskuntatieteellisellä tutkimuksella sekä lapsen oikeuksien vahvistuneella säätelyllä oli Satkan (2010b) mukaan vaikutuksensa siihen, että lapsen oikeuksien näkökulma tuli korostetuksi niin ikään lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoistumiskoulutusta suunniteltaessa. Koulutuksen tutkintovaatimuksissa tämä näkyy muun muassa monina lasten oikeuksia käsittelevinä kirjoina. 'Lapsinäkökulmaksi'[41] kutsumani lähestymistavan vahvistuminen on myös yksi keskeisimmistä opiskelijoiden esille tuomista koulutusaikaisista kokemuksista. Suhteessa opiskelijoiden suhtautumiseen lapsiin opiskelijat on mahdollista jakaa kolmeen ryhmään, joista suurimman muodostavat juuri he, joiden ammatillisessa ajattelussa lapsen aseman tarkastelu on koulutusaikana herännyt tai vahvistunut selvästi. Käytännössä tämä ilmenee esimerkiksi seuraavankaltaisina pohdintoina:

> *Kyllä se tärkein juttu on varmaan se lapsen kanssa työskentely ja lapsen huomioiminen ihan semmoisena isona asiana, mikä on jotenkin ykkönen, ja tuntuu, että se anti, mitä siitä koulutuksesta sai, niin liittyi myöskin siihen. - - Jos minä nyt yritän muistella aikaa, kun olin asiakastyössäkin, niin kyllä minun mielestä se, että jotenkin tietoisesti sitten ihan ajanvarauskäytännöissä tai lapsen kuulemiskäytännöissä se…mitenkä se tavallaan siinä, että kenelle varaa sitä aikaa tai että tapaa sitä erikseen lasta, mitä varmasti niihin rutiineihin, mitä oli tuolla ja itsellä ja yleensä, ei kuulunut, niin niitä sitten ehkä kuitenkin tuli. Ja sitten ihan sillä tavalla, että siitä sai palautetta työparilta tai työyhteisöltä, että ei tullut mieleenkään ja näinhän tämä piti tehdä. (Kyllikki, 2. haastattelu.)*

> *Mutta pitkään mietin, että ovatko ammatilliset tavoitteesi samoja kuin viisi vuotta sitten, niin ne on muuttunut, ne on tullut asiakaslähtöisemmiksi ja nimenomaan se lapsen osuus on korostunut siinä. Että kyllä minä aikaisemminkin pyrin sen lapsen huomioimaan, mutta*

[41] Tässä yhteydessä olen päätynyt käyttämään 'lapsinäkökulman' käsitettä kuvaamaan laveasti kaikkia sellaisia ajattelutapoja, joissa korostetaan lapsen asemaa sekä lapsen tarpeiden, näkökulman tai osallisuuden huomioon ottamista. On oletettavaa, että tarkempi analyysi paljastaisi erilaisia lapsen huomioon ottamisen tapoja ja näiden välisiä jännitteitä. Nyt käytössä ollut tutkimusaineisto ei ole kuitenkaan mahdollistanut erityisen tarkkojen lapsinäkökulman ulottuvuuksien tarkastelemista. Keskeinen kysymys lapsinäkökulmaa pohdittaessa esimerkiksi on, korostaako sosiaalityöntekijä enemmän lapsen omien näkemysten ja osallistumisen merkitystä vai omaa rooliaan lapsen tarpeiden esille tuojana ja näiden puolustajana. Yleisemmin tunnettuja 'lapsikeskeisyyden' tai 'lapsilähtöisyyden' käsitteitä ei nähdäkseni voida käyttää samalla tavoin yleiskäsitteinä, sillä niihin saattavat liittyä erilaiset painotukset: kasvatustieteellisessä keskustelussa 'lapsilähtöisyyden' käsitteen on todettu 'lapsikeskeisyyttä' vahvemmin viittaavan aikuislähtöisyydestä irtautumiseen (Hytönen 2001, 9). Toisaalta 'lapsikeskeistä lastensuojelun tilannearviointimallia' sosiaalityön piirissä kehittäneet Ervast ja Tulensalo (2006, 26) pitävät lapsikeskeisyyttä ja lapsilähtöisyyttä 'rinnakkaiskäsitteinä'.

kyllä sitä työsti enemmän kuitenkin sieltä aikuisten kautta. (Maila, 2. haastattelu.)

Että jotenkin huomaan, että jotenkin tietoisemmin ja jotenkin selkeämmin lastensuojelua hahmottaa ja ajattelee lasten oikeuksista käsin. Minusta se on semmoinen minulle, omassa mielessäni tapahtunut ihan semmoinen iso ja merkittävä muutos varsinkin sitä silmällä pitäen, että se on tämmöinen jotenkin ihan tietoinen muutos katsoa lastensuojelua. Oli se sitten asiakastyötä tai tämmöisiä palvelurakenteita, mitä suunnitellaan, tai kehittämishankkeita, niin jotenkin lasten oikeuksien näkökulman kautta. (Tuula, 2. haastattelu.)

Lapsen aseman tarkemman tarkastelemisen herättäjinä ovat toimineet monet tekijät. Esimerkiksi Kerttu (2. haastattelu) kertoo lastensuojelua koskevaan tutkimukseen tutustumisestaan, joka oli saanut hänet pohtimaan sitä, kuinka lasten tilanteisiin puututaan vasta kriisitilanteessa ja kuinka lapset tarvitsisivat paljon enemmän tukea: ”avohuollon tukipalvelut eivät enää riitä, kun asioihin päästään puuttumaan vasta aika myöhäisessä vaiheessa”, Kerttu toteaa. Hänelle tärkeää on ollut myös uuteen työpaikkaan siirtyminen, jossa lasten asemaan on kiinnitetty enemmän huomiota kuin sosiaalitoimistoympäristössä, jossa ”lasten kanssa työskentely oli minulle ihan vierasta”. Niin ikään lisensiaatintutkimuksen teko on saattanut toimia virittäjänä aiheen tarkempaan tarkastelemiseen, sillä monet opiskelijoiden tekemistä lisensiaatintutkimuksista käsittelevät tavalla tai toisella lapsen asemaa. Vaikuttimena opiskelijat tuovat toisaalta esille myös yleisemmän aihetta koskevan keskustelun. Esimerkiksi Helena toteaa:

Että kyllä minä ajattelisin tuossakin, että hyvin tämmöiset ajan hengelle sopivat. Että ihan varmasti on arvot siirtynyt tämmöisestä perhekeskeisestä työstä, mitä hyvinkin paljon viisi vuotta sitten nimeen vannoin, tähän lapsikeskeisyyteen. Että ihan tässä valtavirrassa mukana siinä mielessä, että ihan varmasti on muuttunut siihen suuntaan, lapsikeskeisemmäksi se ajattelu. - - Sitä on vaikea sanoa, että johtuuko se, varmaan johtuu tästä kouluttautumisesta mutta varmaan ihan siitä keskustelusta, mitä muutenkin käydään. Että voisi olla samanlainen tilanne, vaikka sitten ei tätä koulutusta olisikaan. - - Että tuli varmaan sisäistettyä nopeammin näitä uusia asioita, uusia tuuliakin kuin mitä sitten, jos olisi ihan tuolla perustyössä ollut. (Helena, 2. haastattelu.)

Omaksi ryhmäkseen ovat erotettavissa opiskelijat, joilla huomion kiinnittäminen lapsen asemaan on haastattelujen perusteella ollut olennainen osa omaa ammatillista ajattelua jo koulutusaikaa pitempään. Nämä opiskelijat tuovat usein esille tilanteita, jotka ovat saattaneet heidät lapsinäkökulmaa koskevan pohdinnan tielle ja käsittelevät muutoinkin lapsinäkökulmaan liittyviä kysymyksiä varsin paljon; vähemmän tilaa sen sijaan saavat koulutusaikaiset aiheeseen liittyvät oivallukset. Lapsen asemaa koskevan pohdinnan

heräämiseen ovat vaikuttaneet niin aikaisemmin suoritetut täydennyskoulutukset, lapsen etua koskeviin kriittisiin tutkimuksiin tutustuminen kuin myös vaikkapa opiskelijaharjoittelijoiden esittämät kysymykset siitä, missä lapsiasiakkaat oikeastaan ovat:

> *Sitten se rupesi jotenkin ehkä sitäkin kautta minua yhä enemmän mietityttämään, niin että missä ne muuten ihan oikeasti on. Että ei ainakaan täällä. Enhän minä edes tuntenut omia asiakaslapsiani. Jos he olisivat tulleet kadulla vastaan, en olisi tiennyt, ketä he on. Että sitä minä jotenkin jäin hirveästi miettimään, että miten voi tehdä sitä työtä niin, että sitä tehdään sen lapsen hyväksi, kun se on kuitenkin niin kuin vanhemman kanssa työskentelyä. (Liina, 1. haastattelu.)*

Myönteiset kokemukset ovat vahvistaneet lapsinäkökulman tiellä pysymistä…

> *Lapsen kanssa työskentely on ollut palkitsevaa. - - Lapset ovat olleet niin mukana. Ja sitten lapset näkevät asiat niin toisin. Jos ei lasta olisi huomioitu, olisi ihan metsään menty. (Aura, 1. haastattelu.)*

…vaikka toiminnallista projektia ei ole välttämättä vielä viety päätökseensä:

> *Mutta tällä hetkellä minusta tuntuu, että haluan sitä fokusta enemmän lapseen. Yhä enemmän ja enemmän lapseen. Ja oikeasti työskennellä lapsen kanssa. Että siitä minusta on minulla vasta pieni välähdys, että mitä se voisi olla. - - Että näitä kokemuksia, mitä nyt on ollut lasten kanssa työskentelystä. Kun ei vaan ole aikaa. Kun että ne muutamat hetket, kun on lapsen kanssa lattialla istunut ja muistipeliä pelannut. Ja joku nuori on elämästään kertonut ja luottanut. Niin ne on semmoisia minusta hyvin lyhkäisiä hetkiä siinä. Että olen miettinyt, että miksen voisi enemmän tavata niitä lapsia, jotka [ovat] sijaishuollossa. Miksi se pitää olla kerran vuodessa tai kaksi kertaa vuodessa? (Aura, 1. haastattelu.)*

Vaikka suuri osa opiskelijoista pohtiikin ammatillisia lähtökohtiaan ja näiden kehittymistä lapsinäkökulmaa tarkastelemalla, ei teema kuitenkaan nouse keskeiseksi aivan kaikkien opiskelijoiden haastatteluissa. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla aihe vaikuttaa herättäneen ennen kaikkea monenlaisia kysymyksiä ja pohdintaa ilman varmoja vastauksia. Niin ikään kyse voi olla myös lyhyestä toteamuksesta, ikään kuin itsestään selvän asian mainitsemisesta:

> *Jotenkin ajattelen niin, että kyllähän siellä pohjalla on semmoinen kuin rakkaus nuoria ihmisiä kohtaan yleensäkin, että pystyisi sitä jotenkin jollain tavalla ilmentämään myös ammatin kautta. Että minä tavoittelen sitä, että näille nuorille ja muillekin, joita kohtaan työssäni, että heille tulisi kokemuksia siitä, että on tullut autetuksi ja saa in-*

himillistä kohtelua ja sitä kautta pystyy saamaan uskoa ja toivoa ja kykyjä itsekin toteuttaa itseänsä ja rakastaa omia lapsiaan ja kaikkea tämmöistä. (Elsi, 1. haastattelu.)

5.3 PUUTTUMISEN JA PERHEEN ITSEMÄÄRÄÄMISOIKEUDEN JÄNNITEPISTEESSÄ

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan joitakin lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin liittyviä teemoja, jotka vaikuttavat mietityttäneen opiskelijoita erityisen paljon ja joiden kautta on myös mahdollista paikantaa eräitä lapsen asemaa määrittäviä kulttuurisia käsitteellistyksiä ja tarkastella opiskelijoiden näistä käymiä sisäisiä keskusteluja. Edellä yhdeksi lastensuojelun ideologiseksi jakolinjaksi on määritelty perheiden elämään puuttumisen oikeutusta korostava valtiopaternalistinen lähestymistapa ja toisaalta perheen itsemääräämisoikeutta painottava minimalistinen näkökulma (Fox Harding 1997). Näissä näkökulmissa lapsen asema määrittyy hyvin eri tavoin: siinä missä minimalistisessa perspektiivissä lapsi nähdään ennen kaikkea vanhempiensa määräysvallan alaisena henkilönä, on hän valtiopaternalistisessa ajattelussa julkisen vallan harjoittaman suojelun kohde. Julkisessa keskustelussa lastensuojelun sosiaalityö on saanut Suomessakin usein osakseen voimakasta kritiikkiä paternalistisesta puuttumisesta perheiden elämään, joskin toisaalta myös välinpitämättömyydestä lasten hädän edessä (lastensuojelukeskustelusta ks. esim. Strander 2009; Forsman 2010, 25-26). Perheen yksityisyyteen puuttumisen vaikeutta pohtii erikoistumiskoulutuksen opiskelijoista esimerkiksi Sini:

No kyllä se on se perheen yksityisyys edelleen, se on se ikuisuuskysymys. Perheen arvomaailma ja sitten toisaalta, kun se ei sovi yhteen näiden ammattieettisten ja...niin kyllä se on aina se muuri, jonka yli mennään. - - Semmoista ristiriitaa, että heillä ei ole vähääkään epäilystä, etteivätkö he toimisi oikein saadakseen ne lapsensa onnistumaan ja elämään yhteiskuntakelpoisesti ja niin poispäin. Mutta sitten saada siihen tämä lastensuojelun, että onko se lastensuojelulaki sitten viisaampi kuin se perheen sisäinen moraali ja muu, millä ne kasvattaa. Ne kasvatusperiaatteet niin, että onko...että jopa että voiko lastensuojelulaki olla väärässä, kun ei se anna lapsen vanhemmille kaikkia valtuuksia. Esimerkiksi ottaa vähän enemmän sitten kurinpidollisesti lapsista. - - Että minä olen sen lain takia tässä mukana ja alun perin. Ja sitten kuitenkin se perheen sisäinen mekanismi on niin loogisen selkeä, ja se tullaan ulkoapäin sanomaan, että tuo ei ole oikea vaan tämä on parempi. (Sini, 1. haastattelu.)

Toisaalta puuttumisen oikeutusta käsitellään myös lastensuojelun vallitsevia toimintakäytäntöjä toiseen suuntaan kriittisesti tarkastellen. Esimerkiksi Esterin (2. haastattelu) on erityisesti lisensiaatintutkimuksen tekeminen johdattanut miettimään sitä, kuinka lastensuojelussa tuetaan ”perheen

yhdessä pysymistä" "konstilla millä hyvänsä". Vastaavasti Siiri (2. haastattelu) kertoo itselleen hyvin tärkeänä näyttäytyneestä erikoistumiskoulutukseen kuuluneesta luennosta, jonka pitäjällä Siiri toteaa olleen rohkeutta "sanoa ääneen lastensuojelusta asioita, joita monesti puheissa piilotellaan". Tärkeänä sanomana oli ollut sosiaalityöntekijän velvollisuus toimia niiden lasten puolesta, joiden parissa tämä tekee työtä. Siirin mukaan tämä liittyy muun muassa huostaanottoihin: siinä missä puhujat monesti toteavat, etteivät ole "huostaanoton puolestapuhujia", saatettaisiin myös tällaisia puolestapuhujia tarvita – "tai sitä tarvitsisivat nimenomaan asiakkaina olevat lapset", Siiri kirjoittaa oppimistarinassaan. Tämän tärkeän oppimiskokemuksensa Siiri kertoo tuottaneen "oikealla tiellä" olemisen tunteen ja rohkaisseen tekemään "omaa työtä, jossa pyrkii tekemään lasta näkyvämmäksi lastensuojelutyössä".

Kuten edellä on jo todettu, on lastensuojelutyötä toisaalta kritisoitu viime aikoina liiallisesta kiinnittymistä vanhempien tukemiseen, joka ei välttämättä aina hyödytä lasta (esim. Hurtig 2003). Tällaista kritiikkiä esittää niin ikään Lilli, joka toteaa olevansa "jonkin verran pettynyt" omaan ammattikuntaansa, jonka jäsenet eivät "uskalla tunnustaa tätä, että suurin osa työajasta käytetään työskentelyyn vanhempien kanssa": "ajetaan vanhempien asioita ja ajetaan tukimuotoja vanhemmille ja kuntoutetaan vanhempia ja hoidellaan niiden paperiasioita ja hoidellaan niiden toimeentuloasioita ja kaikkea mahdollista niiden kanssa tehdään", Lilli kuvaa. (1. haastattelu.) Oman "näppituntumansa" Lilli kertoo olevan se, että vanhempien kanssa työskentelystä ei näytä kovin paljon välittyvän lapsille, minkä vuoksi Lilli pitää tärkeänä lapsille suunnattujen työmenetelmien kehittämistä sekä ylipäänsä lastensuojelun avohuollon kehittämistä enemmän "lapsia ja nuoria, heidän subjektiviteettiaan huomioivemmaksi". (1. haastattelu + 2. haastattelu.) Archerilaisittain Lillin pohdintoja voi tulkita sisäisen keskustelun kautta syntyneeksi tietoiseksi haluttomuudeksi uusintaa lastensuojelun vallitsevaa ajattelutapaa ja toisaalta kuvaukseksi lapsen huomioon ottamisen vahvistamiseen tähtäävästä toiminnallisesta projektista.

Helenan ajattelussa lapsen edun turvaaminen tulee esille ikään kuin ehdollisena: siihen on ryhdyttävä, kun vanhempiin ei pysty enää vaikuttamaan.

> *Ja sitten taas viime kädessä, aina se elementti, että siinä vaiheessa, jos kun tulee eteen se tilanne, että todellakaan sinä et saa niitä, sitä lasta niiden aikuisten sydämeen, jos nyt näin puhutaan, niin silloin on suojattava sitä lasta. Siirrettävä pois siitä, toisten aikuisten huolehdittava…että toiset aikuiset pitää siitä huolta tai tehtävä jotakin muuta. Mutta on nähtävä se, että milloin se ei ole enää mahdollista yrittää saada sitä lasta niiden aikuisten mieleen. - - Minä ajattelen, että minä olen sosiaalityöntekijä, jonka kaikessa työssä punaisena lankana kulkee se lapsen etu. (Helena, 1. haastattelu.)*

5.4 SUOJELTAVA JA OSALLISTUVA, UNIVERSAALI JA AINUTLAATUINEN LAPSI

Edelläkin esillä tullutta ajatusta lapsen asiakkuuden ensisijaisuudesta on perusteltu monin tavoin, mutta usein – ja erityisesti lapsen 'suojelemiseen' viitattaessa – perustelut kietoutuvat ajatukseen lapsuudesta aikuisuudesta poikkeavana, aikuisten huolenpitoa edellyttävänä elämänvaiheena (esim. Lee 2001, 22-23; James & James 2004, 83). Tällaiseen kulttuuriseen jäsennykseen nojaa esimerkiksi Orvokki, joka toteaa työssään olevan pyrkimyksenä auttaa sekä lapsia että vanhempia, mutta ”viime kädessä sitten kaikkia tilanteita arvioi sen mukaan, että mikä on sen lapsen kannalta paras”. Tätä Orvokki perustelee sillä, että ”lapsi on se, joka tarvitsee sitä suojelua ja tukea ja turvaa eniten”, sillä ”lapsi ei voi tehdä tavallaan valintoja, että aikuinen voi tehdä sitten valintoja”: ”Jos aikuinen valitsee esimerkiksi lapsen tilalle päihteet, niin aikuinen on sitten valinnut niin. Mutta että sitten sen lapsen tilanne pitää turvata aina”, Orvokki painottaa. (1. haastattelu.) Orvokin kanssa yhdensuuntaisesti lapsen asemaa lastensuojelussa pohtineet Mullin ja Canning (2006) ovat muistuttaneet lapsikeskeisyyden olevan lastensuojelussa eettinen velvoite, sillä lapset ovat aikuisista riippuvainen ja näin ollen haavoittuvainen ihmisryhmä. Toisaalta toisten – esimerkiksi lasten – puolesta puhumisen ajatuksessa on todettu olevan uudenlaisen sorron vaara (Ife 2008, 58-59), mikä tulee ilmi muun muassa keskusteluna lapsen suojelun ja osallistumisen välisestä mahdollisesti jännitteisestä suhteesta (aihetta koskevasta keskustelusta ks. esim. Hurtig 2003).

Suojelun ja osallistumisen välistä suhdetta tarkastelee opiskelijoista erityisesti Liina, joka toteaa oman näkemyksensä olevan se, että lasta ”edelleenkin liikaa suojellaan osallisuuden kustannuksella” (1. haastattelu). Tässä asiassa Liina tekee myös eron itsensä ja monien muiden sosiaalityöntekijöiden välille todeten korostavansa osallisuutta siinä missä jotkut muut sosiaalityöntekijät ovat sitä mieltä, että ”lasta pitää vain hirveästi suojella”. Toisaalta Liina on tietoinen siitä, ettei lapsen osallistumisen korostaminen ole ainoa mahdollinen tapa ajatella vaan yksi ja siten epävarma näkökulma, jonka käytäntöön saattamista voivat estää monenlaiset rakenteet:

> *Enhän minä ole ollenkaan varma siitä, että lapsi voi koskaan olla aidosti osallinen näissä jutuissa. Että siinä on kaikennäköiset valta-, ja ikä- ja perherakenteisiin ja kaikkeen liittyvät kysymykset. Voihan se olla, että tämä on vain tämmöistä huuhaa-ajattelua, että minä itsekin jossakin vaiheessa ajattelen, että suojellaan, että se on hyvä asia. Että minä lähinnä nyt kiinnostuneena odotan, että mitä tuleman pitää. (Liina, 1. haastattelu.)*

Lapsuuden ymmärtämisen tavan on todettu varsin pitkään perustuneen voimakkaasti ajatukselle universaalista, tiettyjen vaiheiden kautta kulkevasta elämänvaiheesta, mihin käsitykseen on vaikuttanut voimakkaasti kehityspsykologinen ajattelu. Esimerkiksi yhdysvaltalaista sosiaalityön koulutusta

tarkastelevat Mullin ja Canning (2006) ovat todenneet koulutukseen sisältyvän muun muassa lapsen kehitystä koskevien teorioiden opiskelemista, mitä voidaan toki pitää tärkeänä. Samalla nämä teoriat luovat kuitenkin kuvaa lapsista kehitystehtävältä toiselle etenevinä objekteina, ja opiskelijoilta saattaa jäädä huomiotta kunkin lapsen yksilöllisten tarpeiden ja kykyjen huomioon ottamisen merkitys (mts. 436; aiheesta myös Petr 1998, 17-19). Muun muassa edellä jo mainittu yhteiskuntatieteellinen lapsuudentutkimus on pyrkinyt tuomaan esille uudenlaista, yksilöllistä toimijuutta korostavaa näkökulmaa lapsuuteen; samaan aikaan kuitenkin paine lasten tarpeiden universaaliin ja objektivoivaan tarkastelemiseen saattaa olla toisaalta jopa kasvanut, mihin viitannee voimistuneeksi sanottu pyrkimys lasten ja nuorten elämään liittyvien riskitekijöihin mahdollisimman varhaiseen ja tarkkaan määrittämiseen ja niihin puuttumiseen (esim. Parton 2006; Satka ym. 2007b; Harrikari & Satka 2006; Satka & Harrikari 2008, 652). Suhteessa lapsen osallisuuteen tällaista riskiajattelua voidaan pitää jännitteisenä, mikä käy ilmi esimerkiksi Lillin pohdinnasta:

> *No koulutuksen aikana on tullut varmaan lasten ja nuorten sosiaaliset riskit, siihen liittyvä käsitteistö on tullut tutuksi. Ja sen koko hataruus ja ihmisten keksimät nimet eri tieteenalojen kautta näille ihmisten, lasten ja nuorten oireille. - - Sitten näitä riskikartoituksia, riskianalyysejä, se on suhteellistanut ne. Ei usko enää semmoisen yhteisötahon riskinmäärittelyihin, jotka tapahtuu kollektiivisesti, niihin on mennyt usko. Uskoo enemmän niiden lasten ja nuorten omiin kokemuksiin kuin ammattilaisten käytöshäiriödiagnooseihin. (Lilli, 2. haastattelu.)*

Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden kokemuksissa lapsen tarpeiden universaalisuuden kyseenalaistuminen saattaa liittyä myös tiettyyn selvärajaiseen oppimistilanteeseen. Tästä käy esimerkiksi Siirin kertomus hänen osallistumisestaan kansainväliseen seminaariin, jossa hän oli ymmärtänyt lastensuojelua voitavan toteuttaa eri maissa hyvin erilaisin tavoin. Kokemus koskettaa yhtä lapsuuteen liitetyistä peruskysymyksistä: missä määrin lapsuudessa on kyse universaalista, missä määrin taas paikallisesta ilmiöstä (esim. James ym. 1998, 204-205). Seminaariin osallistuminen oli saanut Siirin entisestään pohtimaan lastensuojelua myös lapsen näkökulmasta: ”asiat, se mitä lapsi tarvitsee, niin se ei ehkä, se ei todellakaan aina ole ehkä just sitä, miten me aikuiset se tilanne mielletään”. Toisin sanoen, lapsen tarpeet voivat tulla täytetyiksi myös muulla tavalla kuin sillä, jota aikuiset kulloinkin tietyssä kontekstissa kenties pitävät ainoana mahdollisena. Oivalluksen Siiri toteaa vahvistaneen lapsen näkemyksen huomioon ottamisen korostustaan:

> *Jos minä jonkun asian koen hyväksi lastensuojelussa, niin minä olen vähän semmoinen taistelijaluonne, että minä sitä aika ärhäkkäästi yritän sitä asiaa olla viemässä läpi ja eteenpäin. Toisaalta tähän voisi tietysti lisätäkin sitä ärhäkkyyttä, että voi olla jotain asioita, että*

esimerkiksi juuri tämä lapsi, miten lapsi asiat näkee ja kokee. Sitä asiaa voisi ollakin vielä ärhäkkäämmin viemässä eteenpäin. Mutta sitten ehkä toisaalta juuri sitä, että ainakaan nyt ei niin semmoisiin sovinnaisiin kaavoihin pitäisi kangistua. (Siiri, 1. haastattelu.)

Myös eräiden muiden erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden puhe sisältää erontekoa suhteessa universaaleihin lasten tarpeisiin. Esimerkiksi Helena, joka tuo esille yhtenä koulutusaikaisena kokemuksenaan ”lapsen aseman huolellisemman tarkastelun tai siihen panostamisen”, korostaa sitoumuksenaan nyt sitä, kuinka lapsen yksilöllisten tarpeiden ymmärtämiseksi ”on tehtävä työtä”: lasta on lähestyttävä jokaisessa sijoitustilanteessa yksilönä ja selvitettävä hänen henkilökohtaiset tarpeensa, sillä universaaleja lapsen tarpeita ei ole olemassa. (2. haastattelu.) Lapsen yksilöllinen huomioiminen on myös Sallaa pohdituttava asia:

Ollaanko me sitten vielä…kun me kuitenkin sanotaan, että me olemme lastensuojelun työntekijöitä, niin jatketaanko me ikään kuin sitä lapsen kaltoinkohtelua tässä meidän omassa palvelujärjestelmässä? Että se lapsi ei nouse yksilönä, persoonana, omine vahvuuksineen päällimmäiseksi. Että totta kai me turvataan esimerkiksi riittävä arkipäivän perusturvallisuus, puhtaus, ruoka, koulunkäynti ynnä muut mahdollisuudet. Mutta että me turvattaisiin myös siis se, että sillä on tilaisuus jossakin tuoda, käydä läpi sitä, miten se itse kokee se[n], että ei asu esimerkiksi omassa perheessään. Ja sitten se, että me nähtäisiin siellä joku lapsi, jolla on jotain tiettyjä omia vahvuuksia. Mitä me siis sanotaan kyllä perheille, että teidän pitää tukea lasta näissä omissa harrastus- ja virkistys- ynnä muissa erityispiirteissään. Niin se minua ahdistaa, että me nähdään sitten lapset ehkä liikaa massana eikä niin kuin yksilönä. (Salla, 1. haastattelu.)

5.5 LASTEN KANSSA TYÖSKENTELEMINEN

Universaalin lapsuuden ajatusta haastava lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamisen korostus suuntaa hakemaan kontaktia lapseen, lapsen kuuntelemiseen ja suoraan työskentelyyn lapsen kanssa, mikä on ollut keskeinen teema erilaisissa lapsinäkökulmaa vahvistamaan pyrkineissä hankkeissa (esim. Ervast & Tulensalo 2006). Vahva sitoumus tähän käy esille esimerkiksi Siirin haastattelusta:

Pidän omana ammatillisena tavoitteenani olla viemässä sitä asiaa eteenpäin, että ne, se miten lapsi kokee asioita ja miten hän tuntee ja miten hän ajattelee, niin että se todella saataisiin enemmän esiin. Koska jaksan uskoa tällä hetkellä siihen, että jos me oikein ruvetaan sitä kuuntelemaan, niin meidän lastensuojelukäytännöt joutuu tosi suureen muutokseen. - - Minä nyt ajattelen sitä nyt ihan tämmöiseen, sitten vielä laajemminkin yhteiskunnassakin, että jos me ruvetaan si-

ten kuuntelemaan, miten joku lapsi esimerkiksi, joka on lastensuojelun asiakkaana, että mitä hänen elämäänsä oikeasti kuuluu, niin kyllä jos sille avataan korvat, niin kyllä yhteiskunta joutuu väkisin muuttamaan niin kuin painopistealueita ja painotuksia. Että silloin joku sellainenkin työ kuin lastensuojelu niin nousee tärkeämpään asemaan. Minä nyt jaksan vielä tähän uskoa. (Siiri, 2. haastattelu.)

Toisaalta opiskelijat tuovat myös varsin paljon esille erilaisia lasten kanssa työskentelyä estäviä tekijöitä, joista keskeisin on ajan ja muiden resurssien puute. Esimeriksi Salla (1. haastattelu) toteaa lasten kanssa työskentelemisen vaativan aikaa; se, että asiakkaita kuten myös resursseja on saman verran kuin ennenkin, aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta. ”Kun tietää, että jotain voisi tehdä toisin, mutta nämä resurssit ei anna myöden, niin siinä [on] ollut tämmöistä sisäistä ristiriitaa kyllä selkeästi”, Salla kertoo. Samanlaisesta ristiriidasta puhuvat myös Esteri ja Siiri:

Kyllä se semmoista, no väsymystä ensin alkuun. Mutta että niiden lasten, mitä siinä jää, kun ei kerkeä paneutumaan ja istumaan heidän kanssaan ja haastattelemaan ja kartoittamaan tilannetta kunnolla, kuuntelemaan, niin se on niiden lasten kannalta aika ahdistavaakin. Että minkä kuvan he saa aikuisista ja auttamissysteemeistä ja muusta. Ja tietysti sitä on selviydytty tätä ennenkin, mutta että miten pitkään vielä. (Esteri, 1. haastattelu.)

Kuitenkin minun mielestäni se olisi, jos lastensuojelua haluttaisiin vielä paremmin tehdä kuin mitä nyt…että kyllähän se, sehän tulisi todella yhteiskunnalta edellyttämään sitä, että siihen satsataan tai minusta se on väistämätön tosiasia, että siihen tarvittaisiin rahaa. Ja siihen tarvittaisiin resursseja. Joku tämmöinen lapsen kanssa työskentely, lapsen oikeuksien korostaminen, mitä yhteiskunnan tasolla halutaan niistä puhua. Ja sitten kun mennään käytännön tasolle, jos nyt mentäisiin vaikka lastensuojelussa tähän, että lasten kanssa työskentelyyn, niin sehän tulee kanssa väistämättä edellyttämään sitä, että työntekijöillä on entistä enemmän aikaa paneutua yhden lapsen asiaan. - - Että jotenkin niin on helppo puhua lapsen oikeuksista, mutta sitten jos siihen tarvittaisiin oikein kunnolla satsausta, niin ei sitä välttämättä hevin yhteiskunnasta löydy ja varsinkin just näiden tämmöistä erityistä lastensuojelun tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Että tavallaan heidän asioitaan ei oikein sillä lailla erityisesti kukaan aja. Lasten, jotka päivähoidossa, hoidossa olevien lasten puolesta on helppo saada yhteiskunta liikkeelle, koska se koskettaa kaikki ihmisiä. - - Tämä varmaan herättää minussa jonkinlaisen taistelijan, ehkä. - - Niin se on varmaan, että hirveän loppuunkuluttavaa, että kun on…mutta joo. (Siiri, 1. haastattelu.)

Lasten kanssa työskentelyä estävinä tekijöinä esille tuodaan myös sosiaalityöntekijöiltä puuttuvat riittävät ”välineet” ja valmiudet lasten kanssa työskentelemiseen: ”tavallaan lapsi vaatii vielä ihan omat tapansa toimia, ja jos

sosiaalityöntekijältä puuttuu, koska heillä ei peruskoulutukseen ole liittynyt tämmöistä perustietoutta siitä, miten lapsi ja nuori kohdataan, niin se voi myös olla tosi vaikea este, että sitten mieluummin välttää sen lapsen kohtaamisen", Linda toteaa (1. haastattelu). Linda korostaa myös työntekijän itsetuntemuksen merkitystä, sillä "meillä sosiaalityöntekijöillä on se este, että kun meillä on omat prosessit, mitä tarvitaan tässä työssä, niin joskus jos ne on käymättä läpi, niin se voi estää sen lapsen kohtaamisen". Sosiaalityöntekijöille Linda asettaa refleksiivisyyden vaatimuksen todeten, että erikoistumiskoulutuksessa opiskelijoiden tulisi joutua tekemään enemmän työtä "itsensä kanssa", sillä lasten kanssa työskenneltäessä "ei voida puhua pelkästään asiatasolla" vaan "silloin mennään aina tunnetasolle, kokemustasolle". Vastaavasti Siiri arvostelee sitä, ettei lapsen kanssa työskentelyä käsitelty erikoistumiskoulutuksessa riittävästi yhdessä:

> *En minä muista sellaista oikein kunnon, että me oltaisiin, meillä olisi kunnolla ollut oikein mahdollisuus porukalla keskustella ja vaihtaa ajatuksia. - - Mutta että se on minun mielestä semmoinen puute, minkä minä koen koko koulutuksen aikana. - - Että minä ajattelin, että tämä lapsen kanssa työskentely, se mitä on tuolla kentän kanssa muuten kauhean paljon pohdiskellut, niin ei todella pohdittu sillä porukalla, joka nyt erikoistui lastensuojelun sosiaalityöhön, niin mitä se käytännössä on ja mikä olisi sosiaalityöntekijän rooli, mitkä ovat ne mahdollisuudet ylipäätään käytännössä, mitä erityiskoulutusta se tarvitsee vai tarvitseeko se tämmöisiä. Minä en ainakaan muista olleeni tämmöisissä keskusteluissa neljän vuoden aikana. (Siiri, 2. haastattelu.)*

Toisaalta esimerkiksi Kertun oppimistarinan keskeisenä teemana on ymmärrys omista valmiuksista lapsen kohtaamiseen:

> *Varmaan se kaikkein isoin juttu tässä [uudessa työpaikassa] työskennellessä oli tietysti, että minä olin lastensuojelua tehnyt tosi pitkään, mutta lasten kanssa työskentely oli minulle ihan vierasta. Ja se jotenkin oli, että niin, se oli uutta. Mutta sitten jotakin tapahtui, tai ehkä se tutkimuksen teko auttoi oivaltamaan sitä lapsen tärkeyttä ja lapsen kokemuksen kuulemisen tärkeyttä, että se lapsi tuli ehkä tärkeämmäksi. Että se on varmaan se kaikkein isoin ja kaikkein tärkein asia oivaltaa ja oppia ja tajuta se, että mitä se tarkoittaa, että minä työskentelen lapsen kanssa. Että minun ei tarvitse olla lapsen kanssa työskentelyn ammattilainen niin, että minulla olisi siihen joku koulutus, vaan että minä olen, minäkin voin työskennellä ja minun pitää. Nimenomaan just minun pitää. Että se on semmoinen, että minä olen muuttanut työtapojani sillä lailla, että minä olen uskaltautunut tekemään lasten kanssa töitä ja sitä kautta kehittynyt itse valtavasti. - - Lastensuojelutyöntekijälle oikein voisi sanoa, että aika hyvä, että oppi tekemään, näkemään lapsen. (Kerttu, 2. haastattelu.)*

Niin Siirin kuin Kertunkin pohdinnat liittyvät kysymykseen sosiaalityöntekijöiden kompetensseista lasten kanssa työskentelijöinä. Kertun sosiaalityöntekijöiden valmiuksia ja suoranaista lasten kanssa työskentelyn velvollisuutta korostavaa näkökulmaa voi pitää siinä mielessä uudenlaisena, että esimerkiksi Forsbergin ym. (2006, 14) mukaan sosiaalityöntekijöitä ei ole mielletty ”perinteisessä suomalaisessa lapsiammattilaisten työnjaossa ja hierarkiassa” suoraan lasten kanssa työskenteleviksi ammattilaisiksi toisin kuin ”lapsityöntekijöiden eliittiä” edustavia lastenpsykiatreja ja psykologeja. Tilanne on liittynyt heidän mukaansa toisaalta myös kunnallisen sosiaalityön perusmalliin, joka on ”ruokkinut kaikesta vähän kaikkea tietävän ja koordinoivan case managerin työmallia, mihin yhteen asiakasryhmään erikoistuminen on istunut huonosti” (mt.) Hurtig (2003, 183) on nimennyt suoraan lapsiin muodostetun kontaktin luomisen yhdeksi kompastuskiveksi lapsen näkemisen ”pommina, jonka pelätään hajoavan taitamattoman käsiin”, minkä vuoksi lasten kanssa katsotaan voivan työskennellä ainoastaan erityisiä menetelmiä omaavien työntekijöiden. Paitsi yleisemmällä tasolla (ks. esim. Forsberg ym. 2006, 14-15), voidaan lapsen kanssa työskentelemistä estävien tekijöiden murtumista kuitenkin havaita myös yksittäisten sosiaalityöntekijöiden kokemuksissa, mistä esimerkiksi käy Kertun kertomus. Samalla tämä herättää kuitenkin myös kysymyksen siitä, kuinka helppoa tai vaikeaa lapsinäkökulmaa on vahvistaa perinteisessä kunnallisessa lastensuojelutyössä, josta Kerttukin on siirtynyt pois ja jossa hän toteaa lapsen kanssa työskentelemisen olleen itselleen ”ihan vierasta”.

Myös kysymys, millaiset ovat lasten kompetenssit osallistumiseen, on herättänyt esimerkiksi lastensuojelun piirissä keskustelua ja toiminut yhtenä lasta osallistavan ajattelun kritiikin lähteenä (lasten kompetensseja koskevasta keskustelusta ks. esim. Brembeck ym. 2004; Lee 2001, 89-90). Epäily siitä, onko lapsilla valmiuksia työskentelyyn osallistumiseen, tulee esille myös joidenkin erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluissa. Toisaalta esimerkiksi Aura kääntää näkökulman toiseksi tavalla, joka koskettaa niin sosiaalityöntekijöiden kuin lastenkin kompetensseja: sosiaalityöntekijän ammattitaitoa on, että tämä pystyy toimimaan siten kuin lapsen erityispiirteet edellyttävät – ei niin, että lapsilla pitäisi olla erityisiä kompetensseja aikuisten ehdoilla toimiakseen.

> *Että minun pitää osata puhua lapsen kielellä. Lapsen ei tarvitse yrittää ymmärtää minun vaikeaa kieltä. Ja että se on minun ammatillinen haaste se, että minä osaan kohdata lapsen ja tulkita häntä oikein. Ja että se ei ole sosiaalityöntekijältä kiellettyä. Se ei ole psykologien yksinoikeus vain, vaan myös nimenomaan sosiaalityöntekijän työtä lastensuojeluasioissa. Niin se jotenkin sen sillä lailla tiedon tasolla…ymmärtänyt ja omaksunut, että näinhän se on, että ihan, että siellä, missä lasta kuullaan, niin siellä pitää olla päätöksenteko lähellä. Jotenkin semmoinen oivallus, niin se on minusta sitten auttanut siihen, että on alkanut opetella sitä asiakastyötä. Niin kuin siis sen vision mukaiseksi. (Aura, 2. haastattelu.)*

Oman henkilökohtaisen lapsen kanssa työskentelemiseen liittyvän sitoumuksen ja vallitsevan kulttuurin välinen voimakas jännite käy esille erityisesti Anun haastattelusta, jolle koulutusaika on merkinnyt korostuneesti hänen henkilökohtaisen ajatusmaailmansa ja ulkopuolisen maailman välisen kuilun kaventumista. Oman suhteensa asiakkaanaan oleviin lapsiin Anu toteaa aina olleen ”henkilökohtainen”, ja hän kertoo halunneensa olla ”ihan niin kuin ihminen ihmiselle, käytettävissä oleva aikuinen ihminen, ohi sen minimin”. Tämän sitoumuksensa juurena Anu pitää muun muassa aikaisempia työtehtäviään. (2. haastattelu.) Sen, mitä hän itse on tehnyt ”vahingossa” – korostanut lapsen tärkeyttä ja sitä, ettei ”lapsen kanssa voi kirjoituspöydän yli puhua, että kyllähän se on leikkien ja muuten toimien sitten se lapsen kanssa kommunikointi” – hän toteaa tulleen yht’äkkiä ”sellaiseksi oikeaksi” (2. haastattelu.) Aina tällaista työskentelytapaa ei hänen mukaansa ole katsottu lastensuojelussa hyväksyvästi:

> *Niin kyllä se tavallaan se varmaan, kun jossakin vaiheessa, kun lähti siihen koulutukseen, oli hirveän yksin sen ajattelumallin kanssa, että hetkinen, missäs se lapsi nyt on, onko sitä kukaan kuullut. - - Silloin koin olevani jonkunnäköinen toisinajattelija ja poikkeus. Elikä hyvänen aika, kun tuo tuon lapsen kanssa lörpöttelee, vaikka aikuisiakin on. Että koin olevani sillä lailla erilainen. Että tavallaan se minun työtapa, mitä olin tehnyt jo varmaan viisi vuotta ennen sitä, niin tavallaan minä yh’äkkiä hönäsin, että minähän olen ollut etuajassa. Että näinhän nyt ruvetaan opettamaan, että tehkää näin. Ja minä olen tehnyt koko ajan. - - Se on tietysti tuntunut jotenkin vapauttavaltakin, että kun kokee, että se miten on välillä joku kyseenalaistanut ammatillisuuden, niin että se ei olekaan niin. Ja tavallaan se mikä joskus oli ei-hyväksyttyä, niin onkin nyt tavoite. (Anu, 2. haastattelu.)*

Paitsi että Anu on koulutusaikana saanut varmistuksen oikealla tiellä olemisesta, hän kertoo pystyneensä jonkin verran viemään uutta ajattelua myös työyhteisöönsä, mitä on tukenut nykyinen ammattiasema. Toisaalta työyhteisössä on muutoinkin herätty lapsen aseman pohtimiseen muun muassa täydennyskoulutusten muodossa. Vähemmistöstä on siis tullut valtavirtaa. Kehityskulkua Anu luonnehtii ”vapauttavaksi”. (2. haastattelu.) Kuitenkin hänkin tuo esille tekijöitä, jotka vaikeuttavat sitoumuksen toteuttamista käytännössä. Yksi näistä koskee työntekijöiden vaihtuvuutta:

> *Se on niillä lapsilla, se on juuri se, mistä lapset on kritisoineet lastensuojelua, on se jatkuva vaihtuvuus. Elikä se on se, että joku on sanonutkin, että se on työntekijä lapselle se ankkuri siihen elämään. Vaikka se on hirveän iso rooli, mutta että sekin on tärkeä, että kun muut jutut vaihtuu, niin ainakin joku on, kenen kanssa voi peilata niitä asioita. (Anu, 2. haastattelu.)*

5.6 KIINTYMYSSUHTEET JA ELÄMÄNTARINALLISUUS

Vaikka käyttäytymistieteellinen lapsuuskäsitys on kansainvälisesti vaikuttanut voimakkaasti tapaan ymmärtää lapsuus, voidaan suomalaista lastensuojelun ymmärrystä olettaa muokanneen paljon myös yhteiskuntatieteellinen ajattelu, johon akateeminen sosiaalityön koulutus on Suomessa vahvasti nojautunut (esim. Murto ym. 2004, 55; Raunio 2009, 37-39). Kuten edellä on jo käynyt ilmi, saattaa yhteiskuntatieteellinen, lapsuuden yhteiskunnallista luonnetta painottava lähestymistapa myös olla ainakin jossakin määrin jännitteinen suhteessa enemmän universaaleja lapsen kehitysvaiheita korostavaan käyttäytymistieteelliseen näkökulmaan lapsiin. Tähän nähden huomionarvoista on, että muutamat erikoistumiskoulutuksen opiskelijat käsittelevät lasten tilanteita myös tavoilla, jotka mahdollisesti jopa haastavat suomalaisen sosiaalityön yhteiskuntatieteellistä, käyttäytymistieteisiin etäisyyttä ottanutta painotusta. Lasten tarpeista eniten eriteltyä huomiota haastatteluaineistossa saavat lapsen ja hoitajan väliseen vuorovaikutukseen kytkeytyvät tarpeet, joiden tarkastelemisen taustalla voidaan nähdä britannialaisen kehityspsykologi ja psykiatri John Bowlbyn (1907-1990) (esim. Bowlby 1969; 1973; 1980) työhön juurensa juontava kiintymyssuhdeteoreettinen ajattelu. Kiintymyssuhdeteorian soveltamisella on todettu olevan varsin pitkät historialliset perinteet lastensuojelussa kansainvälisesti (Satka & Mason 2004), ja se tuli nopeasti myös osaksi suomalaista lastensuojelun ymmärrystä (Saurama 2002, 85-86). Viime vuosina varhaisen vuorovaikutuksen kysymykset on nostettu uudelleen Suomessakin voimakkaammin esille muun muassa erilaisten hankkeiden muodossa (ks. esim. Haastrup ym. 2005; myös Hämäläinen 2007, 416-418).

Kiintymyssuhteisiin ja varhaiseen vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset ovat olleet esillä jonkin verran myös lapsi- ja nuorisosiaalityön erikoistumiskoulutuksessa, ja tämän lisäksi niitä on käsitelty paljon joidenkin opiskelijoiden työpaikoilla. Esimerkiksi Virva (1. haastattelu + oppimistarina) kertoo erikoistumiskoulutukseen sisältyneen varhaisen vuorovaikutuksen lähiopetuspäivän saaneen hänet ymmärtämään lasten ja nuorten aikaisempien elämänvaiheiden ja -kokemusten tuntemisen merkitystä, jota koskevan pohdinnan hän on vienyt myös työyhteisöönsä. Aiheeseen tutustuminen sai aikaan aikaisempien työtapojen arvioimista sekä huomion siitä, kuinka lasten varhaisvaiheita koskevien tietojen saanti on aikaisemmin ollut vähäistä ja katse suunnattu ainoastaan tulevaisuuteen. Oppimiskokemus on ollut niin voimakas, että Virva kertoo miettineensä suorastaan, kuinka saattoi ajatella aiheen olevan niin etäällä itsestään, sillä ”sieltähän kaikki lähtee, sieltä jo tosiaan ennen syntymää ja miten tärkeää on tietää niistä vaiheista, jos on sillä tavalla, että ne näkyvät sitten vielä myöhemminkin ja miten pitkäkestoisia ne saattavat olla, jos siellä on jotain kiintymysvaurioita”. Toisaalta Virva tuo esille lasten elämänvaiheisiin tutustumiseen liittyviä haasteita: lasten ja nuorten kertomukset ovat tärkeitä mutta hänen mukaansa usein myös ”haja-

naisia ja niistä on vaikea saada kokonaiskuvaa". Myös Kaija tuo esille samankaltaisia pohdintoja:

> *[Erään luennoitsijan] luennoilla varmistui merkittäviä asioita ihmisen varhaisvuosien merkityksellisyydestä / vaikutuksesta tulevaan elämänkaareen. Tuntemalla "asiakkaan" taustaa aina lapsuudesta asiakassuhteeseen saakka saa välineitä omiin ammatillisiin työkäytäntöihin. Näinhän se on, miten esim. nuori voi katsoa toista silmiin, jos aina on ollut syytettynä? - - Nuoren itsetunto on tuhottu pienestä pitäen, jo lapsena omassa ydinperheessä. Kaltoinkohtelu saattaa jatkua ymmärtämättömyyden seurauksena. (Kaija, 1. haastattelu, oppimistarina.)*

Menneisyyden tarkastelemisen merkitystä korostavien Virvan ja Kaijan oppimiskokemusten voidaan katsoa olevan mahdollisesti ainakin jossakin määrin jännitteisessä suhteessa myös sosiaalityössä viime vuosina vallinneisiin tulevaisuusorientoituneisiin lähestymistapoihin, esimerkiksi ratkaisukeskeisyyteen (ratkaisukeskeisyydestä sosiaalityön viitekehyksenä ks. esim. Payne 2005; Sundman 1995). Suoremmin tämän tuo esille Heljä, jonka oppimiskokemus on hyvin samankaltainen kuin Virvan. Koulutukseen liittyvänä suurimpana oivalluksenaan Heljä pitää "historian mukaan ottamista asioiden tarkastelussa". Hänelle tärkeässä luennossa teemoina olivat olleet "ylisukupolvisuusajattelu", "menneen ja nykyisen yhteen sovittamisen tärkeys ja vaikeudet", "omien tunteiden kohtaamattomuus" sekä "puolustusmekanismit". Näihin liittyvä oivallus kietoutuu yhteen sen kanssa, että Heljä kertoo olleensa "vuosia oppositiossa ratkaisukeskeisen 'suuren aatteen' tunkeutuessa työyhteisöömme". Ratkaisukeskeisyyttä, jolle menneisyyden tarkasteleminen on nyt tarjonnut vastapainoa, Heljä ruotii oppimistarinassaan monin tavoin:

> *Pitkän linjan työntekijänä en halua mennä kiljuen jonkun yhden ajattelumallin taakse ja hylätä kaikki muut. Ratkaisukeskeinen työote on joskus sopiva, mutta ei mielestäni todellakaan se ainoa oikea, jota pitää väkisin soveltaa joka paikassa. Minua tympii lähivuosien "voimavarakeskeisyyshumala", jossa laajan koulutuksen takia edelleenkin koko lastensuojeluorganisaatiomme paistattelee. Kritiikki ei ole sallittua. Ei edes asiakkailta, jotka myös väkisinkin ovat saaneet tarpeekseen ihmeistä ja tulevaisuusvisioista ja asteikoista. (Heljä, 1. haastattelu, oppimistarina.)*

Kiintymyssuhteisiin liittyvät kysymykset kytkeytyvät myös huonoosaisuuden ylisukupolvisuuden teemaan, ja kiintymyssuhdeteorian piirissä on tarkasteltu sitä, millaisia vaikutuksia vanhempien käsittelemättömällä kiintymyssuhdehistorialla voi olla heidän omiin lapsiinsa solmimiinsa suhteisiin (esim. Zeanah & Zeanah 1989; Ringel 2005, 434; Diamond & Doane 1994, 29). Nämä kysymykset ovat pohdituttaneet myös joitakin erikoistumiskoulutuksen opiskelijoita, ja varhaisen vuorovaikutuksen kysymyksiin tutus-

tuminen on tuottanut uusia oivalluksia suhteessa lastensuojelun asiakasperheiden vanhempien tilanteisiin. Esimerkiksi Kaija kertoo itseään mietityttäneen muun muassa ”negatiivisen sosiaalisen perimän katkaisemiseen” liittyvät kysymykset ja se, millaisin keinoin huono-osaisuuden ylisukupolvisuuteen voisi puuttua. Varhaisen vuorovaikutuksen teemojen käsittelemisen koulutuksessa Kaija toteaa saaneen hänet miettimään huostaanotetun lapsen varhaislapsuudessa tapahtuneita asioita kuten myös sitä, mitä tämän äidille ja isälle on tapahtunut - ”mistä nämä kaikki asiat juontaa”. Ylisukupolvisuuden Kaija toteaa liittyvän myös sellaisiin konkreettisiin asioihin kuin lapsen ja nuoren tekemiin koulutusvalintoihin: haasteena hän pitää sitä, kuinka tätä teemaa päästäisiin miettimään vanhempien kanssa ja pystyttäisiin tuomaan esille sitä, ”että ei tavallaan mennä sitä matalinta reittiä vaan että voi valita ja voi itse vaikuttaa”. (1. haastattelu.)

Aurora kuvaa tärkeäksi oppimiskokemuksekseen luentoa ja artikkelia, jotka saivat hänet oivaltamaan syitä muutoksen aikaan saamisen vaikeudelle: ”vanhemman on vaikea kohdata lapsen tarpeita, koska hän ei kykene oman vauva- ja lapsuudenhistoriansa vuoksi kohtaamaan omia tunteitaan, kokemuksiaan ja tarpeitaan”, Aurora kirjoittaa oppimistarinassaan. Oivalluksen Aurora kertoo tehneen itseensä suuren vaikutuksen, sillä ”olen halunnut vaalia sellaista ihannetta jaksaakseni kohdata lasten laiminlyöntejä, että myös vanhemmat ovat uhreja”. Samalla Aurora esittää haasteen sosiaalityölle:

> *Me emme ole riittävästi pohtineet sitä, miten vanhemmat saataisiin ymmärtämään tämä ”uhrin” rooli vaan toimimme aika pintapuolisesti. Toteamme, että nämä ja nämä edellytykset täyttyvät ja on aika siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Mutta voidaksemme varmistaa, että lastensuojelun asiakkaaksi joutuminen/pääseminen ei siirry seuraavalle sukupolvelle tai että viimeistään nyt voimme poikkasta ylisukupolvista kehitystä, meillä on pohjaa tarkastella myös niitä seikkoja, jotka ovat johtaneet vanhemmat ”uhrin” asemaan. Tämä ei tarkoita heidän liiallista ymmärtämistä tai lapsen laiminlyönnin hyväksymistä, vaan on viesti siitä, että samalla kun kehitämme eril. lapsen kuulemisen menettelyjä, on välttämättä kehitettävä myös vanhempien ja heidän elämänkaarensa kuulemista. (Aurora, oppimistarina, 1. haastattelu.)*

Auroran edellä kuvattu oivallus liittyy voimakkaasti hänen ammatillisia sitoumuksiaan koskevaan laajempaan sisäiseen keskusteluunsa. Pitkin opiskeluja Aurora kirjoittaa tulleensa pohtineeksi sitä, ”miksi teen tätä työtä”. Alun perin hän kertoo lähteneensä alalle puolustaakseen heikompien etua. ”Työrutiinien ja – menetelmien pinnallisuus” on kuitenkin aiheuttanut ”ristiriitaisia tunteita siitä, että palvelenko yhteiskunnan järjestelmiä lain suomin valtuuksin vai osaanko tukea asiakkaita lain suomin mahdollisuuksin”, Aurora toteaa. Oman ammatillisuutensa kehittymisen painopisteeksi Aurora kirjoittaa muodostuneen ”lainsäädännön antamien mahdollisuuksien käyttäminen heikompien etujen turvaajana eikä heidän alistajana”. Oivalluksensa

vanhemman uhrin roolista Aurora kertoo lohduttaneen itseään liittyen lastensuojelussa kohdattavaan lapsen ja vanhemman edun väliseen ristiriitaan. Oivallus on vahvistanut myös ajatusta siitä, että lastensuojelussa on mahdollista turvata molempien tahojen etu, vaikka ”sitä ei välttämättä tarvitse yhden ja saman ihmisen tehdä”. Näin myös moniammatillisuuden ajatus on saanut Auroran ajattelussa vankemman sijan. (1. haastettelu.)

Lastensuojelun piirissä kiintymyssuhdeteoria nostaa luonnollisesti esille myös kysymyksen siitä, millaisia ovat asiakkaina olevien, esimerkiksi sijoitettujen, lasten kiintymyssuhteet ja kuinka niitä tuetaan (ks. aiheesta esim. Andersson 2005; Golding 2005; Wulczyn ym. 2003; Unrau ym. 2008). Joitakin erikoistumiskoulutuksen opiskelijoitakin on kiintymyssuhdeteema haastanut pohtimaan myös näitä kysymyksiä, mikä on jälleen herättänyt kritiikkiä lastensuojelun käytäntöjä kohtaan:

> *Minä olen joskus miettinyt näitä huostaanottojen purkuja. Kun on niistä kuullut tarinoita, miten monta kertaa lapset ovat huostaan otettuina ja taas purettuina. Niin mitä se sille lapselle teetättää se edestakainen meno biologisen perheen ja sijaisperheen tai laitosten välillä. Ja missä se lapsi- ja nuorisososiaalityön asiantuntemus siinä lapsen kulussa näkyy. Jotenkin lapsen kannalta tuntuu aikamoiselta, että aina uusin toivein ja näin päin pois paikasta toiseen. Ja aina sitten yritetään kiintyä ja asettua taloksi. (Inka, 1. haastattelu.)*

> *Jotenkin minulle on tullut käsitys, että meidän avohuoltojärjestelmät hyvin huonosti tukee tämmöistä lasten näkökulmasta ihmissuhteiden jatkuvuutta. Että me haetaan tämmöisiä, viranomaisverkostojen kautta näitä tukiverkostoja, jotka ovat ikään kuin ihmissuhteen mallisia mutta eivät kuitenkaan ole sitä. Että tukihenkilö tai tukiperhe on tietyn ajan tai perhetyöntekijä vain tietyn ajan. Mikä malli tämmöisestä ihmissuhteiden jatkuvuudesta tai tuen jatkuvuudesta silloin sen lapsen näkökulmasta tulee? (Taija, 1. haastattelu) - - - Sijaishuollossa [on] tapahtunut muutos, kuitenkin jotenkin toivoisi, että voisi ajatella, että lapsella olisi oikeus perheeseen ja oikeus vanhempiin. Niin vaikuttaa siltä, että se sijaishuollon rakenne vinoutuu niin, että mennään enemmän ja enemmän näiden perhekotien kautta laitostyyppiseen sijaishuoltoon, joissa sitten ajatellen lasten oikeuksia ja mahdollisuuksia päästä semmoisiin kiintymyssuhteisiin, jotka voi heitä aikuiseksi viedä ja aikuiseksi kasvattaa, niin on paljon heikommat. (Taija, 2. haastattelu.)*

Vilma kertaa voimakasta oppimiskokemustaan, joka kytkeytyy sekä lapsen suhteeseen biologisiin vanhempiin että vaihtuviin sijoituspaikkoihin. Erikoistumiskoulutuksessa itselleen tärkeimmäksi teemaksi hän nimeää varhaisen vuorovaikutuksen kysymykset, erityisesti varhaisen vuorovaikutuksen häiriintymisen ja häiriöt. Hän muistelee luentoa, jolla näki videon häiriintyneestä vuorovaikutuksesta. Luentoa ja videota hän pitää puhuttelevina ja kertoo niiden ”piirtyneen mieleen ja sieluun”. Myöhemmin aihetta sivuavia

tutkimuksia lukiessaan Vilma on miettinyt sitä, kuinka paljon pieniä vauvoja siirretään lastensuojelussa edestakaisin sijoituksen ja kodin välillä. ”Niin jotenkin se, että miten se on kerta kaikkiaan niin poskellaan, kun vaan olla ja voi olla. Että minkälaista se tosiaan voi olla, kun se vuorovaikutus on…kun sen näkee, että minkälaista se on, kun se on sen lapsen kannalta vaurioittavaa. Että miten sosiaalityöntekijöiden pitäisi nähdä ja ymmärtää sen lapsen kannalta ja toimia toisin kuin nyt toimitaan. Että sitten niitä lapsia hoidetaan lastenpsykiatriassa, kun ne tulevat kouluikään ja niitä on hirvittävän vaikea korjata”, Vilma (2. haastattelu) ilmaisee häntä pohdituttaneen asian.

Kiintymyssuhteiden merkityksen korostamisen vaarana voitaneen toisaalta pitää sellaiseen yksiulotteiseen determinismiin ajautumista, jossa ihmisen varhaisvuosien katsotaan itsestään selvästi määrittävän hänen elämänsä tulevaisuuden suunnan, joskin jo Bowlby (1988) käsitteli ihmisen minäkuvan ja kiintymyssuhdetyylin muutoksen mahdollisuuksia esimerkiksi terapian avulla. Viime aikoina ovat tutkijat enenevästi kiinnittäneet huomiota niihin ihmisen elämänkulun eri vaiheisiin liittyviin tekijöihin, jotka voivat muuttaa yksilön kiintymyssuhdetyyliä: tällaisia tekijöitä saattavat tarjota muun muassa terapia sekä uudet ihmissuhteet (Mennen & O’Keefe 2005). Edellä myös Aurora käsittelee vanhempien kanssa työskentelemistä, mikä viittaa ajatukseen uusista mahdollisuuksista aikuisiällä. Kaijan oppimiskokemuksessa esille tuleva uuteen suuntaava tekijä on erityisesti joillain erikoistumiskoulutuksen luennoillakin käsitelty elämäkertakerronta, jonka hän uskoo ”avaavan uusia mahdollisuuksia sosiaalityölle auttaa lasta tai nuorta rakentamaan oman elämänsä perusteita”. Tämä on johtanut omankin elämäntarinan miettimiseen: ”tarkastelen nyt myös enemmän ajatuksellisesti, miten oma lapsuuteni / nuoruuteni ovat vaikuttaneet omaan elämääni”, Kaija kertoo oppimistarinassaan. Tämän ammatillisen kehityksensä lähteenä Kaija mainitsee, elämäkertakerrontaa koskevan luennon ohella, omaan lähipiiriinsä kuuluvat pienet lapset, jotka ovat herkistäneet hänet ”huomaamaan pienen lapsen täydellisyyden ja sen miten aikuinen saattaa rikkoa lapsen, jopa niin, ettei ’rikki mennyttä’ lasta voi korjata koko tulevan elämän aikana”. (1. haastattelu, oppimistarina.) Myös eräille muillekin opiskelijoille tarinallisuuden ja elämäkerrallisuuden[42] teema on näyttäytynyt koulutuksessa tärkeänä ja johtanut muun muassa ”kokonaisen elämänkaaren” huomioon ottamisen ja muistelemisen merkityksen korostamiseen.

[42] Muutamien opiskelijoiden mainitsemaa elämäkertatyöskentelyä on kehitetty 2000-luvulla Suomessa muun muassa ’Elämäkertaketju – ilmaisutaidot lastensuojelussa syrjäytymisen ehkäisemiseksi’ – hankkeessa, jossa tärkeitä suuntaviivojen antajia ovat olleet muun muassa psykoanalyytikko Peter Fonagyn ja tämän tutkimusryhmän tutkimustulokset itsepetoksesta suhteellisen vapaan, itseä koskevan, menneen ja nykyisen kutakuinkin johdonmukaisesti yhteen liittävän elävän kertomuksen merkityksestä ihmisen toipumiselle (Bardy 2002, 11). Toisaalta ainakin yhden opiskelijan puheessa on havaittavissa myös selviä viitteitä erityisesti konstruktionistiseen viitekehykseen nojaavasta ymmärryksestä elämäntarinaan (vrt. esim. Parton & O’Byrne 2000; Hänninen V. 1999).

5.7 YHTEENVETO

Tässä luvussa on käsitelty yhtä opiskelijoiden merkittävimmiksi kokemista koulutusaikaisista pohdinnan aiheista, lasten asemaa lastensuojelussa ja yhteiskunnassa laajemminkin. Esimerkiksi Alanen (2009, 22-23) on tuonut esille sen, kuinka tiede ja ammatilliset asiantuntijat osallistuvat omalla toiminnallaan ”modernin lapsuuden rakentamisprojektiin” ja kuinka erilaiset lapsuuden instituutiot sekä rajaavat lasten osallistumista että antavat näille toimintamahdollisuuksia. Ilmiö tulee hyvin esille myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluissa, jotka sisältävät monenlaisia lasten asemaa muokkaamaan pyrkiviä toiminnallisia projekteja. Opiskelijat kertovat tavoittelevansa muun muassa lasten aseman vahvistamista lastensuojelussa ja yhteiskunnassa yleisemminkin, suoran lasten kanssa tapahtuvan työskentelyn lisäämistä sekä lasten omakohtaisten kokemusten, näkemysten ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Useamman opiskelijan koulutusaikaisena, itselle asetettuna tehtävänä on ollut lapsen aseman tutkimuksellinen tarkastelu lisensiaatintyön muodossa. Omina toiminnallisina projekteinaan mainituiksi tulevat myös kiintymyssuhdekysymysten tarkemman huomioon ottamisen ja elämäkertatyöskentelyn hyödyntämisen edistäminen lastensuojelussa. Erityisesti muutaman opiskelijan pohtima huonoosaisuuden ylisukupolvisten ketjujen katkaiseminen kääntää katseen voimakkaasti myös sosiaalityön asiakkaiden toimijuuden kysymyksiin: millaiset fyysiset, psykologiset ja yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat kunkin ihmisen elämänkulkuun, ja kuinka asiakasta voidaan tukea löytämään elämänpolkuja, jotka poikkeavat siitä, mihin monet voimat tätä ehkä ohjaisivat.

Keskeisiä toiminnallisten projektien syntymisen kannalta ovat luonnollisesti olleet opiskelijoiden omiin työskentelytapoihinsa ja työnsä lähtökohtiin kohdistamat tarkastelut, mahdolliset tietoiset pyrkimykset toisin toimimiseen kuten myös toiminnallisia projekteja estävien tekijöiden tiedostaminen. Tällaisten pohdintojen herättäjinä ovat toimineet monet tekijät, muun muassa lasten asemaa käsitelleet luennot ja tutkimuskirjallisuus, muu täydennyskoulutus kuten myös lasten omat reaktiot. Tukea toiminnallisen projektin jatkamiselle ovat antaneet myönteiset kokemukset lasten kanssa työskentelystä kuten myös kollegoilta tullut positiivinen palaute. Toisaalta esille tulevat myös omat puutteellisiksi koetut valmiudet suhteessa lasten kanssa työskentelemiseen kuten myös lasten kohtaamiseen liittyvät mahdollisesti vaikeatkin psyykkiset prosessit, joiden vuoksi sosiaalityöntekijän tulisi pystyä käsittelemään omia lapsuuskokemuksiaan. Vaikka erikoistumiskoulutus on tarjonnut monelle opiskelijalle virikkeitä lapsen aseman vahvistamiseen, ei siinä kaikkien mielestä käsitelty aihetta niin syvällisesti kuin olisi ollut tarpeen. Tämä liittyy muun muassa koulutuskäytäntöihin, joissa opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta ei ole kenties parhaalla mahdollisella tavalla tuettu.

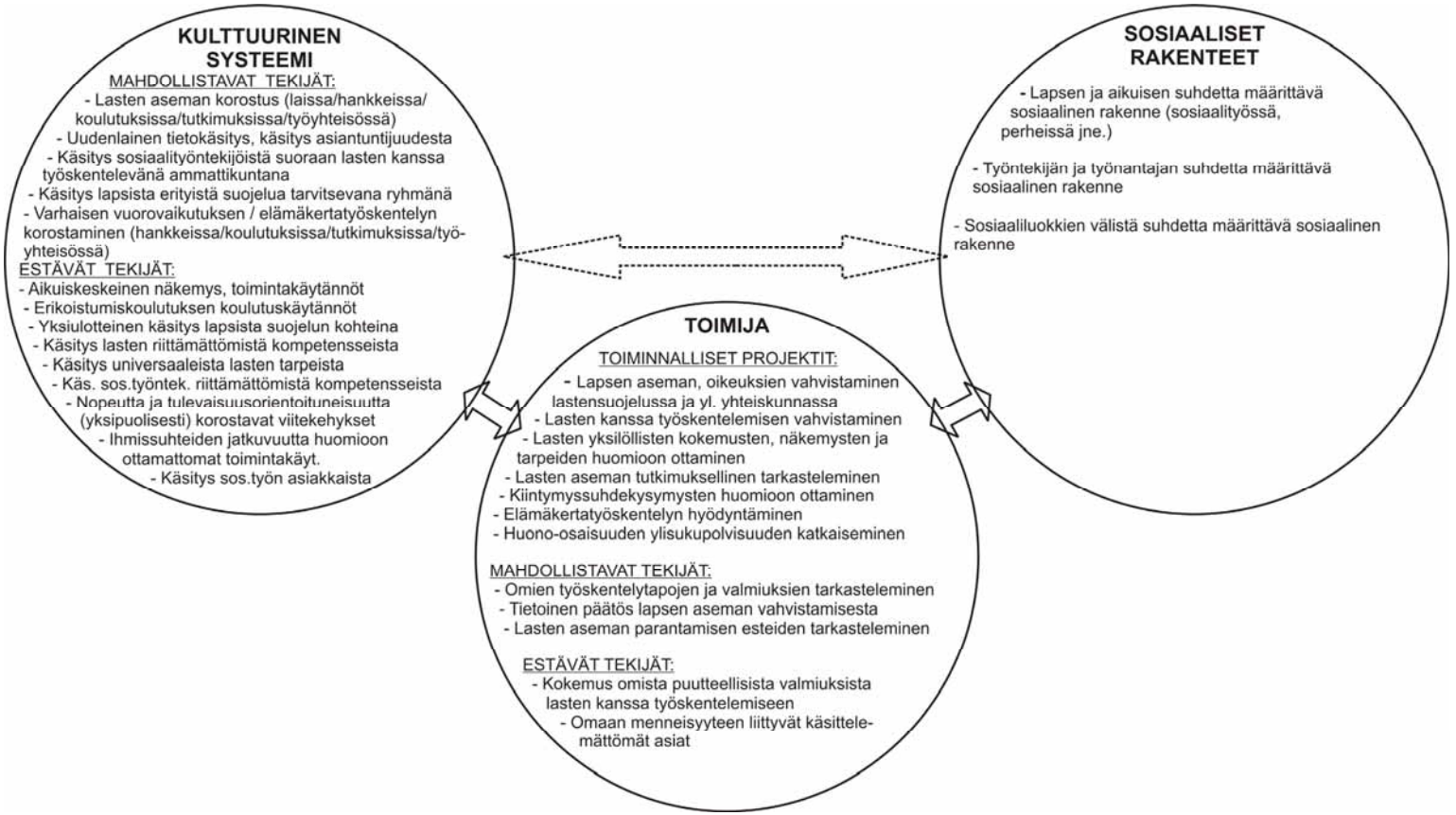
Opiskelijoiden toiminnalliset projektit kytkeytyvät kaikkiaan paljolti teemoihin, jotka muutoinkin ovat olleet runsaasti esillä viimeaikaisissa lapsille

ja lapsiperheille suunnattuja palveluja koskevissa keskusteluissa. Pyrkimys lapsen aseman vahvistamiseen lastensuojelussa on tuonut päivänvaloon aikaisemmin vallinneesta osittain kenties voimakkaastikin poikkeavan näkemyksen, jossa myös sosiaalityöntekijät nähdään suoraan lasten kanssa työskentelevänä ammattikuntana. Toisaalta uudenlainen, varman tiedon ja asiantuntija-aseman mahdollisuutta kyseenalaistava (postmoderni) näkökulma sosiaalityön ammatillisuuteen saattaa olla osaltaan edistänyt lasten tasavertaisen kohtaamisen pyrkimystä. Perinteinen käsitys lapsista erityistä suojelua tarvitsevana väestöryhmänä tukee katseen suuntaamista erityisesti lasten asemaan lastensuojelussa; toisaalta suojelun tarpeen voimakkaan korostamisen todetaan synnyttävän työskentelykäytäntöjä, joissa lapsi ei välttämättä pääse osallistumaan itse aktiivisesti työskentelyyn vaan on enemmän toimenpiteiden kohde.

Toiminnallisia projekteja estävinä tekijöinä tulevat muutoinkin esille monet usein mainitut kulttuuriset suhtautumistavat lapsiin ja lastensuojeluun: lastensuojelun aikuiskeskeiset työskentelykäytännöt, käsitys universaaleista lasten tarpeista ja lasten riittämättömistä kompetensseista. Erityisesti menneisyyttä hahmottamaan pyrkivän elämäntarinallisen työotteen vahvistamiseen liittyvään toiminnalliseen projektiin nähden vastakkaisena kulttuurisena lähtökohtana voidaan pitää sosiaalityössä yleisiä nopeutta ja voimakasta tulevaisuusorientoituneisuutta korostavia viitekehyksiä. Kiintymyssuhteisiin liittyvien asioiden merkityksen korostamisellaan jotkut opiskelijat haastavat kenties myös akateemisen sosiaalityön varsin voimakkaan yhteiskuntatiedekeskeistä itseymmärrystä. Erityisen huomiota herättävää on se, että siinä missä kiintymyssuhdeteorian on siihen kohdistuneissa kriittisissä tarkasteluissa tulkittu universaalisuudessaan sisältävän ristiriitaisia elementtejä esimerkiksi suhteessa lasten osallisuutta korostaviin näkemyksiin (esim. Satka & Mason 2004), ei tämä jännite tule opiskelijoiden puheessa juurikaan esille. Sen sijaan huomion kiinnittäminen kiintymyssuhdekysymyksiin näyttäytyy varsin saumattomasti yhtenä osana lasten aseman vahvistamista lastensuojelussa.

Jälleen on tässäkin tutkimuksen luvussa käsiteltyjä ilmiöitä mahdollista tarkastella myös sosiaalisten rakenteiden näkökulmasta muun muassa työntekijän ja työnantajan välistä suhdetta pohtien. Työntekijöiden työhönsä saamat vähäiset resurssit näkyvät lasten kanssa työskentelyn vaatiman ajan puutteena ja ovat mahdollisesti yhteydessä myös työntekijöiden nopeaan vaihtuvuuteen. Sosiaalityöhön kohdennettuihin resursseihin saattavat puolestaan vaikuttaa sosiaalityöhön ja sosiaalityön asiakkaisiin liittyvät kulttuuriset käsitykset ja sosiaaliset rakenteet: esille tulee esimerkiksi se, kuinka lastensuojelun asiakaslasten asemaa on huomattavasti vaikeampi puolustaa yhteiskunnassa universaalimpiin lapsipalveluihin, kuten päivähoitoon, verrattuna. Lasten ja aikuisten välisessä suhteessa lasten voidaan ajatella olevan varsin voimakkaasti riippuvaisia aikuisten heille tarjoamista resursseista – siis esimerkiksi siitä, kuinka paljon aikuiset ovat valmiita panostamaan henkisiä ja materiaalisia voimavaroja lapsille tarkoitettuihin palveluihin. Resur-

soinnin tausta-ajatuksena taas on, eettisten seikkojen ohella, kenties ajatus lapsilla olevista potentiaalisista yhteiskunnalle merkityksellisistä resursseista, joiden säilymistä ja kehittymistä palvelujen on tarkoitus turvata. Sille, nousevatko lapset asiakastyössä yksilöinä esille, saattaa merkitystä toki olla silläkin, millaisia lasten ja aikuisten väliset suhteet ovat perheissä: mikäli esimerkiksi vanhemmat korostavat lasten osallisuutta, on lapsia osallistavan sosiaalityön toteuttaminen käytännössä todennäköisesti huomattavasti helpompaa.



Kuvio 4. Yhteenveto lapsen aseman teemasta

6 SOSIAALITYÖNTEKIJÄT JA MUIDEN ALOJEN AMMATTILAISET

6.1 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ SITOUMUKSENA

Työtään lasten ja lapsiperheiden kanssa sosiaalityöntekijät eivät tee yksin, vaan toimivat monenlaisissa eri ammattikuntien edustajien muodostamissa suhdeverkostoissa. Siinä missä edellisessä luvussa huomioni keskittyi lapsen ja aikuisen välisiin suhteisiin, ovat tämän luvun keskiössä ammatillisilla kentillä toimivien aikuisten väliset suhteet[43]. Kriittisen realismin mukaisesti ymmärrän myös näissä suhteissa vaikuttavan monenlaisten potentiaalisten kulttuuriseen systeemiin ja sosiaalisiin rakenteisiin liittyvien voimien. Tämä vaikutus ei kuitenkaan ole deterministinen, vaan myös toimijoilla on potentiaalista toimintavoimaa ja toiminnallaan nämä joko uusintavat tai muokkaavat vallitsevaa kulttuurista systeemiä ja sosiaalisia rakenteita - siis esimerkiksi sitä, millaiseksi sosiaalityöntekijöiden asema ja tehtävät moniammatillisessa yhteistyössä muodostuvat.

Monien erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden kokemuksissa varsin keskeisenä koulutusaikaisena muutoksena näyttäytyy moniammatillisuuden vahvistuminen ammatillisena sitoumuksena, mistä toimivat esimerkkeinä seuraavien opiskelijoiden pohdinnat:

> *Se, mitä nyt ehkä muutoksena voisi sanoa, että minä itse nyt pidän entistä tärkeämpänä sitä yhteistyötä. Olen aina pitänyt tavallaan, mutta että jotenkin se on vielä korostunut, ja se on erityisesti korostunut ehkä tämän oman tutkimuksen kautta. (Maisa, 2. haastattelu.)*

---

[43] Tyypillistä kriittiselle realismille on ajatus ”sisäisistä ja välttämättömistä” suhteista sosiaalisiin rakenteisiin liittyvänä piirteenä. Suhde on sisäinen ja välttämätön, jos sen osapuolten olemassaolo edellyttää toisiaan siten kuin esimerkiksi opettajan rooli edellyttää oppilaan, orja herran ja vuokralainen vuokraisännän (esimerkit Archer 1995, 275). Samalla tavoin myös lapsen ja aikuisen välistä suhdetta (vrt. tutkimuksen luku 5) voidaan pitää sisäisenä ja välttämättömänä, sillä kumpaakaan kategoriaa ei olisi olemassa ilman toista (myös Alanen 2001, 129). Moniammatillisten suhteiden käsitteellistäminen välttämättömiksi ei sen sijaan ole tässä mielessä lainkaan yhtä itsestään selvää, sillä ammattikunnan on vaikea ajatella olevan lähtökohtaisesti riippuvainen toisten ammattikuntien olemassaolosta: esimerkiksi maailmassa voisi olla lääkäreitä, vaikkei siellä olisi ainuttakaan sosiaalityöntekijäksi kutsuttua henkilöä. Moniammatillisuuden kontekstissa eri ammattikuntien olemassaolo voidaan toki ymmärtää sillä tavoin välttämättömäksi, että tällaista vuorovaikutusta ei luonnollisesti olisi lainkaan olemassa, ellei olisi siihen osallistuvia ammattikuntia. Niin ikään esimerkiksi erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden puheesta voidaan erottaa joitakin hienojakoisempia ja tilannekohtaisia välttämättömiin suhteisiin viittaavia käsitteellistyksiä, esimerkiksi ’tehtävänantajan’ (lääkäri tms.) ja ’toteuttajan’ (sosiaalityöntekijä) kategoriat.

Jos minä ajattelen sitä minun entistä työtä, niin ehkä se ei sillä tavalla nyt muuttunut ole, mutta painottunut tämän koulutuksen myötä entistä enemmän niin kuin tämmöinen verkostotyö. (Anitta, 2. haastattelu.)

Että kyllä minä koen, että minä olen aina ollut jotenkin tämmöiseen viranomaisyhteistyöhön luottava ja sitä haluava. Mutta voi olla, että se on jotenkin vielä vahvistunut se näkemys sen tarpeellisuudesta ja ikään kuin halu siihen. Ja tietysti sitten on myös jotenkin enemmän annettavaa sille yhteistyölle. Että on jotenkin tämmöinen kehityksellisempi ote. Ja on ehkä oma-aloitteisempi. Ja ehkä se rohkeuskin siinä. (Juuli, 2. haastattelu.)

Moniammatillisuuden merkityksen korostaminen ei toki ole vain erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden esille tuoma asia, vaan moniammatillisuuden on todettu saaneen yhteiskunnassa muutoinkin osakseen enenevästi huomiota – kriittistä realismia soveltaen opiskelijoiden voitaisiinkin siis todeta olevan osaltaan mukana uusintamassa kulttuurista käsitystä moniammatillisen työskentelyn tärkeydestä lastensuojeluun liittyvien tehtävien parissa työskenneltäessä. Esimerkiksi moniammatillisuutta Britanniassa tarkastelevat Frost ym. (2005, 188) ovat todenneet ”yhdessä ajattelemisen” idean olleen keskeinen New Labour -hallinnon 1990-luvulla käynnistämässä sosiaalipalvelujen reformissa; pyrkimyksenä tässä on ollut julkisten palvelujen tehokkuuden lisääminen sekä lasten ja perheiden yhteiskunnan eri toimintasektoreihin liittyvien tarpeiden yhteenkietoutuneisuuden huomioon ottaminen (mt.). Vaikka käsitteellisiä viitekehyksiä yhdessä työskentelemisen jäsentämiseksi ei olekaan Frostin ym. (mts. 188) mukaan kaiken kaikkiaan kehitetty paljon, toteavat nämä juuri lastensuojelun olevan ala, jossa yhdessä työskentelemisen kysymysten pohtimisella on erityisen pitkä historia.

Suomessa moniammatillisen yhteistyön merkitys tulee esille esimerkiksi sosiaalialan eettisissä ohjeissa, joissa yhteistyön tarkoituksena mainitaan asiakkaalle tarpeellisten palvelujen järjestäminen sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen edistäminen (Arki, arvot, elämä ja etiikka 2005, 26). Niin ikään uudessa, vuonna 2008 voimaan tulleessa lastensuojelulaissa korostetaan moniammatillisuuden merkitystä (Lastensuojelulaki 13.4.2007/417; 14 §). Moniammatillisuuden tärkeyttä perusteltaessa on viitattu muun muassa sosiaalisten ongelmien kehitykseen (vrt. tutkimuksen luku 4): esimerkiksi Paavilainen ja Pösö (2003, 47) toteavat ihmisten kohtaamia ongelmia kuvattavan yhä useammin niin monimutkaisiksi, ettei niitä voida ”eriyttää olemassa olevan byrokratian ehtoihin sopiviksi”. Määttä (2006, 570) toteaa ammatillisen verkostoitumisen ja yhteistoiminnan taustalla olevan halu hyvinvointivaltiollisen toiminnan tehostamiseen, paikallistason vastuun ja valtuuksien korostuminen sekä ammattilaisille asetetut uudet yhteisölliset tehtävät.

Tukea moniammatillisuuden merkityksen korostamiseen on haettu myös myöhäismodernia yhteiskuntaa ja asiantuntijuutta tarkastelevista analyyseis-

tä (esim. Filppa 2002, 25). Muun muassa Filander (2000, 44-45) on liittänyt moniammatillisuuden ajatuksen vahvistumisen jälkimoderniin yhteiskuntaan, jossa ”vaikeiden ja suurten ongelmien hallintaan ja suvereeniin asiantuntijatietoon ei enää uskota samalla tavalla kuin ennen”. Nyt korostuvat Filanderin mukaan sen sijaan ”paikallisiin olosuhteisiin erikoistuvan ja harjaantuvan tiedon merkitys”, ”reflektiivinen sopeutuminen asiakkaiden tarpeisiin”, ”monialainen yhteistyö” sekä ”kyky luoda paikallisia verkostorakenteita” ongelmallisten tilanteiden hallitsemiseksi. (Filander 2000, 44-45.)

Opiskelijoista erityisesti Saima viittaa sekä yleisemmin vallitsevaan että omaan moniammatillisuutta koskevaan innostukseensa:

> *Että minusta tuntuu, että se haku yhteistyöhön, tämmöisten viranomaisten keskiseen ja näin, on niin kuin aika kova. Selkeästi on, että ajatellaan, että sieltä tulee semmoista järkeä, kaikessa resurssipulassa ja muussa. Niin selkeästi itsellä on myös se semmoinen asenne, että samalla tavalla kun sitä vähän sitä asiakkuutta miettii, niin miettii, keitä muita tässä on ja mitä näiden kanssa voisi tavallaan miettiä tämän tilanteen. - - Joku poliisi on ollut hirveän tärkeä, että heidän kanssa on oikeasti ihan perusteisiin menty, että mikä se on nyt se yhteinen pinta. Ja sitten, mitä se voi olla. Tai samoin jotkut terveyskeskukset, alueen sosiaalitoimistot ja näin. (Saima, 2. haastattelu.)*

6.2 MONIAMMATILLISUUDEN HAASTEITA

Vaikka monet opiskelijat tuovat esille moniammatillisuuteen liittyvän sitoumuksensa, käsittelevät he kuitenkin varsin paljon myös moniammatillisuuden haasteita. Resurssien puute saattaa vaikuttaa yhteistyöhönkin, mistä kertoo esimerkiksi Vuokko (1. haastattelu) tuomalla esiin nolostuksensa siitä, kuinka joutuu toteamaan yhteistyökumppaneilleen seuraavan mahdollisen ajan olevan ”kolmen viikon päästä, kun ihmiset kutsuvat seuraavaksi viikoksi johonkin yhteistyöneuvotteluun”. ”Olisi yhteistyömahdollisuuksia, olisi yhteistyön tarvetta…tarvitsisi käydä siellä ja tällä, että voitaisiin tehdä verkostossa tätä …että olisi mahdollisuuksia ja tarvetta, mutta resurssit ei riitäkään”, Vuokko kertoo työtilanteesta. Titta (1. haastattelu) tuo esille yhteistyötä hankaloittavan työntekijöiden vaihtuvuuden, ja myös Juuli pohtii odotusten ja resurssien voimakasta ristiriitaa:

> *Yhteiskunta odottaa, kyllä erilaiset tahot odottaa paljon. Meidän yhteistyötahothan odottaa aivan valtavasti aina mitä ihmeellisempiä temppuja. - - Hyvin nopeita toimintoja ja ratkaisuja. Vähän semmoista, että hoitakaa asia pois päiväjärjestyksestä. - - Niin että paljon odotetaan, mutta sitten tietysti tulee taas nämä resurssit. (Juuli, 1. haastattelu.)*

Virven (1. haastattelu) haastattelusta esille tulee se, kuinka yhteistyön ongelmat saattavat estää lapsen etuun liittyvän sitoumuksen toteuttamista – kun lapsen hyväksi toimimisen sijaan ”riidellään suurin piirtein siitä, että tehdäänkö pakkohoitopäätös vai pitääkö tehdä huostaanotto”. Osansa opiskelijoiden pohdinnoista saa myös kulttuurinen käsitys asiantuntijuudesta, jonka haastamiseen esimerkiksi Susanne toimijoita rohkaisisi. ”Huonon ammatillisuuden piikkiin” hän toteaa laittavansa sen, ettei asioita uskalleta problematisoida vaan katsotaan, että ammattilaisena ”minun pitää tehdä aina oikeita ratkaisuja” ja ”minun pitää yksin tietää nämä asiat”. ”Tämä on sellainen kysymys, että miten saisi ihmiset oivaltamaan, että se ei vie ammatillisuutta se problematisointi vaan päinvastoin”, hän (2. haastattelu) pohtii. Esimerkiksi Susannen ajattelussa voikin nähdä paljon samankaltaisuutta edellä jo käsiteltyihin, sosiaalityössä ja myös erikoistumiskoulutuksessa jalansijaa saaneisiin postmodernin asiantuntijuuden ja reflektiivisen ammatillisuuden ajatuksiin. Susannen kanssa samankaltaisesti Katri (1. haastattelu) tarkastelee lastensuojelukysymyksiin liittyvää, ristiriitoja aiheuttavaa asiantuntijavaltaa, johon kytkeytyy se, että ”jokainen haluaa olla se pätevin asiantuntija”. Heini ja Inari puolestaan lähestyvät samaa teemaa tuoden esille, kuinka uudenlaiseen asiantuntijuuskäsitykseen sitoutuminen voi muuttaa myös tapaa tehdä moniammatillista työtä:

> *…rooli, mikä lastensuojelun sosiaalityöntekijänä näissä yhteistyökuvioissakin on. Että ei tarvitse olla tavallaan semmoinen kauhean varma…ja asiat on joko näin tai sitten, jos ne eivät ole näin, niin sitten ne ovat ehdottomasti noin. Ja niin kuin sekin, että sietää sitä samanlaista epävarmuutta myöskin muilta. Ettei enää kauhean tiukasti odota, että vastaus pitää tulla just nyt ja sitten siihen pitää olla vielä tiukat perustelut, miksi se on näin. Siis sehän minun mielestä se on kuitenkin semmoinen asenne, jota yleensä ottaen arvostetaan. Ja se on hyvän työntekijän merkki, että on jämäkkä ja pystyy perustelemaan ja on selkeä suunta, mistä tulee ja minnekä on menossa. Ja siitä sitten tulee selkeä käsitys, missä nyt mennään. Että tiettyyn rajaan asti se onkin näin, että se on hyvän työntekijän merkki ja on, että on kartalla. Mutta sitten jos se menee liiallisuuksiin, että on itse sitä tai sitten, että odottaa muilta sitä, niin minusta se ei ole hyvä. Tai siinä jää sitten paikalleen seisomaan siihen omaan totuuteensa. - - No ehkä se [tämä oivallus] on löysyttänyt pantaa päästä, että ei aseta itselleen semmoisia vaatimuksia. Ja ehkä se merkitys on sitten myöskin siinä, että kun se panta ei ole niin tiukalla, niin sitten sieltä on tullutkin sellaisia erilaisia vastauksia samaan ongelmaan. Joitakin semmoisia, joita ei semmoisella tiukalla ajattelulla ja etenemismallilla olisi koskaan löytänytkään. (Heini, 2. haastattelu.)*

> *Ymmärrys asioiden monimutkaisuudesta ja siitä, että ne näyttävät eri suunnista erilaiselta ja että ei ole syytä sitten arvottaa niitä, kenen näkemys olisi toista parempi. Vaan että niin kuin ne kaikki puolet on tärkeää nostaa esiin ja pitää samanarvoisina ja ottaa huomi-*

oon. Ja että se on nimenomaan sosiaalityöntekijän tehtävä olla sillä lailla tasapuolinen ja huomioida, mitä pitää huomioida. (Inari, 2. haastattelu.)

6.3 SOSIAALITYÖN ASEMAA ETSIMÄSSÄ

Moniammatillisuuden teema johdattaa tarkastelemaan sosiaalityöntekijyyttä myös sosiaalisena roolina sekä tämän roolin suhdetta muiden ammattilaisten sosiaalisiin rooleihin. Rooleja on käsitellyt myös Archer teoriassaan, jossa tämä toteaa rooleilla olevan emergenttejä ominaisuuksia, jotka eivät ole palautettavissa niiden haltijoiden ominaisuuksiin. Roolit ovat Archerin mukaan olemassa ennen yksittäistä ihmistä, ne ovat pysyvämpiä suhteessa aikaan ja niillä on kykyä säilyä huolimatta merkittävistä muutoksista niiden kantajien henkilökohtaisissa ominaisuuksissa. Rooleihin liittyy myös suhteellisen autonomisia tukevia ja estäviä voimia. (Archer 2000, 283.) Siihen, että henkilö täyttää tietyn roolin, vaikuttavat - joskaan eivät determinoi – yksilön elämänolosuhteet (ks. Archer 2000, 283): yksilö syntyy maailmaan tiettyyn kontekstiin, joka ohjaa yksilöä tiettyihin elämänratkaisuihin toisia enemmän ja jossa tietyt valinnanmahdollisuudet saattavat olla häneltä suljettuja. Toisaalta ihmisillä on potentiaalinen mahdollisuus myös murtaa tiellään olevat rakenteelliset esteet.

Archerin ajattelua soveltaen sosiaalityöntekijyyskin voidaan tulkita rooliksi, johon liittyy tiettyjä, henkilöstä riippumattomia ominaisuuksia. Toisaalta vaikkapa sosiaalityöntekijän roolin omaksunut ihminen tulee 'sosiaaliseksi toimijaksi' (social actor) sitä kautta, että hän päättää identifioitua tähän rooliin ja personoida sitä aktiivisesti tietyllä tavalla (Archer 2000, 284). Roolin personoiminen edellyttää puolestaan henkilökohtaista identiteettiä, jota ilman yksilö vain toteuttaisi tiettyä roolia (Archer 2000, 288). "Morfogeneettiseksi sykliksi" kutsutun, uudelleen ja uudelleen tapahtuvan prosessin (hetkellisenä) päätepisteenä toimii Archerin (2000, 296) mukaan tilanne, jossa subjekti on omaksunut selkeän sosiaalisen identiteetin löytämällä roolit, joihin investoimista tämä pitää arvokkaana. Tällaisessa tilanteessa henkilöllä on myös henkilökohtainen identiteetti, joka mahdollistaa roolien personoimisen ainutkertaisella tavalla – kysymystä, "kuka oikeastaan olen", reflektoiden. Keskeisiä tässäkin prosessissa ovat jatkuvat sisäiset keskustelut, joiden sisältönä on sen pohtiminen, ovatko kerran valitut sitoumukset edelleen omistautumisen arvoisia (Archer 2000, 297).

Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluissa ei juurikaan käydä keskustelua siitä, onko sosiaalityön ammattilaisuus opiskelijoille edelleen läheinen rooli. Vastaus tähän kysymykseen vaikuttaa pääsääntöisesti melko itsestään selvästi positiiviselta, joskin opiskelijat personoivat sosiaalityöntekijän roolia eri tavoin eikä sosiaalityöntekijyys aina tarkoita asiakastyössä toimimista. Keskustelua käydään sen sijaan enemmän muun muassa siitä, millaisia ominaisuuksia sosiaalityöntekijän rooliin liittyy suhteissa muihin

ammattilaisiin. Samalla kun moniammatillisuus teemana suuntaa katseet ulospäin, yhdessä toimimiseen muiden ammattikuntien edustajien kanssa, saa se sosiaalityön ammattilaiset toisaalta myös tarkastelemaan omaa ammattikuntaansa ja itseään sen edustajina. Esimerkiksi Vaula pohtii haastattelussaan sitä, onko lastensuojelu ”taho, joka viimeisenä kutsutaan, kun pitää toimia” vai voisiko se olla ”alun perin luontevasti mukana”. Haasteena Vaulan mukaan näyttäytyy se, kuinka yhteistyötahot saataisiin ymmärtämään lastensuojelun työntekijän rooli koordinoijana, joka ”pitää langat käsissään” ja ”kokoaa vyyhdin”. (1. haastattelu.) Myöskään Titan (1. haastattelu) mielestä lastensuojelun sosiaalityöntekijän asema ei ole yhteistyössä niin ratkaiseva kuin sen tulisi olla. Sosiaalityöntekijän tehtävän työskentelyssä hän itse näkee kokonaisuuden hahmottajana: ”Kun se on kuitenkin viime kädessä niin, että vaikka sinulle sanoisi kuka lääkäri tai psykiatri vaikka mitä, kun se sanoo vain siitä omasta kapeasta sektoristaan, että sinun on kuitenkin siinä lastensuojelutyöntekijänä nähtävä se kokonaisuus”, Titta kuvaa työn jännitteitä. Esimerkiksi hän nostaa tilanteen, jossa lääkäri – jolla on ”vahva asiantuntijarooli” – käskee tehdä huostaanoton mutta sosiaalityöntekijän näkemyksen mukaan huostaanotto ei ole kokonaisuuden kannalta paras mahdollinen ratkaisu; tällaisissa tilanteissa sosiaalityöntekijällä on vastuu ja tämän on tehtävä ratkaisu siitä, kuinka toimitaan, Titta painottaa.

Anitta kertoo itseään ihmetyttäneen se, kuinka lastensuojelun työntekijät eivät kovinkaan usein ota ”selkeää asemaa siinä lastensuojelutyössä” vaan jättäytyvät ”vähän sellaiseen epämääräiseen rooliin”. Keskeisenä lastensuojelun toimijatahona hän tarkastelee lastenpsykiatriaa:

> *Esimerkiksi lastenpsykiatriallahan on aika iso rooli tässä, lastensuojelutyöntekijöiden antama, että ne arvioivat tarvetta. Ja toki niinkin voi olla, mutta sitten ne lastensuojelutyöntekijät, kun niillä on itsellä paljon kokemusta ja näkemystä ja faktoja ja kaikenlaista, niin kun jotenkin sen, että siihen voi myös tarttua. - - Kun saattoi olla mennyt monta vuotta, lastensuojelutyöntekijät olivat tehneet työtä, ja oli tilanne sitten ajautunut minkälaiseksi milloinkin oli ajautunut, niin jotenkin se katse kääntyi äkkiä lastenpsykiatrian arviointeihin ja toivottiin sieltä monenlaista arviointia. Ja sitten se oma kokemus ja tehty työ ei oikein sitten, niinhän sitä usein sanookin sossut, että sitä ei arvosteta jossakin päätöksentekoprosesseissa. Mutta minun mielestä ei ole kysymys, ei ole ainakaan kokonaan kysymys…että sossut eivät itsekään sitä arvosta siinä mielessä, että he itse antavat sille sellaisen arvon ja tekevät sen sillä lailla näkyväksi, että dokumentoivat riittävän tarkasti. Että se on sitten käytettävissä olevaa tietoa, eikä vaan sitten semmoista mututuntumaa. Se on ollut semmoinen, että joskus ajatellut, että kyllä ne sosiaalityöntekijät voisi ihan hyvin hyödyntää sen oman tehokkaammin ja ottaa jotenkin sen oman paikkansa siinä tehokkaammin. Se on varmaan semmoinen yksi lastensuojelun aika suuri kysymys. (Anitta, 2. haastattelu.)*

Monien muidenkin opiskelijoiden pohdinnoissa moniammatillisen yhteistyön haasteet paikantuvat erityisesti yhteistyöhön terveydenhuollon kanssa, mikä saattaa liittyä esimerkiksi Metterin (1996, 147) esille tuomaan ”terveydenhuollon sisällä olevaan tietohierarkiaan”, jossa ylimpänä on luonnontiede ja alimpina sosiaalinen tieto. Katri (1. haastattelu) kuvailee terveydenhuoltoa ”hirveän tiukaksi, hierarkkiseksi systeemiksi”, joka ei halua lähteä mukaan yhteisiin työkäytäntöihin. ”Ja kuitenkin meillä on yhteisiä asiakkaita, että se on vähän niin kuin istuisi tämmöisellä jakkaralla, mistä puuttuu yksi jalka. - - Että siellä on vain se, että me tehdään juuri niin kuin me halutaan. Ja meille ei nyt yhdet sossut tule sanomaan”, Katri kertoo kokemuksistaan. Toisaalta hän tuo jo ensimmäisen haastattelun yhteydessä esille merkittävänä erikoistumiskoulutukseen liittyneenä oppimiskokemuksenaan hallinto-oikeuskäytäntöjä koskeneen luennon, joka oli saanut hänet miettimään aikaisempiin ammatillisiin kokemuksiinsa liittyneitä tilanteita, joissa on jouduttu ”pätevämmän asiantuntijan ansaan”, eli sosiaalityöntekijä on lähtenyt esimerkiksi lastenpsykiatrian painostuksesta mukaan sellaiseen huostaanoton valmisteluprosessiin, jonka takana ei ole seisonut. Luennon Katri kertoo vahvistaneen ajatustaan sosiaalityön asiantuntijuuden ensisijaisuudesta lastensuojelu- sekä tapaamis- ja huoltoriita-asioissa. Mikäli pätevämmän asiantuntijan ansaa ei ole selvitetty jo perustyössä, nousevat ongelmat hänen mukaansa esille viimeistään oikeuskäsittelyssä. ”Meillä näissä asiantuntijuuden tehtävissä on oikeus ja velvollisuuskin saada apua muilta tahoilta eikä toimia muiden tahojen ’juoksupoikina’”, Katri kirjoittaa lopputulemanaan. (1. haastattelu, oppimistarina.) Kysymys ei ole kuitenkaan helppo: ”jotenkin tuntuu, että noilla on enemmän, juristeilla ja psykiatreilla, tämmöistä auktoriteettiasemaa tässä yhteiskunnassa, että me jäädään sitten, jos ei me kauheasti jakseta taistella, niin me jäädään jalkoihin”, Katri toteaa edelleen toisessa haastattelussa.

Anitta (1. haastattelu) kokee lääkärien määrittelyvallan lastensuojelua koskevissa kysymyksissä jopa kasvaneen ja pyrkimyksen siihen, että ”lääkärit määrittelevät, mitä sosiaalipuolella tehdään”, olevan kova. Kulttuurisesti tämä huomio voitaneen liittää esimerkiksi yhteiskunnan ’medikalisaatiosta’ (keskustelusta ks. esim. Tuomainen ym. 1999; Nye 2003; Williams & Calnan 1996) ja ”sosiaalisen katoamisesta” (esim. Murto ym. 2004, 70) käytävään keskusteluun. Toisaalta sosiaalityön ja lääketieteen välisellä hankalalla suhteella on mahdollista nähdä olevan pitkät kulttuuriset juuret, onhan esimerkiksi 1950-luvun lastensuojelutilanteita tarkastellut Saurama (2002, 102, 232) todennut sosiaalityön asiantuntijuuden olleen tuolloin ”täysin alisteinen” psykiatriselle asiantuntijuudelle.

Niin ikään juridiikan on sanottu määrittävän yhä vahvemmin lastensuojelun toimintaa. Tämän sosiaalityön juridisoitumiseksi tai oikeudellistumiseksi kutsutun ilmiön on tuonut tutkimuksessaan esille esimerkiksi Mutka (1998, 100), jonka haastattelemat sosiaalityöntekijät kertoivat lastensuojelun asiakkailla olevan yhä useammin omat asianajajat mukana asiakastapaamisissa. Asetelman Mutka toteaa aiheuttavan vastakkainasettelua, ja yhteis-

työmahdollisuuksien etsimisen ja rakentamisen sijaan työtä joudutaan hänen mukaansa tekemään entistä useammin ”kärjistyneiden vastakkainasettelujen vallitessa” (mt.). Mutkan haastattelemat sosiaalityöntekijät katsoivat oikeudellistumisen myös siirtävän lastensuojelun painopistettä niin, että kun keskiössä on perinteisesti ollut ”vanhempien kasvatusmahdollisuuksia ja – kykyjä turvaava työote”, ovat merkittävimpänä seikkana nyt entistä enemmän ”formaalit menettelytapakysymykset” (Mutka 1998, 103). Samansuuntaisesti Niskala (2008, 66) on todennut, kuinka ”lakiin sidotun toiminnan” vaarana on se, että ”sosiaalityön orailla oleva alku luovana ja vuorovaikutteisena työnä kapeutuu uudelleen normien mukaiseksi minimitoiminnaksi”. Toisaalta oikeudellistuminen on myös lisännyt tietoisuutta asiakkaiden oikeuksista, selkiyttänyt työkäytäntöjä ja opettanut neuvottelemaan asioista perusteellisemmin (Mutka 1998, 102, 106). Juridisoitumisen haaste tulee varsin selvästi esille niin ikään erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluissa:

> *Että se [juridiikka] on kyllä semmoinen, mikä taas herättää tunteita. Koska siinä jotenkin ollaan niin erilaisen kentän kanssa tekemisissä, kun puhutaan näistä juridisista asioista ja mikä sosiaalityön paikka siinä on. Niin se on kyllä semmoinen, mikä on tosi mielenkiintoinen asia. - - No kyllähän se herättää suurta ärtymystä, koska tuntuu, että lakimiesten näkökulma tai juridiikan näkökulmasta, heidän on vaikea ymmärtää, mitä sosiaalityö on, ja me kuvittelemme ymmärtävämme sosiaalityöntekijöinä näitä juridiikan vaatimuksia. Luulen, että me ei oikein ymmärretä. Ja sitten taas ammattikuntana painavampana, arvostetumpi, on se, joka jollakin tavalla pystyy sitten viimeisen sanan sanomaan. (Essi, 1. haastattelu.)*

> *Toinen tietysti kauhean tärkeä lastensuojelutyössä on nyt se, että työ koko ajan juridisoituu. - - Se näkyy ihan sillä lailla, että jos miettii sitä, että kun aloitin [työt], niin ei minun tarvinnut soitella koko ajan lakimiehille. Ja sitten tuossa loppuvaiheessa niin minusta tuntuu, että oli aina vetämässä joku soittopyyntö sinne lakimiehille, eikä sinne päässyt läpi. (Titta, 1. haastattelu.)*

> *No tuossa viranomaisyhteistyössä, siinä minulla tulee mieleen tuo juridisoituminen. - - Tämä taas liittyy tähän asiantuntijuuteen, että kuka saa olla asiantuntija lastensuojelussa. Että onko se sitten aina viime kädessä joku juristi, joka ratkaisee, että mikä on totta ja ei. (Kiira, 1. haastattelu.)*

Lastensuojelun ja juridiikan suhteeseen liittyy paljon omien ammatillisten kompetenssien kuten myös sosiaalityön luonteen pohtimista. Esimerkiksi Titta (1. haastattelu) toteaa juridisoitumisen tuntuvan ”hirvittävän haastavalta” ja nostavan välillä pintaan ”oman riittämättömyyden”. Juridisoitumisesta huolimatta voivat kuitenkin sosiaalityönkin kohtaamiset onnistua: ”se on kaikkein mukavin fiilis, kun tajuaa, että kun asianajaja on istunut siinä ja kun olet silti pystynyt puhumaan sen asiakaan kanssa sitä sosiaalityön kieltä. Että

asiakas kuitenkin on kohdattu sosiaalityöntekijänä eikä semmoisena varalakimiehenä", Titta kuvailee ihanteellista tilannetta. Juridisoituminen voi aiheuttaa huolta muun muassa suhteessa lapsen parhaaksi toimimisen sitoumukseen, sillä esimerkiksi Vuokko (2. haastattelu) luonnehtii vanhempien edunvalvontaa lasten vastaavaa "paljon tehokkaammaksi". Virve puolestaan pohtii sitä, kuinka työntekijän ja vanhempien välille tulevia ristiriitoja eivät ratko enää "inhimilliset ihmiset juupas eipäs – keskustelulla" vaan "joukkoon tulevat jotkut asianajajat, jotka ajavat niitä asioita kuin ne olisivat jotain juridisia tapauksia, siis siinä mielessä juridisia, että niihin tavallaan talonpoikaisjärjellä etsityt vastaukset eivät riitä". Tämä herättää Virven mukaan vihantunteita, "kun välillä saa jo vanhemmatkin puolelle ja vanhemmat ymmärtämään, että hei, että nyt kaikki miettii vain lasten parasta. Mutta sitten kun nämä asianajajat tekevät vain omaa työtään, niin se on rasittavaa, ja niiden pitäisi kuitenkin olla meidän viranomaisyhteistyökumppaneita", Virve kritisoi. (1. haastattelu.) Toisaalta koulutusaika on saattanut merkitä myös vahvistumista suhteessa juridiikkaan:

> *Ja ehkä sitten tavallaan juridisoitumisen kohtaaminen sillä lailla osuvasti. Että ei pelkää sitä eikä kiellä sitä, vaan ottaa sen haasteena vastaan. Että so what, ne kantelee näistä asioista aina, ne vaatii koko ajan huostaanoton purkua, ja minun pitää se pätevästi perustella. Että ei siis, ei sillä lailla pistä päätä pensaaseen, että voi voi noita juristeja. Kun pitäisi vain ajatella, että on itselläkin tutkinto ja osaa kyllä vastata niille juristeille omalla kielelläkin. (Vuokko, 2. haastattelu.)*

Osansa opiskelijoiden pohdinnoista saa myös keskeinen lasten ja nuorten instituutio, koulu, jonka edustajien kanssa tehtävän yhteistyön vaikeudet tuo esille muun muassa Tuovi (2. haastattelu). Koulun näkökulmaa lasten ja nuorten tilanteisiin hän pitää "mustavalkoisena". Tuovin kokemuksen mukaan sosiaalityöntekijän näkemyksen esille tuominen ei useinkaan vaikuta työskentelyn kulkuun vaan toiminta kulkee yksiulotteisen ajattelun - jossa lapsi tai nuori nähdään ongelmien syypäänä - ohjaamana. Erityisesti tällaisissa tilanteissa tarvittaisiin Tuovin mukaan sosiaalityöntekijää, joka "jaksaa tapella". Samankaltaisia teemoja pohtii myös Laila (2. haastattelu), joka pitää ongelmallisena havaitsemaansa toisinaan ilmenevää koulun edustajien tapaa suhtautua oppilaiden vanhempiin: sitä, kuinka näille lyödään "lisää painetta niskaan ja ollaan olevinaan ymmärtäväisiä mutta ei oikeasti ymmärretä, että tyhjästä voimavarapussista on paha nyhjäistä". Sekä Tuovi että Laila kokevat ratkaisujen löytämisen näihin ristiriitoihin vaikuttavan omalla kohdallaan varsin epärealistiselta. Toisaalta Laila (1. haastattelu) tuo esille sosiaalityön erityispiirteen moniammatillisessa työskentelyssä: "verkostojen kokoamisen" tulisi kuulua juuri sosiaalityöntekijän ammattitaitoon. Sitä, että muut eivät välttämättä halua yhteistyötä, ei tarvitse nähdä kannanottona sosiaalityötä kohtaan, vaan kyse voi olla myös siitä, että muut eivät hallitse tätä työotetta.

6.4 VAHVISTUMINEN MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN TEKIJÄNÄ

Kuten edellä on käynyt ilmi, näyttäytyy sosiaalityön näkökulman esille saaminen moniammatillisen yhteistyön kentillä monien opiskelijoiden mukaan usein vaikealta. Kokemuksen voidaan nähdä kiinnittyvän osaltaan yleisempään, pitkään jatkuneeseen sosiaalityön professionaalisen aseman epäselvyyttä koskevaan keskusteluun[44]. Vaikeuden kokemuksia on mahdollista tulkita erilaisia viitekehyksiä sekä sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita paikantaen, esimerkiksi eri ammattikuntiin kohdistuvan arvostuksen yhteyttä sukupuolijärjestelmään (esim. Petrelius 2002) ja edellä jo mainittuihin kulttuurisiin tietokäsityksiin analysoiden.

Toisaalta tärkeää on nähdä ammatilliset toimijat myös vallitsevien kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden uusintajina tai muokkaajina. Esimerkiksi jotkut opiskelijat suhtautuvat varsin kriittisesti siihen, kuinka sosiaalityöntekijät itse toimivat moniammatillisissa yhteyksissä. Muun muassa Inari asettaa vastuuta sosiaalityöntekijöille: itseään hän kertoo ”kauheasti ärsyttäneen se, että sosiaalityön imagosta ja arvostuksesta ja sen puutteesta kauheasti puhutaan, mutta sitten sossut eivät itse kauheasti arvosta työtään ja osaamistaan”. Sosiaalityöntekijöiden tulisi pystyä kertomaan omasta työstään, vaikka tämä voikin tuntua vaikealta. Tietämättömyys toisten työstä haittaa yhteistyötä: se, että ”minä en tiedä, mitä lääkäri tekee, lääkäri ei tiedä, mitä sosiaalityöntekijä tekee tai terveydenhoitaja lääkärin työstä tai päinvastoin”, aiheuttaa toista ammattiryhmää kohtaan ”ylisuuria odotuksia”, Inari toteaa. (1. haastattelu.)

Myös Heini ottaa esille sosiaalityöntekijöiden oman osuuden ammattikunnan heikon aseman ylläpitäjinä:

> *Ne on siltikin, vaikka heillä [sosiaalityöntekijöillä] olisi minkälainen asiantuntemus, niin heidän asiantuntemuksensa, suunnitelmat ja se työ, mitä tehdään, on kuitenkin niin tuntemattomia. Ja sitten se, että miten hissukoita sitten kuitenkin loppujen lopuksi ollaan. Vaikka se työ olisi sitten kuinka asiantuntevaa, sitä ei kuitenkaan tuoda tarpeeksi esille. Eli tyydytään siihen tilanteeseen, mikä on ollut ehkä joskus aikaisemmin, että ei ole ollut niin vahvalla pohjalla kuitenkaan se työ, mitä on tehty. - - No siis [tämä aiheuttaa] ärtymystä. Tekisi mieli*

[44] Keskustelua sosiaalityön luonteesta ja asemasta ammattikuntana on käyty kauan. Yksi varhainen ja paljon viitattu jäsennys on ollut Abraham Flexnerin (1915) jo vuonna 1915 pitämä esitys, jossa tämä nimesi sosiaalityön”semiprofessioksi” muun muassa sen tietopohjan hajanaisen luonteen vuoksi. Suomessa sosiaalityön todettiin olevan ”pyrkimässä professioksi” erityisesti 1980-luvun sosiaalityön koulutusuudistuksen myötä (Rajavaara 1986, 48). Uudenlaisen asiantuntijuutta koskevan ymmärryksen vanavedessä on perinteinen professioajatus toisaalta tullut sittemmin haastetuksi ja korostettu pikemminkin epävarmuutta sietävää postmodernia ja reflektiivistä ammatillisuutta (esim. Karvinen 1996).

potkaista persuksille niitä ihmisiä, jotka hyssyttää ja vaikertaa kaikista eniten. Eikä tee muuta kuin vaikertaa. Eli se ärtymys kai se on se suurin tunne. Kärsimättömyys. Mutta sitten toisaalta on myöskin se, että semmoinen hällä väliä, että olkoon. (Heini, 1. haastattelu.)

Sosiaalityöntekijöiden äänen heikkoudesta ovat kirjoittaneet myös useat sosiaalityön tutkijat. Esimerkiksi Mutka (1998, 122) kertoo haastattelemiensa sosiaalityöntekijöiden moittineen kollegoitaan vaikenemisesta ja ”tossukkamaisuudesta”. Lastensuojelun suullisia käsittelyjä hallinto-oikeudessa tutkinut Korpinen (2008, 234) tuo puolestaan esille, kuinka tärkeitä erilaiset asiantuntijatahojen lausunnot ovat lastensuojelutyössä: esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsella on vaikeita mielenterveydellisiä ongelmia, lastenpsykiatrisia lausuntoja käytetään huostaanoton oikeuskäsittelyssä kuvaamaan tilanteen vakavuutta. Se, että sosiaalityöntekijä viittaisi omaan ammattitaitoonsa, on sen sijaan harvinaista (mts. 235). Vastaavasti lastensuojelun dokumentteja analysoinut Kääriäinen (2003, 165-166) on havainnut, kuinka sosiaalityöntekijät kirjoittavat tekstejään ”vieraan puheen varjossa”: he antavat äänen muille toimijoille ja antavat ”subjektiivisen kirjoittajan” kadota.

Monille erikoistumiskoulutuksen opiskelijoille koulutusaika on toisaalta merkinnyt eräänlaista ”hiljaisuuden kulttuurin” (Mutka 1998) rikkomisen aikaa, mihin on liittynyt muun muassa kokemus omasta vahvistumisesta moniammatillisen yhteistyön tekijänä. Esimerkiksi Tuovi (2. haastattelu) toteaa luottavansa ”omaan ammatillisuuteensa” aikaisempaa enemmän, mikä kytkeytyy myös yleisempään kysymykseen sosiaalityön paikasta moniammatillisessa yhteistyössä: ”Että ei sosiaalityötä minun edessä aliarvioida. - - Että minä otan sen oman paikkani, jos olen jossain edustamassa sosiaalityötä”, Tuovi luonnehtii. (2. haastattelu.) Tuire (2. haastattelu) toteaa oman osaamisensa kehittyneen koulutuksen aikana, mikä on tuottanut vahvistumista myös moniammatillisessa yhteistyössä: ”Että ei koe semmoista, että no niin täällä on nyt tuo opettaja tai koulukuraattori tai joku lääkäri tai joku muu, että minä olen tässä vain kuulossa, vaan se, että tarvitaan monenlaista osaamista ja minulla on sitä yhtä näkökulmaa. Ja se on tärkeä”, Tuire kuvailee. (2. haastattelu.)

Katri (2. haastattelu) kertoo, kuinka hänen näkemyksensä on saanut ”vahvemman pohjan” ja hän pystyy nyt perustelemaan asioita ”enemmän kuin vain tämmöisen pinnallisemman tiedon ja sen vanhan koulutuksen turvin”. Hän toteaa myös tulleensa ”kriittisemmäksi” sekä varmemmaksi taistelemaan niiden asioiden puolesta, joita hän pitää tärkeinä lasten ja lastensuojelun kehittämisen näkökulmasta. Koska hän pystyy nyt perustelemaan asiat paremmin ja tuomaan esille tutkittua tietoa ja valtakunnallisia kehityslinjoja, hän kokee, ettei sosiaalityö näyttäydy viranomaisyhteistyössä enää ”niin kauhean tämmöiseltä vähäpätöiseltä”. Tällä toiminnallaan Katri katsoo nostaneensa ”lastensuojelun imagoa”. Myös Eila (2. haastattelu) näkee vahvistuneensa suhteessa moniammatilliseen työskentelyyn:

> *No tuota, minä olen tähänkin kirjoittanut oman roolin jämäköityminen ja vahvistuminen. Minä ehkä nyt ajattelen tässäkin sitä, että jos minä [olisin] kunnan lastensuojelutyössä sosiaalityöntekijänä, niin minä uskoisin, että minun omanarvontunto sosiaalityöntekijänä olisi nyt jälleen vahvempi kuin mitä se on ollut. Ja tavallaan se…että on siitä omasta roolista…että se olisi selkeämpi. - - Niin tässä lastensuojelussa kuitenkin on aika paljon myös sitä, että siellä niin kuin tavallaan toiset kertoo lastensuojelulle, mitä pitäisi tehdä. - - Siihen, että lastensuojelulla ja lastensuojelun sosiaalityöntekijällä on ihan oma rooli, ja ne tekee omaa arviointia lapsesta ja psykologit, psykiatrit tekee omaansa. Mutta ei ne korvaa sitä sosiaalityöntekijän tekemää työtä. (Eila, 2. haastattelu.)*

Virve (2. haastattelu) tulkitsee muutoksen lähteenä olevan erityisesti hänen työkokemuksensa monenlaisissa tehtävissä. Hän kertoo osaavansa pitää nyt paremmin puoliaan ja erityisesti lasten puolia, koska tuntee paremmin ”pykäläviidakon” ja viranomaisten työkäytännöt. Inarille puolestaan tärkeää on ollut oman työnkuvan tarkempi hahmottuminen koulutuksen aikana. Hän kertoo selkiyttäneensä ”oman valtansa ja vastuunsa” ja ”ottaneensa” nämä molemmat. Olennaisena muutoksenaan hän kuvaa sitä, kuinka aikaisemmassa työpaikassaan hän alkoi tietää ”tarkkaan, missä minä en ollut vallassa mutta toisaalta en antanut sitä vastuuta pois toiselle, jos minä olin vallassa”. Tämä tarkoittaa sitä, että ”en mennyt jonkin psykologin selän taa – että se käski minun tehdä näin – vaan sanoin, että minä tein näin, että minä olen siitä vastuussa”. Toisaalta hän toteaa, ettei ottanut vastuuta asioista, jotka kuuluvat esimiehelle. (2. haastattelu.) ”Vallan ottaminen” näyttäytyy tärkeältä erityisesti siksi, että myös oma kokemus ”vastuusta lapsen edessä” on vahvistunut: omaa valtaa ei ole sopivaa ottaa pois esimerkiksi tilanteissa, joissa jokin yhteistyötaho tekee ”huostaanottotilauksen” eli vaatii kiireellistä huostaanottoa (Inari, 2. haastattelu). Myös Maisa on pohtinut paljon sitä, millaisia toiveita muiden ammattiryhmien edustajat saattavat sosiaalityöntekijään kohdistaa. Jo ensimmäisessä haastattelussaan Maisa miettii:

> *Hyvin usein liittyen näihin lapsiin ja niiden tilanteeseen, niin on tämä, että miksei tehdä sitä ja tätä, kun tilanne on semmoinen huono lapsenkin kannalta. Mutta siinä ei ole, se ei ole…vaikka minä koen…minä joudun aina uudestaan ja uudestaan selittämään, että mitkä ovat esimerkiksi huostaanoton perusteet. Että ei sitä voi tehdä sen takia, että meillä on semmoinen usko, että tästä ei tule mitään. Mutta kun se ei riitä tavallaan perusteeksi, jos ei ole jotakin ihan selkeätä, konkreettista näyttöä ja jotakin tarkempaa. Ei pelkästään meidän tuntemus riitä. Mutta että nämä ovat semmoisia, mitkä toistuvasti, joka kerta niitä käsitellään. (Maisa, 1. haastattelu.)*

Erikoistumiskoulutuksessa Maisa kertoo oman ajatuksensa siitä, kuinka ”vääriä odotuksia välillä tulee tai vääriä toiveita ja vaatimuksia”, vahvistuneen. Tämän aiheen kannalta erityisesti lainsäädäntöön liittyvät oppisisällöt

ovat olleet merkittäviä. Vaikeissa tilanteissa Maisa toteaa työntekijöissä heräävän ”voimakas ahdistus”, joka johtaa ”jyrkkien ja nopeiden” toimenpiteiden vaatimiseen. Juristien luentoa kuunnellessaan Maisa toteaa hänellä vahvistuneen ”oma roolini sosiaalityön ja lastensuojelun asiantuntijana”, mihin kuuluu sen muistuttaminen, ”että lapsen etu ei oikeuta toimimaan vastoin lastensuojelulakia”. (2. haastattelu, oppimistarina.) Tässä yhteydessä sosiaalityöntekijät siis konstruoituvat, toisin kuin työn juridisoitumisesta keskusteltaessa, nimenomaisesti lain edustajiksi. Oman vahvuutensa näkemysten esittäjänä Maisa (2. haastattelu) kertoo yleensäkin lisääntyneen:

> *Nimenomaan tämä, että oma varmuus näissä omien ajatusten ja mielipiteiden esittämisessä on vahvistunut. Että rohkenee varmemmin pysyä omassa kannassaan, vaikka joutuu tämmöiseen…ja varsinkin just se, että kun, että jos minä yksinään olen ja useampi toisenlaista kantaa esittävä jossain keskustelussa ja palaverissa, niin sitten pysyn paremmin siinä omassa kannassani. Ja yleensäkin sitten tämä varmuus tässä omassa työroolissa on kyllä varmaan kasvanut. (Maisa, 2. haastattelu.)*

6.5 YHTEENVETO

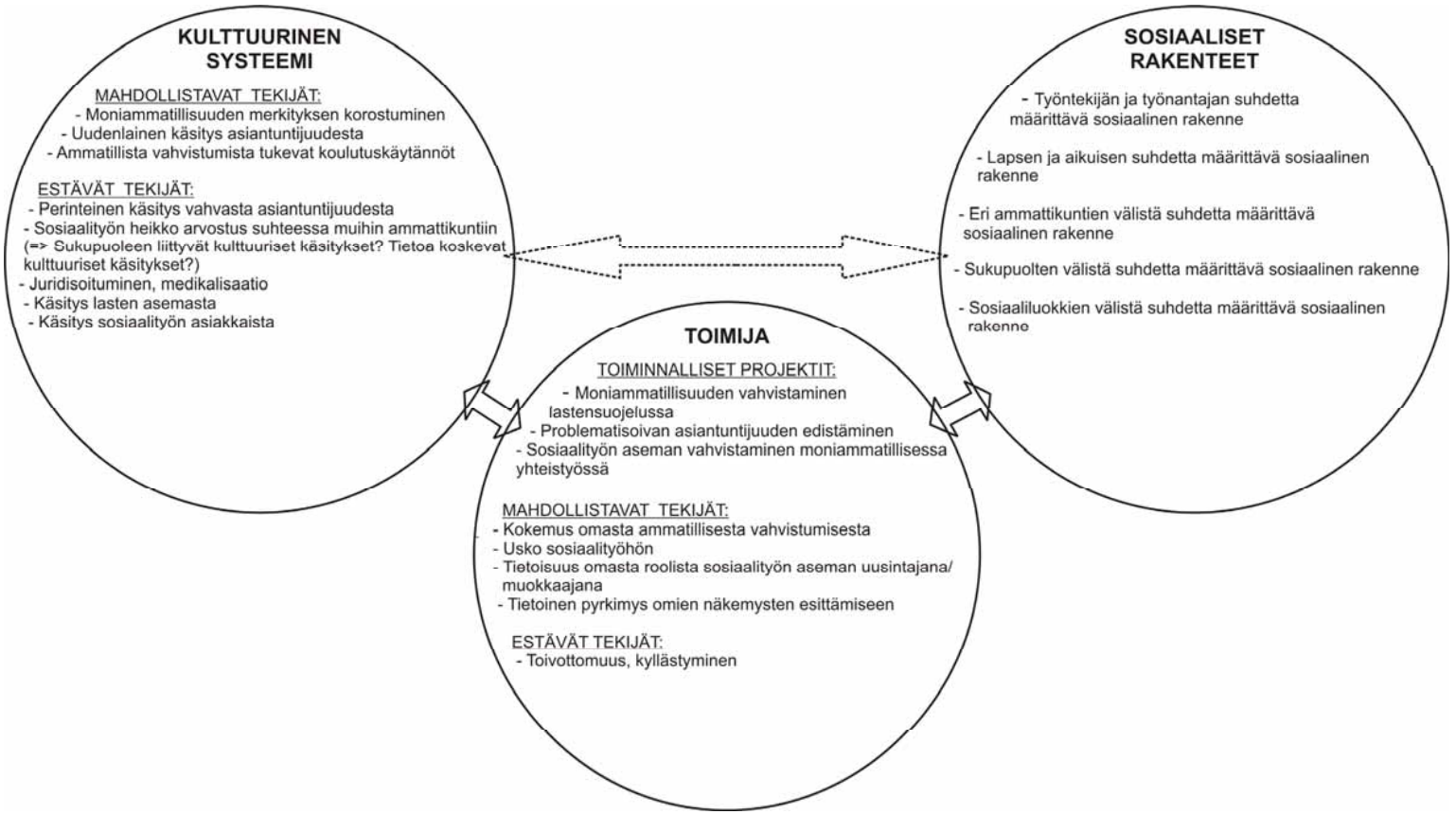
Myös moniammatillisuuteen liittyy opiskelijoilla monenlaisia sisäisiä keskusteluja ja toiminnallisia projekteja. Nämä kytkeytyvät muun muassa moniammatillisuuden lisäämiseen lastensuojeluun liittyvissä kysymyksissä, sosiaalityön aseman vahvistamiseen moniammatillisessa työskentelyssä sekä uudenlaisen, omaa tietämystä problematisoivan asiantuntijuuden edistämiseen moniammatillisessa yhteistyössä. Esimerkiksi sosiaalityön näkökulman esille tuomisen mahdollisuuksia vaikuttaa vahvistaneen opiskelijoiden yleinen ammatillisen varmuuden lisääntyminen (vrt. tutkimuksen luku 4) kuten myös sosiaalityön lähtökohtien ja merkityksen tarkempi pohtiminen koulutusaikana. Useampi opiskelija korostaa tietoisuuttaan siitä, kuinka myös sosiaalityöntekijät itse voivat uusintaa sosiaalityön heikkoa asemaa vaikenemalla ja myöntymällä; toisaalta opiskelijat painottavat omaa tietoista kieltäytymistään toimimasta itse enää näin. Vastapainona esille tulevat myös epätoivo ja kyllästyminen.

Opiskelijoiden pyrkimystä moniammatillisuuden lisäämiseen voidaan ajatella tukevan yleisempi moniammatillisuuden merkityksen korostus nykyyhteiskunnassa (esim. Rantala & Sulkunen 2006; Määttä 2006) – tarkempi kysymys toki on, missä määrin tämä korostus sisältää samankaltaisia lähtökohtia kuin joiden opiskelijat toivoisivat moniammatillista yhteistyötä määrittävän (moniammatillisuudesta ”julkisen talouden niukkuuden ehdoilla” toimivana taktiikkana ks. Harrikari 2008, 130). Voimakkaasti moniammatillista yhteistyötä vaikuttaa muokkaavan sosiaalityön eräisiin muihin ammattikuntiin nähden heikommaksi koettu arvostus. Esille tulevat ammattikuntien väliset hierarkiat, joissa sosiaalityö näyttäytyy helposti altavastaajana

esimerkiksi suhteessa lääketieteen sekä juridiikan edustajiin. Sosiaalityön tutkijat ovat etsineet tällä ilmiölle syitä muun muassa sukupuolinäkökulmaa ja tiedontuotannon rationaliteetteja tarkastellen. Sosiaalityö mielletään naisvaltaiseksi, naisista hoivarationaliteettia uusintavaksi työalaksi, jonka tietopohja on moninaisempi kuin eksakteihin luonnontieteisiin nojaavien ammattialojen; yhteiskunnassa arvostetumpina sen sijaan on todettu usein näyttäytyvän miehisten ja äärimmäistä rationaalisuutta korostavien toimintatapojen (sukupuoleen liittyvistä ilmiöistä organisaatioissa ks. esim. Gherardi 1995; Petrelius 2005). Toisilla ammattikunnilla voidaan siis tulkita olevan käytössään sellaisia arvokkaina pidettyjä (tiedollisia) resursseja, joita sosiaalityöntekijöillä kenties on vähemmän. Muiden ammattikuntien sananvaltaa saattavat nykytilanteessa lisätä entisestään pyrkimys lääketieteellisten selitysten löytämiseen erilaisille ihmiselämässä ilmeneville ongelmille kuten myös juridisen näkökulman vahvistuminen.

Ammattilaisten käyttämää tietoa pohtivat myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijat. Laadultaan uudenlaisen yhteistyön edistämiseen liittyvän toiminnallisen projektin esteenä huomiota saa perinteinen, varmaa asiantuntijuutta ja tietämystä korostava tietokäsitys, joka ei salli asioiden kyseenlaistamista ja yhdessä pohtimista. Toisaalta muun muassa erikoistumiskoulutuksessa opiskelijat ovat tutustuneet postmoderneihin, tiedon epävarmuutta, kontekstuaalisuutta ja tasavertaista tiedontuotantoa korostaviin näkemyksiin asiantuntijuudesta (kahdesta erilaisesta sosiaalityön asiantuntijuudesta ks. esim. Matthies 1993; Karvinen 1996; Raitakari 2002). Oma kysymyksensä toisaalta on, onko uudenlaista asiantuntemusta koskevien ideaalien ja sosiaalityön vahvemman ammattiaseman saavuttamisen pyrkimyksen välinen suhde täysin jännitteetön ja mikä on uudenlaisen tietokäsityksen rooli muualla kuin sosiaalityössä.

Jälleen on esille tulleita ilmiöitä mahdollista tarkastella myös materiaalisten suhteiden kautta, esimerkiksi työntekijän ja työnantajan väliseen suhteeseen liittyvää sosiaalista rakennetta analysoiden. Myös moniammatillisuudesta puhuttaessa osansa saavat puutteelliset resurssit, joiden todetaan estävän täysipainoista osallistumista yhteistyöhön ja jotka ovat mahdollisesti yhteydessä myös työntekijöiden vaihtuvuuteen. Lasten ja usein yhteiskunnallisesti heikossa asemassa olevien ihmisten kanssa työskentelevänä ammattikuntana merkitystä sosiaalityöntekijöiden asemaan moniammatillisessa yhteistyössä saattaa olla niin ikään yhteiskunnan luokkajaoilla sekä lasten ja aikuisten suhdetta määrittävällä sosiaalisella rakenteella ja kulttuurisilla käsitteellistyksillä.



Kuvio 5. Yhteenveto moniammatillisuuden teemasta.

7 VAIKUTTAJANA YHTEISKUNNASSA

7.1 SOSIAALITYÖNTEKIJÄT JA YHTEISKUNTA

Esimerkiksi yksilön ammattiin hakeutumiseen vaikuttaa Archerin (2000, 262) mukaan se asema, johon tämä joutuu elämässään tahtomattaan ja joka muokkaa sitä, mitä henkilö pitää mahdollisena, toivottavana tai saavutettavissa olevana. Muun muassa ammattia koskevat valintansa ihmiset tekevät Archerin (2000, 289) mukaan niiden kokemusten pohjalta, joita heillä on kohtaamisistaan todellisuuden kolmen järjestyksen, luonnollisen, käytännöllisen ja sosiaalisen, kanssa. Kaikkien sosiaalisten identiteettien – esimerkiksi ammattiin liittyvien – ”ensimmäisten valintojen” Archer (2000, 291) toteaa olevan kokeiluja, joita ohjaa kehittyvä henkilökohtainen identiteetti; kun sosiaalinen identiteetti on hankittu, nousee esille kysymys, tekeekö henkilö roolista ”omansa”. Uuden työntekijän on arvioitava työnsä myönteisiä ja kielteisiä puolia. Jos näiden välillä löytyy positiivinen tasapaino, löytyy myös syy investoida jotakin itsestä kyseiseen sosiaaliseen rooliin; muutoin henkilön täytyy yrittää etsiä itselleen uusi sosiaalinen identiteetti (Archer 2000, 291). Myös niiden, joiden kokeilu sosiaalisten roolien kanssa on ollut onnistunut, on palattava sisäisen keskustelun pariin: heidän on tehtävä päätös, kuinka paljon itsestään he ovat valmiita investoimaan rooliinsa, sillä jokainen rooli vaatii ”aikaa, energiaa ja sitoutumista”. Huomioon on otettava se, että useimmilla ihmisillä on myös useita sosiaalisia rooleja samanaikaisesti. (Archer 2000, 292-293.)

Kuten edellisessä luvussa on jo käynyt ilmi, eivät erikoistumiskoulutuksen opiskelijat pääsääntöisesti käy haastatteluissa perustavaa keskustelua koskien haluaan omistautua sosiaalityöhön liittyvään sosiaaliseen rooliin – tarkka ammattirooli on toki sen sijaan herättänyt pohdintaa, ovathan monet opiskelijoista esimerkiksi siirtyneet pois sosiaalityön asiakastyöstä. Muun muassa näitä työtehtävien vaihdosta koskevia päätöksiä tehdessään opiskelijat ovat joutuneet käymään sisäistä keskustelua koskien asiakastyötä tekevän sosiaalityöntekijän sosiaaliseen rooliin liittyviä hyviä ja huonoja puolia sekä omaa sitoutumistaan tähän rooliin. Varsin paljon opiskelijat käsittelevät myös haastatteluissa niitä vaatimuksia ja painolasteja, joita sosiaalityön ammattilaisen rooliin kuuluu, kuten myös sitä, millaisia ominaisuuksia tähän rooliin liitetään.

Yhtenä keskeisenä pohdintaa herättävänä teemana esille tulee se, kuinka sosiaalityöntekijän sosiaalisessa roolissa oleva joutuu kohtaamaan omaan ammattialaansa kohdistuvan heikon arvostuksen paitsi mahdollisesti moniammatillisen yhteistyön konteksteissa myös laajemmin yhteiskunnassa. Esimerkiksi Mirkka pohtii lastensuojelun yhteiskunnallista arvostusta, jonka toteaa olevan ”aika alamaissa”; toisaalta viitteitä saattaa hänen mukaansa olla tämän arvostuksen heräämisestä niin, että sosiaalityöntekijän rooliin

alettaisiin liittää ajatus siitä, että tämä on ”lapsen puolestapuhuja ja asioiden eteenpäin viejä”. Sosiaalityöhön Mirkka toteaa kohdistuvan ”ihan virallisia syytteitä tai aliarvostusta tai palkkauksen pienuutta”. Tämän hän katsoo kytkeytyvän yhteiskunnan peruskysymykseen siitä, mitä arvostetaan ja mihin panostetaan. (1. haastattelu.) Toisaalta myös sosiaalityöntekijät itse saattavat uusintaa sosiaalityöntekijän roolin kulttuurista paikkaa omaa työtään väheksymällä, minkä vuoksi Mirkka (1. haastattelu) peräisikin näiltä oman työn arvostamista ja työssä kohdattujen asioiden laajempaa esille tuomista.

Myös Auli (1. haastattelu) kertoo sosiaalityöntekijän rooliin liittyvästä hankalasta mielipideilmastosta: ”tavalliset ihmiset” eivät hänen mukaansa halua tietääkään, että lastensuojelutyötä ja lasten sijoituksia on olemassa. Kun tilanteita käsitellään julkisuudessa, tulevat esille vain ”kärjistyneet tapaukset vanhempien kertomusten mukaan”, sillä työntekijät eivät voi puhua asiakastilanteista. Itse Auli on käynyt sisäistä keskustelua koskien sitä, kuinka pystyisi edistämään positiivisen kuvan muodostumista sosiaalityöstä. Niin ikään hän haluaisi muistuttaa, että lastensuojelua voidaan tarvita hyvin monenlaisissa perheissä. Raisa (1. haastattelu) toteaa sosiaalityöntekijöitä kohtaan olevan helppo esittää kärjekästä kritiikkiä, sillä ”me olemme niin marginaalissa työtä tekevä ryhmä” – esimerkiksi lääkärien työskentelytapojen arvosteleminen ei välttämättä olisi hänen mukaansa yhtä helppoa. Näin esille tulee eri ammattikuntiin kohdistuva erilainen kulttuurinen arvostus (vrt. tutkimuksen luku 6). Soile ottaa puheeksi julkisen ”epäoikeudenmukaiseltakin tuntuvan” huostaanottokeskustelun ja asettaa haasteen sosiaalityöntekijöille toimijoina:

> *Meillä pitäisi olla sellainen ote, että enemmän otettaisiin kantaa näihin. Mutta miten media ottaa vastaan ja päästää läpi, on ihan toinen. Välillä suututtaa, välillä tulee, että näitä pitää miettiä ja pohtia, ja sekavia tunteita (Soile, 1. haastattelu.)*

Sosiaalityöhön kohdistuvaan asenneilmastoon kytkeytyy toisaalta laajempi kulttuurinen ymmärrys koskien sitä, mistä sosiaalisten ongelmien katsotaan juontavan juurensa ja millaisin keinoin niitä tulisi lähestyä. Toisin sanoen kyse on muun muassa siitä, kiinnittyykö huomio ainoastaan yksilötoimijoihin vai nähdäänkö heidän elämäänsä vaikuttavan, kuten esimerkiksi kriittisessä realismissa ajatellaan, myös laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden. 1990-luvun laman jälkeisessä Suomessa huomion on sanottu enenevästi kiinnittyneen yksilöiden puutteisiin ja vastuuseen (ks. esim. Julkunen 2006), minkä voi ajatella olevan ristiriidassa sosiaalityöhön usein liitetyn kokonaisvaltaisuuden ja laajemman sosiaalisen tilanteen huomioon ottamisen eetoksen kanssa. Tätä aihetta tarkastelee myös Auli, jonka mielestä yksilön ja yhteiskunnan välille on muodostunut vastakkainasettelu ja syitä ongelmiin etsitään liikaa vain yksilöstä.

Että hyvin herkästi mielletään, ja itsekin käyttää tämmöistä, että jotakin, että lastensuojeluasiakkuus ja tämä…että ne ovat niin, että vanhemmat eivät pysty huolehtimaan lapsestaan. Tai sitten, että nuori itse käyttäytyy niin ja näin, vaarantaa. Ja aika usein jää sitten huomioimatta tämä yhteiskunnan merkitys. Että jotakin tämmöinen… nyt vaikka syyllistetään, mutta tällä tavalla, kun ettei nähdä niitä muuttuneita olosuhteita, työttömyyttä. - - On mielenterveysongelmia, jos ei saa riittävää hoitoa, tai päihdeongelmat ja muut. - - Itsekin ajatellut sitä, että ehkä se tulee kuitenkin ja aikalailla sosiaalityöntekijällä on tämmöinen ymmärrys, laajempikin, että ei ole yksilön syyllistäminen vaan tämmöiset niin kuin olosuhteet ja yhteiskunnalliset muutokset, laman seuraukset ja tällä tavalla. - - En minä nyt voi sillä tavalla sanoa, että syyllistettäisiin vanhempia tai nuorta tai että se ei ainakaan ole tietenkään semmoinen lähtökohta. Mutta hyvin herkästi jotenkin siellä ajattelussa nousee tämmöistäkin, että ihan vaikka sitten kahvipöytäpuheissakin, että ei lähtisi tämmöiselle linjalle. Että tämmöistä on itse pohtinut, että eikä mitään, ei syyllistä eikä ole mikään puolustaja…tavallaan niin kuin semmoinen neutraali ja näkee laajasti sitten niitä asioita. (Auli, 2. haastattelu.)

Arvostuskysymysten ja sosiaalityöhön kohdistuvien käsitysten lisäksi opiskelijat pohtivat muutoinkin varsin paljon sitä toimintaympäristöä, jossa sosiaalityöntekijät tekevät työtään. Erilaisissa sosiaalityöntekijöiden työtä koskevissa selvityksissä kuormittavina ja työtä vaikeuttavina tekijöinä on tuotu esille muun muassa kiire, suuri työmäärä, suuret asiakasmäärät, asiakkaiden ongelmien vaikeus, palveluihin kohdistuneet leikkaukset sekä pula pätevistä sosiaalityöntekijöistä (esim. Karvinen ym. 2005; Hämäläinen & Niemelä 2006; Kiireelliset toimenpiteet sosiaalityön vahvistamiseksi 2003). Samankaltaisia teemoja pohtivat myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijat. Esimerkiksi Pia (1. haastattelu) toteaa ”henkilökohtaisten ja varmaan yleistenkin” tavoitteiden ja tarpeen (1. haastattelu) olevan resurssien kanssa ”niin ristiriidassa kun olla ja voi”. Tekemätöntä työtä olisi hänen mukaansa paljon ja työn voisi tehdä ”paremmin ja paneutuvammin”. ”Hienojen ideoiden” Pia (1. haastattelu) toteaa ”kuolevan jo syntyessään”, kun resursseja näiden toteuttamiseen ei ole. Tämän kysymyksen Pia kytkee myös lasten ja aikuisten välisiin epätasa-arvoisiin suhteisiin: lasten hän katsoo olevan heikommassa asemassa ja heidän yli menevän niiden, jotka ”osaavat pitää ääntä itsestään”. Tilanne herättää vaikeita tunteita ja nakertaa myös käsitystä omasta toimijuudesta:

Se on varmaan semmoinen riittämättömyys. Että jossain vaiheessa se on melkein semmoista voimatonta kiukkuakin, että voi hyvänen aika, kun tässä nyt olisi paikka, mihin minä tämän lapsen pistäisin, psykiatrinen hoitopaikka ylihuomenna, niin asiat tulisi kuntoon. Mutta kun se menee sinne jonon päähän ja saa avun puolen vuoden päästä niin siis semmoista - - se on semmoinen voimaton kiukku ja se oma tuntemus siinä tilanteessa. Että jotain tarvitsisi tehdä, mutta

> *kukaan ei ehdi eikä voi eikä haluakaan. - - Tulee semmoinen olo, että on niin kuin nappula. Että ei ole osallinen, että on vain nappula vaan tässä. - - Ei ole vaikutusmahdollisuuksia näihin isoihin asioihin. (Pia, 1. haastattelu.)*

Sohvi (2. haastattelu) mainitsee erityisesti lastensuojelun sosiaalityöntekijöiden liian suuren työmäärän, joka tekee työtaakasta ”ihan kohtuuttoman”. Työn tärkeyttä ei hänen mukaansa tunnusteta vaan sitä pidetään vain ”rahareikänä”. Tärkeänä Sohvi tuo toisaalta esille sosiaalityöntekijöiden yhteisen toiminnan ammattikunnan etujen ajajana, archerilaisittain siis ’korporatiivisen agentin’ (Archer 2000) muodostumisen:

> *Siis kyllähän sitä puheessa voidaan ikään kuin arvostaa, kuinka raskasta työtä ja muuta. Mutta että noin laajemmin, niin ei tätä kauheen tärkeänä tai arvostettavina pidetä. Niin itse täytyy kokea se oma työ tärkeäksi ja merkitykselliseksi, jotta sitä sitten jaksaa tehdä, vaikka sitä ei yleisesti arvostettaisikaan. Niin itse pitää nähdä kuitenkin sen työn merkitys. Ja sitten kyllä minä koen, että ihan näiden etujen, ihan työntekijöitten etujen niin ehkä sitten asiakkaittenkin etujen kannalta tämmöinen ammatillinen järjestäytyminen on edelleen tärkeää. Että sitä myös pitää tehdä ja vahvistaa, että ajetaan meidän etuja, työntekijöitten etuja. Ja samalla sitten varmasti myös asiakkaiden. (Sohvi, 2. haastattelu.)*

Sosiaalityön tilannetta Sohvi pohtii myös yhteiskunnallisiin jakoihin viitaten. Kuntien kiristyvän talouden hän toteaa vaikuttavan ”aina näiden marginaaliryhmien auttamiseen”: ”aina tulevat kireämmiksi ne ehdot, millä autetaan ja miten paljon autetaan”. (2. haastattelu.) Asenteiden Sohvi katsoo koventuneen erityisesti suhteessa heikommassa asemassa oleviin: ”että kyllä tämä minun mielestä aika kova tämä yhteiskunta on heikkoja kohtaan”.

Yhtenä merkittävänä kehityskulkuna suomalaisessakin hyvinvointipalvelujärjestelmässä on tuotu esille talousajattelun ja markkinamekanismien logiikkaa korostavan näkemyksen korostuminen (esim. Julkunen 2006; Juhila 2008; Rajavaara 2007). Tämä heijastuu myös käytännön sosiaalityöhön. Esimerkiksi Silva pohtii teemaa todeten lastensuojelutoimenpiteiden näyttäytyvän nyky-yhteiskunnassa ainoastaan kuluja aiheuttavina asioina: esimerkiksi huostaan otettua lasta tarkastellaan kuluna yhteiskunnalle sen sijaan, että keskusteltaisiin siitä, mitä huostaanotosta seuraa lapselle itselleen ja kuinka tämä kokee tilanteen. (1. haastattelu.) Nadja huomauttaa työntekijöiden lähtevän raskaassa työtilanteessa helposti mukaan ”semmoisiin prosesseihin, että kumartaa sitä taloutta, kun ei jaksa miettiä eikä ole aikaa miettiä eikä pysähtyä eikä sitten jaksa vastustellakaan sitä”. Nadja muistuttaa, että sosiaalityöntekijät tarvitsisivatkin hengähdysaikaa, joka tarjoaisi näille mahdollisuuksia miettiä asiakastilanteita kuten myös hallinnon asettamia taloudellisia säästövaatimuksia ja purkaa niihin liittyviä tunteitaan. (2. haastattelu.) Virpiä (2. haastattelu) mietityttää se, kuinka sosiaalityöntekijät

joutuvat työssään ristiriitaiseen tilanteeseen itselleen tärkeiden työtapojen ja talouden ensisijaisuuden ideaalin väliin (ks. aiheesta myös esim. Saario 2006):

> *Kiristyvä talous näkyy tässä työssä aivan hirvittävän näkyvänä, että siihen törmää niin kuin jatkuvasti. Että se näkyy tietysti siinä, että me emme saa palkata sijaisia ja sitten ihan näissä tukitoimien vähyydessä. Että se on ihan arkipäivää. - - Me keskitytään enemmän siihen, että pysytään budjetissa kuin siihen, että autetaan asiakkaita. Kauhealta kuulostaa. Mutta kärjistettynä näin se on. Että sitten jokainen pieni sosiaalityöntekijä yrittää räpiköidä tuolla jotenkin sen kanssa, että kuitenkin pystyisi olemaan avuksi ja auttamaan. Aivan turhia paineita siihen, kun työ muutenkin on jo rankkaa. (Virpi, 2. haastattelu.)*

Opiskelijoista esimerkiksi Piritta käsittelee peruspalvelujen uusia yksityisiä, markkinalogiikkaa noudattavia toimijoita (vrt. esim. Koskiaho 2008) ja mahdollisesti muuttuvaa rahoitusta, jota pitää isona yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä ja myös omiin sitoumuksiinsa nähden ristiriitaisena: ”minun arvoihini ei sovi se, että kolmas sektori tuottaa tulevaisuudessa kaikki palvelut ja kunnasta saa mahdollisesti jotain voutsereita, jos niitäkään. Tai että ne saa ne, joilla on rahaa, niin saa palveluita”, Piritta toteaa. Työtä Piritta katsoo tällä hetkellä kehitettävän enemmän yksityisellä puolella kuin kunnallisella: yksityinen sektori näyttäytyy ”veturina”, joka tuo alalle uusia ideoita. Yksityisissä projekteissa Piritta toteaa palkan saattavan olla parempi, resurssien hyvät ja työntekijöiden sitoutuneita mutta projekteista puuttuvan pitkäjänteisyys. Sosiaalipoliittisena peruskysymyksenä Piritta mainitsee sen, tullaanko yhteiskunta jatkossa rakentamaan kolmannen sektorin varaan. Huolestuttavana Piritta pitää myös liiketaloudellisin perustein toimivia lastensuojelupalveluja, joissa palveluntuottaja voi lyhyellä irtisanomisajalla sanoa sopimuksen irti – päättää, että hän ”ei halua hoitaa tätä lasta, hakekaa se pois”. (1. haastattelu.)

Aikaamme leimaavana kulttuurisena ilmiönä on mainittu Piritankin esille tuoma toiminnan projektimaisuus ja usko erilaisten hankkeiden mahdollisuuksiin toiminnan kehittäjinä ja toiminnassa kohdattujen ongelmien ratkaisijoina (ks. esim. Julkunen 2007, 24; Rantala & Sulkunen 2006). Pirittaa (2. haastattelu) lyhytkestoiset projektit mietityttävät siitäkin syystä, että niihin käytetään hänen mukaansa ”ihmeellisiä voimavaroja” samalla kun esimerkiksi sijaishuollossa asiakkuudet todellisuudessa voivat olla hyvin pitkiä – ”että voidaan turvata esimerkiksi 12 tai 18 vuodeksi jonkun ihmisen elämää eteenpäin”. Kehittämishankkeista Sivi toteaa yhteiskunnassa arvostettavan erityisesti niitä, joiden avulla saadaan säästetyksi rahaa, vaikka työn tekemiseen hyvin nimenomaan tarvittaisiin rahaa. (1. haastattelu.) Työn projektoituminen tulee esille myös Raakelin haastattelussa (1. haastattelu), jossa hankkeiden todetaan näyttäytyvän sosiaalityöntekijöille houkuttelevana työskentely-ympäristönä perustyön sijaan: ihmiset ”häviävät” projekteihin.

Kunnallisen sosiaalityön hankaliksi koetut työskentely-ympäristöt ovat saaneet opiskelijat pohtimaan kaikkiaan kriittisesti lapsiperheiden saamien palvelujen laatua. Raili (2. haastattelu) jopa toteaa, kuinka ei pysty kokemaan sosiaalitoimistoissa tapahtuvaa työskentelyä edes ”sosiaalityönä”: kyse ei ole ”kannattelusta vaan semmoisesta epäsystemaattisesta hipaisusta jotenkin, että ei ole mitään semmoista johdonmukaisuutta”. Tilanteessa hän katsoo tiivistyvän monien tekijöiden: ”ei ole taloudellisia resursseja, ei ole poliittista halua, ei ole myöskään organisatorisesti halua katsoa itseään, että mitä ja miten tätä sosiaalityötä pitäisi tehdä”. (2. haastattelu.) Muun muassa erikoistumiskoulutuksen Raili (2. haastattelu) toteaa tukeneen hänen ymmärrystään siitä, kuinka ”tämä systeemi ei anna aidolle sosiaalityölle mahdollisuuksia”. Työntekijöiden jaksamisen Raili toteaa edellyttävän panostuksia:

> *Ja siis minun mielestä lastensuojelun työntekijöitten jaksamista, siis siihen on ihan keinoja olemassa, että voidaan tukea ja auttaa sitä yksittäistä sosiaalityöntekijää jaksamaan siinä työssä. Mutta se edellyttää, että ollaan valmiita satsaamaan siihen työhön, että nähdään se arvokkaana. Että siinä päättävä taho puuttuu ja tukee sitä. (Raili, 2. haastattelu.)*

Outia (2. haastattelu) mietityttää erityisesti lastensuojelun sosiaalityön ”kapea-alaisuus ja lakisidonnaisuus”. Palvelujärjestelmää hän pitää kummallisena, sillä siinä ”asiakkaan tarpeet sopeutetaan järjestelmän mahdollisuuksiin eikä päinvastoin ja asiakkaan tilanne määritellään sen mukaan, minkälainen palvelujärjestelmä on”. Tarpeita ja toiveita, jotka eivät sovi palvelujärjestelmään, pidetään hankalina, ja järjestelmän arvosteleminen on Outin mukaan tabu. Palvelujen järjestämisen hän katsoo perustuvan ajatukselle julkisten palvelujen laadukkuudesta ja asiakkaiden tilanteiden korjaantumisesta niillä; siitä, että nämä palvelut voivat tuottaa perheille ongelmia, ei saa hänen mukaansa puhua. (2. haastattelu.) Tämä Outin analyysi on sopusoinnussa esimerkiksi Poikelan (2010, 208) asiakassuunnitelmia koskevassa tutkimuksessa esille tulleen huomion kanssa, jonka mukaan ammatilliset toimijat eivät keskustele asiakkaiden aloitteista ja tarpeista, joihin ei voida vastata jollakin jo olemassa olevalla institutionaalisella palvelulla.

Sohvi (1. haastattelu) kertoo itseään mietityttäneen erityisesti lapsiperheiden asema: laman aikana lapsiperheet olivat yksi ryhmistä – mielenterveys- ja päihdepotilaiden ohella – jonka etuja kavennettiin ja jonka asemaa huononnettiin, eikä tilannetta ole Sohvin mukaan korjattu riittävästi noususuhdanteenkaan aikana. Sohvi perää enemmän ehkäisevää toimintaa sekä toimintaa, joka on suunnattu erityisesti kaikkein heikoimmassa asemassa oleville. Myös Sivi kuvaa kriittisesti lasten palvelujen tilannetta, jonka hän liittää sukupolvien välisiin suhteisiin:

Kyllä se on tämä todellisuus, jossa lasta kohdataan tai niin sanotusti suojellaan - - että kyllä minun mielestä kertoo siitä, minkälainen asema lapsella meidän yhteiskunnassa on. Että niitä lapsia, jotka niin kuin elää haavoittavimmissa olosuhteissa niin tavallaan, että sillä työllä, miten heitä kohdataan tai miten heitä autetaan…että sillä ei hirveän isoa merkitystä meidän yhteiskunnassa ole, jos se kerran se kentän työtilanne on se, mikä se tällä hetkellä on. Että se tavallaan se ristiriita on se, että kentältä välittyy ainakin kaksi ristiriitaista lastensuojelun todellisuuskuvaa. Että on toisaalta, siellä on tosi päteviä, kokeneita työntekijöitä, jotka hoitaa hommansa tosi hyvin niissäkin niinkin vaikeissa olosuhteissa kuin mitkä ne ovat. Mutta sitten siinä on se toinen todellisuus, jossa on muodollisesti epäpäteviä työntekijöitä, kokemattomia työntekijöitä, työntekijöitä, jotka vaihtuvat muutaman kuukauden välein ja jossa tehdään semmoista hätäaputyötä, jos edes sitten aina sitäkään. - - Tämä on mutu-tuntuma, että kyllä mutu-tuntumaksi jää se, että vallitseva on tämä jälkimmäinen todellisuus, jossa työntekijät vaihtuu ja ei ole pätevyyttä ja näin poispäin. Että minä tuossa tulevaisuutta mietin, että jos se linja vahvistuu ja jatkuu, niin joko se osoittaa sen, että meillä ei tarvita esimerkiksi lastensuojelun koulutettuja, päteviä sosiaalityöntekijöitä. Että tämä yhteiskunta ei tarvitse… että jos sitten osoittautuu, että lastensuojelu hoidetaan muutenkin, niin se voi olla se tulevaisuus. No sitten se toinen tulevaisuus on se, että tämä suuntaus osoittaa sen, että mennään tosi pahasti mönkään. Ja on pakko sille asialle tehdä jotain. Kyllä minä jaksan itse asiassa [olla] optimisti sen suhteen, että kuitenkin kyllä nyt varmaan minä uskon itse tähän jälkimmäiseen kuitenkin, niin en minä varmaan [muuten] töitä tällä saralla tekisi. (Sivi, 2. haastattelu.)

Tanja (1. haastattelu) peilaa lapsille suunnattujen palvelujen tilannetta keskusteluun ”vanhemmuuden hukassa olemisesta” (keskustelusta ks. esim. Jallinoja 2006). Vanhemmuuden hän toteaa sanottavan usein olevan hukassa, koska vanhemmat eivät arvosta lasta; toisaalta yhteiskunta osoittaa Tanjan mukaan omalla käytöksellään, ettei sekään arvosta lasta. Tilanteen projisoimisen niin, että vanhemmat eivät ole kiinnostuneita lapsistaan, Tanja toteaa olevan helppoa. Yhteiskunnan ”ylätason ja päättäjien” hän muistuttaa antavan lapsiperheiden arkeen heijastuvan arvopohjan, minkä vuoksi edellä mainittu kysymys on hänestä erityisen tärkeä. Itse hän kertoo olevansa kysymyksen suhteen ”aika hädissään”. Vastaavasti Raili (1. haastattelu) toteaa lasten pahoinvoinnista olevan tutkimuksia varmasti ”hyllymetreittäin”, mutta poliittisen ilmapiirin tai kyvyn tehdä perustavia panostuksia asiaan olevan loppujen lopuksi ”aika pientä”. Muutamat opiskelijat miettivät myös palvelujärjestelmien alueellisia eroja, joihin vaikuttamisen Ursula tuo esille toiminnallisena projektinaan:

Minulle tämmöinen iso ammatillinen haaste nyt tällä hetkellä on jotenkin hahmottaa sitä tämmöisten kokonaisten ketjujen kautta. Ja sitten siinä jotenkin huomaa hirveän selvästi tämän peruspulman, että jos sosiaalityön pitäisi olla...tai asiakkailla oikeus samanlaiseen kohteluun, samanlaiseen sosiaalityöhön riippumatta, missä he asuvat, niin siinä näkyy kauhean selvästi se, että näin ei ollenkaan ole. Ja se on minusta iso tehtävä hyväksyä se, ammatillisesti näinkin voi olla. Mutta että kauhean iso haaste on myös jotenkin pyrkiä vaikuttamaan näihin tämmöisiin kuntajärjestelmiin taikka peruspalvelujärjestelmiin. - - No kyllä palaa ihan tämmöiseen arvoristiriitaankin, että asiakkaat ovat niin kauhean eri asemassa riippuen, missä kunnassa tai kaupungissa he sattuvat olemaan. (Ursula, 1. haastattelu.)

7.2 YHTEISKUNTAAN VAIKUTTAMASSA

Tiivistäen opiskelijoiden edellä pohtimat asiat voidaan esittää toteamalla heidän havainneen työskentelyolosuhteissaan ja laajemmin yhteiskunnassa olevan monia asioita, jotka ovat ristiriidassa sen kanssa, mitä he itse pitävät tärkeänä omassa työssään ja kenties laajemminkin elämässä. Osittain tämän havaitseminen on johtanut tuntemukseen oman toimintakyvyn heikkoudesta, osittain taas näkemykseen yhteiskunnallisen vaikuttamisen tärkeydestä. Paitsi että sosiaalityötä on aina muovannut se yhteiskunnallinen konteksti, jossa sitä on harjoitettu, on sillä ollut myös radikaalit ja kriittiset perinteensä, joissa on korostettu sosiaalityön velvollisuutta puuttua yhteiskunnan sosiaalisia ongelmia tuottaviin ominaisuuksiin sekä ihmisten emansipoimista sosiaalisen järjestyksen aikaan saamista rajoituksista (Payne 2005, 227). Suomessa näkemys sosiaalityöstä yksilökohtaista asiakastyötä laajempana yhteiskunnallisena toimintana alkoi vahvistua erityisesti 1960- ja 1970-luvuilla. Tätä ilmentää esimerkiksi Sosiaalihuollon periaatekomitean vuonna 1971 antama mietintö, jonka mukaan sosiaalityön tehtäväksi nähtiin ihmisten kokemien vaikeuksien poistaminen mutta myös sosiaalisten ongelmien ehkäiseminen yhteiskunnallisten uudistusten toteuttamiseen osallistumisen kautta (Sosiaalihuollon periaatekomitean mietintö 1971). Satkan ym. (2003, 12) mukaan ainakin nuoremmat sosiaalityöntekijät ottivat myös mielellään vastaan nämä uudenlaisen sosiaalityön ajatukset. Koska sosiaalityön tutkimusta ei sellaisena, kuten se nykyisin ymmärretään, ollut, liittyi vaikuttaminen 1960- ja -70-luvuilla ennen kaikkea käytännölliseen sosiaalityöhön. Näkökulma oli lisäksi vahvan julkishallinnollinen. Esillä olivat muun muassa poliittinen vaikuttaminen demokraattisen järjestelmän kautta sekä yhdyskunta- ja asuinaluetasoinen vaikuttamistyö. (Mts. 12-13.)

1980-luvulla vahvistuivat ajatukset 'tutkivasta sosiaalityöstä' ja tätä kautta tapahtuvasta sosiaalityön käytännöistä nousevan tiedon hyödyntämisestä yhteiskunnallisessa vaikuttamistoiminnassa (Satka ym. 2003, 15). Samalla vuosikymmenellä käyttöön otettiin myös toinen uusi käsite, 'rakenteellinen sosiaalityö' (Viirkorpi 1990,1), joka määriteltiin vuonna 1985 ilmestyneessä

rakenteellisen sosiaalityön työryhmän muistiossa toiminnaksi, jossa muutospyrkimysten kohteina ovat ”yhteiskunta- ja yhteisötasolla vallitsevat rakenteet ja prosessit” eivätkä ”yksittäiset yksilöt ja perheet siinä mielessä kuin perhe- ja yksilökohtaisessa sosiaalityössä”. Täsmällisemmin rakenteellisen sosiaalityön kohteiksi mainittiin ”yksilö- ja perhetason pahoinvointioireiden rakenteelliset välitykset ja altistukset” (Rakenteellisen sosiaalityön työryhmän muistio 1985, 9). Vaikka aihe herättikin varsin paljon keskustelua (esim. Sipilä 1983; Häyrynen 1986; Virkkala 1986; Kananoja 1987; Heikkilä 1988), on rakenteellisen sosiaalityön toteuttamiseen käytännössä todettu liittyneen monenlaisia ongelmia (esim. Viirkorpi 1990), eikä laajempaan yhteiskuntaan vaikuttamaan pyrkivän sosiaalityön ideaa voida pitää myöskään tämän päivän Suomessa kovin vahvana. Niin sanotun sosiaalitieteiden kielellisen käänteen seurauksena on tutkimuksellisen huomion sanottu myös kääntyneen yhteiskuntarakenteista kieleen ja puheeseen ja yksilöllistymisen seurauksena vaikuttamisen painopisteen olevan nyt yhteiskunnan sijasta yksilössä (Satka ym. 2003, 20-21).

Sosiaalityön työmenetelmien tasollakaan ei laajempi yhteiskunnallinen vaikuttaminen vaikuttaisi olevan suomalaisessa sosiaalityössä erityisen keskeistä. Esimerkiksi Konstikas sosiaalityö 2003 – kyselytutkimuksessa, jossa sosiaalityöntekijät muutoin mainitsivat laajan joukon erilaisia käyttämiään työmenetelmiä ja viitekehyksiä, ainoastaan muutama vastaaja nimesi menetelmäkseen rakenteellisen sosiaalityön tai ylipäänsä muun yhteiskunnallisen toimintakontekstin huomioon ottavan lähestymistavan (Tapola 2005). Niin ikään sosiaalityön ammattilaisten yhteiskunnallisia orientaatioita laadullisella kyselyllä tutkineen Kivipellon (2004) aineistossa vahvimpana työotteena tuli esille yksilön toimintaan ja käyttäytymiseen kohdistuva muutostyö, johon ei liittynyt pyrkimyksiä kehittää asiakkaan tietoisuutta yhteiskunnasta. Tutkittujen työntekijöiden näkemykset eivät olleet kovinkaan kriittisiä yhteiskuntaa ja sen rakenteita kohtaan lukuun ottamatta kriittisyyttä suhteessa oman työn reunaehtoihin, ajan puutteeseen ja taloudellisten resurssien vähäisyyteen. Toisaalta sosiaalityöntekijät totesivat yrittävänsä vaikuttaa rakenteisiin ja työnsä reunaehtoihin muun muassa tuomalla esiin asiakkaiden tarpeita sekä keskustelemalla työssä kohdatuista asioista. Kriittisen orientaation vähäisyyteen suomalaisessa sosiaalityössä Kivipelto nimeää useita syitä: Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistaminen ei välttämättä ole kaikkien intressien mukaista, sosiaalityössä on käytössä paljon psykologisia ja käyttäytymistieteellisiä teorioita ja sosiaalityöntekijät ovat Suomessa pitkälti julkisen sektorin palveluksessa. Kaiken kaikkiaan yhteiskuntaan hyvin kriittisesti suhtautuvaa lähestymistapaa on sanottu pidettävän sosiaalityössä ”liian radikaalina". (Kivipelto 2004.)

Huolimatta yhteiskunnallisen vaikuttamisen heikohkosta asemasta käytännön sosiaalityössä, voidaan vaikuttaminen kuitenkin nähdä myös eräänlaisena sosiaalityön piirissä vallitsevana kulttuurisena ihanteena (ks. esim. Mutka 1998; Karjalainen & Sarvimäki 2005; Kiireelliset toimenpiteet sosiaalityön vahvistamiseksi 2003, 17; Raunio 2009, 38-39). Vaikuttamistoimin-

taan velvoitetaan myös lainsäädännössä, tuleehan viranomaisten esimerkiksi niin vuoden 1984 kuin 2008:kin lastensuojelulakien mukaan poistaa lasten ja nuorten kasvuolosuhteiden epäkohtia ja ehkäistä niiden syntymistä (Lastensuojelulaki 683/1983, 6 §; Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 7 §). Viime vuosina sosiaalityöntekijöitä on kannustettu vaikuttamiseen muun muassa kehittämällä sosiaalista raportointia, jonka avulla sosiaalityöntekijöiden toivotaan pystyvän paremmin välittämään tietämystään esimerkiksi kunnallisille päätöksentekijöille (Hussi 2005). Sosiaalityöntekijöiden tehtävää elinympäristöjen kehittämiseen osallistujina on pohdittu myös esimerkiksi niin sanottuun ekososiaaliseen näkökulmaan liittyen (esim. Matthies & Närhi 1998; Matthies ym. 2001; Närhi 2004).

7.3 YHTEISKUNNALLINEN VAIKUTTAMINEN SISÄISTEN KESKUSTELUJEN JA TOIMINNALLISTEN PROJEKTIEN AIHEENA

Yleisesti ottaen voidaan myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden ammatillisen ajattelun sanoa heijastelevan suomalaisen sosiaalityön varsin yksilökeskeistä perinnettä, mikä käy ilmi esimerkiksi opiskelijoiden ensimmäisissä haastatteluissa esille tuomista työnsä keskeisistä lähtökohdista.[45] Toisaalta haastattelut kertovat opiskelijoiden koulutusaikana käymistä yhteiskunnallista vaikuttajuutta koskevista sisäisistä keskusteluista ja näihin liittyvistä uusista toiminnallisista projekteista. Tämän teeman suhteen olen jakanut opiskelijat kolmeen ryhmään, joista ensimmäisen muodostavat opiskelijat, joiden ammatillista ajattelua vaikuttaa luonnehtivan varsin voimakas yhteiskunnallisuus. Toisen ryhmän opiskelijoille voi erikoistumiskoulutuksen ajan

[45] Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen siitä, mikä tekee sosiaalityöntekijästä lastensuojelun asiantuntijan, olen jakanut kahteen kategoriaan. Arvopohja-kategoriaan asettamani asiantuntijuuden elementit eivät sisällä lainkaan suoraan yksilötyötä laajempaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen, yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistamiseen tms. kytkeytyviä teemoja. Niin ikään sosiaalityössä tarvittavien tietojen ja taitojen kohdalla on yhteiskuntaa koskeva tieto ja ymmärrys vain vähäisessä määrin esillä: sen mainitsee kaksi opiskelijaa. Samankaltainen on tilanne tarkasteltaessa opiskelijoiden vastauksia kysymykseen, millaiselle filosofialle tai millaisille ammatillisille tavoitteille nämä perustavat oman työnsä. Vastauksissa korostuvat voimakkaasti asiakkaan eettiseen kohtaamiseen liittyvät teemat kuten rehellisyys, asiakkaan ja tämän itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä kuunteleminen (vrt. tutkimuksen luku 5). Yksi opiskelijoista mainitsee ”valtiopaternalistisen” ajatuksen tuen ja kontrollin yhdistämisestä, toinen nykyisen työnkuvansa, johon kuuluu laajempien kokonaisuuksien hahmottamisen tarve: esimerkiksi sen käsitteleminen, kuinka ihmiset ovat epätasa-arvoisessa asemassa asuinkunnastaan riippuen. Kolmas opiskelija kertoo lähtökohtanaan olevan ajatus yhteiskunnan sisältämistä eriarvoistavista tekijöistä, joihin tulee puuttua. Tähän ”radikaaliin, reformistiseen” elementtiin kuuluu se, että epäkohtia havaittaessa työntekijä lähtee pohtimaan, kuinka niitä voidaan poistaa ja millaisilla keinoilla. Muiden opiskelijoiden vastauksissa ei viittauksia laajempaan yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen ole.

ajatella olleen yhteiskunnallisen vaikuttajuuden kannalta merkittävin, sillä nämä kertovat yhteiskunnallisen vaikuttamistoimintansa vahvistuneen. Kolmanteen ryhmään kuuluvat opiskelijat saattavat niin ikään pitää laajempaa yhteiskuntaan vaikuttamista tärkeänä mutta tuovat samalla esille paljon yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyviä ongelmia ja haasteita, jotka estävät vaikuttamisen toteuttamista käytännössä.

7.3.1 YHTEISKUNNALLINEN SOSIAALITYÖNTEKIJYYS

Yksi ”yhteiskunnallista sosiaalityöntekijyyttä” kuvaavan ryhmän opiskelijoista on Soile, joka jo ensimmäisessä haastattelussa korostaa ammatillisen ajattelunsa yhteiskunnallista ulottuvuutta:

> *Siis ilman muuta siellä on tämmöinen yhteiskuntatieteellinen näkemys, jokin kokonaisvaltaisempi näkemys. Etten katso yhtä asiaa jotenkin irrallaan muista, en ole pelkkä sosiaalityöntekijä. Niin kuin ihan sanan siinä merkityksessä. Kun minä olen saanut sen yhteiskuntatieteellisen koulutuksen. Vaan haluan olla semmoinen prosessien liikkeelle laittaja ja tämmöinen voimavarakeskeinen. (Soile, 1. haastattelu.)*

Toisessa haastattelussa Soile pohtii lastensuojelun tarvitsevan näkyvyyttä, jonka aikaansaamiseksi yhtenä välineenä saattaisi toimia kirjoittaminen – jossa ei, kuten nykyisin, tuotaisi esille vain olemassa olevia huolia vaan myös ”mikä kehitys on hyvä ja miten sitä tuetaan” (2. haastattelu). Hiljattain Soile toteaa ymmärtäneensä jotakin uutta omasta asiantuntijuudestaan, millä on ollut vaikutuksensa myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen teemaan: ”Että olen kuvitellut, että olen sosiaalitoimen yksi asiantuntija, mutta nyt minä olen jotenkin ymmärtänyt, että minä olen sosiaali- ja terveys….minä en ole sen oman toimialani asiantuntija pelkästään, vaan minä olen tämmöinen mahdollisten peruspalvelujenkin yksi asiantuntija, joka voi sitten toimia laajemmalla vaikutustaholla, laajemmilla tavoitteilla”. (1. haastattelu.) Tämä oivallus on herättänyt myönteisiä tuntemuksia – ”mahdollisuuksia näkyy, näköaloja jopa siitä, että tällä voi olla jotain vaikutustakin, joihinkin juttuihin”, Soile toteaa (1. haastattelu). Käytännössä Soile kertoo ottaneensa asioihin kantaa ”paikallisjulkisuudessa” peräten sosiaalityöntekijöiden osaamisen ”maksimaalista käyttöä” kunnissa. Niin ikään hän kertoo puhuneensa eri teemoista kunnanvaltuutetuille. Tällaisen toiminnan tavoitteena hänellä on ollut se, että kuulijat pystyisivät muodostamaan mielipiteensä siitä, mitä sosiaalityöntekijä tekee ja miksi sosiaalityöntekijöiden ammattikunta on kunnissa tärkeä. Mitä ilmeisimmin myös erikoistumiskoulutus on tukenut Soilea vaikuttamistoiminnassa, sillä koulutuksen kautta hän toteaa sosiaalityön tulleen ”näkyväksi” ensinnäkin hänelle itselleen ja tästä eteenpäin työyhteisölle sekä laajemmin omassa kunnassa.

Kristiina korostaa puolestaan sitä, kuinka sosiaalityöntekijöiden ”täytyy tulla kuulluksi”, sillä näiden asema on sellainen, josta pystyy tuottamaan ihmisten ja yhteisöjen kannalta merkittävää tietoa. Tämä tieto tulisi saada välineeksi päätöksentekoon. Tietoa tuottamalla voisi olla Kristiinan mukaan mahdollista saada myös ”väljyyttä työhön”, muun muassa uusien resurssien ja työnjaon järkeistämisen kautta. Keskeistä on työn poliittisuus ja ”lobbaus”, mikä käytännössä merkitsee asioiden yhä uudelleen tapahtuvaa esiin ottamista erilaisilla foorumeilla. Esimerkiksi omassa organisaatiossa tulee Kristiinan mukaan lähestyä niitä, joilla on valtaa - ”vallan käsiin ottamisen” tai vähintäänkin lastensuojelun näkökulman esille tuomisen Kristiina toteaa suorastaan kiehtovan itseään. (1. haastattelu.) Työn resurssien ja muiden reunaehtojen Kristiina toteaa pääsääntöisesti näyttäytyvän toimintaa vaativina haasteina; sosiaalityöntekijän velvollisuutena taas on analyyttis-vaikuttava lähestymistapa.

> *Kyllähän se varmaan joku semmoinen päällimmäinen ehkä jossain kohtaa voisi olla pieni semmoinen, että ulps. Että tavallaan, että onko tässä joku järki. Mutta että sitten taas toivoo, että niitä edelleen pystyy näkemään haasteina. Eli että sitten tavallaan, että no se on sitten nokka kohti tulta. Että tuonne nyt sitten vain päin, tulta päin. Että jotenkin, että jotain keinoja on oltava. Että ikään kuin sitten myös tulee niin kuin kuulluksi. - - Jotenkin yrittänyt ennakoida sen, että on pysyttävä jaksavana ja vireänä ja jotenkin asioissa kiinni ja tavallaan myös sillä lailla, että ottaa kantaa, ettei...että se tapa tavallaan ratkoa niitä ei ole, että mennään tupakkahuoneeseen ja että onpa tämä nyt terveisiä just suoraan sieltä. Että se tavallaan myöskin semmoista kuluttavuutta vähentää. Että myös osaa erotella asioita, joihin voi vaikuttaa, pitää voida vaikuttaa. (Kristiina, 1. haastattelu.)*

Erikoistumiskoulutuksessa vaikuttamistyötä voitaisiin Kristiinan mukaan miettiä laajemminkin. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää siihen, kuinka sosiaalityöntekijöiden vaikuttamistyö voisi käytännössä tapahtua, sillä ”mediasuhteiden laittaminen kuntoon” on tuskin ainoa mahdollinen tapa. Kristiina toteaa tarvittavan ”aktiivisempi”, mukaanmenevä strategia, johon kuuluu oman asian selkeä artikulointi. (1. haastattelu.) Vaikuttaminen vaatii myös rohkeutta:

> *Ettei jotenkin tee itseänsä pienemmäksi, että onkohan minulla nyt jotain, vaan että oikeasti, että on ja tästä näkökulmasta on. - - Että pyrkii niihin keskusteluihin, joihinkin työryhmiin, että kyllä minullakin on ihan sillä lailla... että kyllä minä olen jotenkin ihan siis kyynärpäitä käyttäen osaltaan jonnekin itseäni tunkenut. Että sillä lailla, että kyllä täällä nyt olisi aika hyvä tämä sosiaalityön näkökulma olla ja että minähän voin tulla, enkö minä voikin tulla. - - Rohkeasti vaan ja silleen jotenkin ihan töykeästi mukaan. Että siis tavallaan, että jotenkinhan ne myös pitää vallata ne asemat. Mutta en minä nyt tarkoita siis silleen, että mitään hirveän rumaa, mutta että joku se*

semmoinen pieni, että tämähän on itsestään selvää, että minä olen täällä, eikö olekin. (Kristiina, 1. haastattelu.)

Myös Sivi korostaa yhteiskunnallisen vaikuttamisen merkitystä. Omaa työpaikkaansa hän pitää ”ahdistavana näköalapaikkana”, jossa lastensuojelun tilan katselemisesta tulee halu ”mennä torille huutamaan, että tiedättekö tai tajuatteko, että millä tavalla meidän lasten asioita täällä hoidetaan”. Tämä asia täytyisi saada jotenkin ”purettua ja kirjoitettua”, Sivi toteaa. (2. haastattelu.) Lastensuojelun tilanteen Sivi kertoo herättävän itsessään voimakkaita tunteita: ”raivoa, ahdistusta, pettymystä mutta sitten myös voiman tunnetta”, koska ”asialle on tehtävä jotain”. Tavoitteekseen Sivi kertoo olla ”tavalla tai toisella jotenkin vaikuttamassa Suomen lastensuojelutyöhön”, mihin myös erikoistumiskoulutukseen osallistuminen sopii hänen mielestään hyvin. Sivi kertoo, ettei hänelle riitä pelkkä ”oman hommani tekeminen” vaan tärkeää on laajempi vaikuttaminen ja uusien haasteiden etsiminen. (1. haastattelu.) Toisessa haastattelussaan Sivi jatkaa teeman käsittelyä toteamalla olleensa ”aina vähän tämmöinen taistelijaluonne”: ”minä niin mielelläni menisin tuonne torille pitämään niitä saarnoja”. Toisaalta hän kertoo vaikuttamishalunsa entisestään vahvistuneen, mitä ilmentää muun muassa kirjallinen asioiden esille tuominen. Niin ikään hän on toteuttanut vaikuttamistyötä osallistumalla erilaisten asiantuntijaryhmien toimintaan.

Myös Mirkka (1. haastattelu) kertoo monenlaisesta yhteiskunnallisesta toiminnastaan, joka koostuu muun muassa lehtikirjoituksista ja luennoinnista. Mirkka perää lastensuojelun työntekijöiden vaikuttamistoimintaa, sillä lastensuojelun profiilin nostaminen riippuu paljon ”meistä itsestämme”: ”hyvin paljon enemmän meidän pitäisi kirjoitella lehtiin ja pitää esitelmiä ja tulla ulos sen asiantuntijatiedon kanssa, välittää se oma osaamisemme ihmisille ja keskustella, ottaa kantaa lehtien palstoilla näihin tilanteisiin, mikä lasten ja nuorten tilanne tänään on”, Mirkka kannustaa. Tällaista työtä sosiaalityöntekijät ehtivät hänenkin mukaansa kuitenkin tehdä käytännössä hyvin vähän. (1. haastattelu.) Aktivoitua pitäisi Mirkan mukaan niin ammattiyhdistyksen, valtiovallan, kansanedustajien, yliopiston, järjestöjen, tutkimuksen kuin ”käytännön ruohonjuuritasonkin”. Itseään hän kertoo häiritsevän se, kuinka ”epäkohtien julkista käsittelemistä” pyritään organisaatioissa rajoittamaan, eikä hän enää haluaisi hyväksyä tätä. Mirkka kertoo pyrkivänsä herättämään myös muita työntekijöitä toimimaan esimerkiksi palkkauksensa puolesta, mitä estää kuitenkin muun muassa se, että ”ihmiset pelkäävät omien virkojensa puolesta”. (2. haastattelu.)

Varsin vahvan yhteiskunnallista sosiaalityönäkemystä edustaa myös Silva, joka jo ensimmäisessä haastattelussaan kertoo toimintansa pohjaavan filosofialle, jonka mukaan yhteiskunnassa on ”eriarvoistavia ja syrjäyttäviä elementtejä, joihin tulee puuttua”. Tämän vuoksi Silvan mukaan tarvitaan ammattikunta, joka pitää erilaisten työmenetelmien avulla yllä ihmisarvoa, ehkäisee syrjäytymistä ja vahvistaa lasten ja nuorten voimavaroja. (1. haastattelu.) Toisessa haastattelussaan Silva toteaa rakenteellisen eriarvoisuuden ole-

van ”lähtökohta, mille tämä työ perustuu” – ”usko siihen ja tieto siitä, että tämmöinen eriarvoisuus on olemassa oleva asia ja että se, että ne yksilölliset ominaisuudet eivät ole niitä, jotka säätelevät sitä vaan myöskin ne rakenteelliset puitteet, joissa yksilö toimii”. Rakenteiden Silva toteaa ”vääristävän ja vaikeuttavan” yksilön arkea. Siihen, kuinka lastensuojelu pystyy vastaamaan lasten ja nuorten syrjäytymisen sekä eriarvoistumisen problematiikkaan, Silva suhtautuu kriittisesti (2. haastattelu.) Silvan halu yksilökohtaisen sosiaalityön kulttuurin murtamiseen käy esille myös siitä, kuinka tämä ensimmäisessä haastattelussa aloittaa kuvitteellista asiakastyön tilannetta koskevaan haastattelukysymykseen vastaamisen:

> *Minä vähän mietin tuota sitten, että lähdenkö minä tuohon ollenkaan vastaamaan, koska minä olen viisi vuotta jo kouluttanut itseäni pois tästä case-hommasta. Sitä rupeaa inhoamaan, kun se on niin yksilökeskeistä ja se on kumma... että se vie semmoiseen, että se juttu on näin, mutta se vie tämän lastensuojelun sosiaalityön niin se vie psykologiaan ja kasvatustieteeseen. Ja kun se tämä case-pohja täällä on takana, niin tämä case-pohja saa myös aikaan sen, että näitä katsotaan hirveän tällä lailla yksilöpsykologisesti, ja silloin tappaa sosiaalityöstä just tämän toisen, tämän uudistamisen ja kehittämisen ja rakenteitten kehittämisen puolen. Että tämä on minun mielestä oikein semmoinen hyvä ansa, niin kuin tähän tämmöinen case-tapaus, että se on varmasti joka 90 prosenttia työntekijöistä lankeaa tähän ja rupeaa katsomaan tätä, että hei mitenhän tämmöinen case käsiteltiin ja ne vastaa siihen niin kuin caseen vastataan. Että tokkopa tuohon kukaan vastaa sillä lailla, että lähtee miettimään, että tässähän voisi olla joku rakenteellinen taustatekijä, että pitäisi koota nämä kaikki asiakkaat yhteen. (Silva, 1. haastattelu.)*

Omaan työfilosofiaansa Silva toteaa kuuluvan ”radikaali” ja ”reformistinen” elementti, jota on pidettävä yllä ”ammatti-identiteetin säilyttämiseksikin” (1. haastattelu). Niin ikään Silva katsoo olevansa valmis käyttämään ”ehkä kovempiakin keinoja” kuin muut (1. haastattelu). Työssään hän kertoo haluavansa antaa oman panoksensa ihmisenä asioille, jotka ”vähentävät ihmisten välistä eriarvoisuutta” ja ”tukevat heikompiosaisia” niin, että ”kaikilla on parempi olla ja elää” (1. haastattelu). Hän toteaa haluavansa kouluttautua jatkuvasti lisää muun muassa siksi, että ”pystyisi kertomaan asioista ammatillisesta näkökulmasta, tuottamaan ja jakamaan sitä tietoa, kirjoittamaan ja yhdistämään teoreettista tietoa, käytännön tietoa” (1. haastattelu). Hän on pohtinut sitä, kuinka vähän esimerkiksi lasten ja nuorten päihteidenkäyttöä sekä mielenterveysongelmia koskevissa keskusteluissa ollaan lastensuojelun puolelta mukana – onko tässä kyse siitä, ettei keskustelussa osata olla mukana, ja jos näin on, miksi ei osata, Silva kysyy (1. haastattelu). ”Olen sitä miettinyt, että miten sitten lastensuojelun työntekijä kuuntelee lapsia ja nuoria, jos se ei osaa yhteiskunnalliseen keskusteluun kertoa, mitä lapset ja nuoret

kertovat". "Onko se sitten kuitenkin niin, että kuunnellaan vanhempia, niin kuin minä pahasti epäilen", hän jatkaa. (1. haastattelu.)

Silvan tarkastellessa erikoistumiskoulutusajan vaikutusta omaan ajatteluunsa hän toteaa itselleen tulleen todennäköisesti "rohkeutta" ja "reformistista otetta", mikä tarkoittaa pelottomuutta suhteessa erilaisiin "foorumeihin ja keskustelupaikkoihin", tiedon hakemiseen ja kriittiseen suhtautumiseen tietoon tulipa tämä "mistä instituutiosta tahansa" (2. haastattelu). Tärkeänä seikkana Silva mainitsee erityisesti sosiaalityön kriittisen tarkastelemisen: koulutusaika on vienyt tarpeen "hampaat irvessä puolustaa" sosiaalityön toimintatapoja ja saanut näkemään sosiaalityön heikkoudet ja kehittämistarpeet. Rohkeus kannanottoon myös tässä suhteessa on lisääntynyt: rohkeus "sanoa, että täällä on asiat pielessä näissä ja näissä asioissa, että sosiaalityöntekijät toimii huonosti näissä ja näissä asioissa". Niin ikään koulutus on auttanut Silvaa ymmärtämään, kuinka "sosiaalityö toimii valtakoneiston välineenä". Lannistavalta on tuntunut sen huomaaminen, kuinka työntekijöitä käytetään "talouden välikappaleena" ja kuinka talous määrittelee, miten ammattilainen saa toimia ja julkisesti sanoa. Tässä suhteessa Silva näkee vaikutusmahdollisuudet heikoiksi, joskin mainitsee "tehtävien rohkeamman vastaanottamisen", siis erilaisissa asioissa mukana olemisen, mahdollisena vaikuttamisen väylänä. Erikoistumiskoulutukseen hän olisi kaivannut enemmän "sosiologisempia, valtakriittisiäkin" osioita. (3. haastattelu.) Silti hän toivoo, että erikoistumiskoulutuksen kautta pystyisi saamaan "asiantuntija-aseman", joka mahdollistaisi vaikuttamisen itselle tärkeisiin asioihin – vaikka "ne kriteerit voivat olla hyvin sattumanvaraisia, kenestä kuntaorganisaatiossa tehdään asiantuntija tai kuka saa sen asiantuntijan arvon". Haasteina Silva näkee lastensuojelutyön imagoon vaikuttamisen, "uuden profiilin luomisen lastensuojelutyölle" niin, että lastensuojelu nähtäisiin muunakin kuin "pakkovallan käyttönä tai kontrolli-rangaistusjärjestelmänä". "Pientä toivonkipinää" Silva luonnehtii olevan siinä, että lastensuojelu on alkanut hänen mukaansa saada parin viime vuoden aikana positiivisempaa imagoa. Tulevaisuuden epävarmuustekijäksi hän nimeää kuitenkin muun muassa sen, kuinka "markkinaliberalismi" tulee kohtelemaan lastensuojeluinstituutiota. (2. haastattelu.)

7.3.2 VAIKUTTAMINEN HERÄÄ

Jotkut edellä käsitellyistä opiskelijoista – joille yhteiskunnallinen vaikuttaminen näyttäytyy tärkeänä osana sosiaalityöntekijyyttä - ovat hakeutuneet erikoistumiskoulutukseen ainakin osittain siksi, että saisivat tätäkin kautta uudenlaisia välineitä vaikuttamistyöhönsä. Toisaalta koulutuksessa on ollut mukana myös henkilöitä, joille yhteiskunnallinen vaikuttaminen ei kenties ole ollut keskeinen lähtökohta koulutusta aloittaessa mutta joiden vaikuttajuus on erikoistumiskoulutuksen aikana vahvistunut tai muuten kehittynyt. Tällainen opiskelija on esimerkiksi Riia, joka muotoilee itselleen tärkeäksi "heikompiosaisten puolustamisen", minkä toteuttamisessa hän on kohdan-

nut myös vaikeuksia: kunnallisen sosiaalityön pakkotahtisuus, ”tylyys”, ”lait ja säädökset” ”heikentävät minun näkyäni”, Riia kuvailee. (1. haastattelu.) Erikoistumiskoulutuksen kautta oma ajattelu on kuitenkin ruvennut selkeytymään, joskin tämä on herättänyt myös vaikeita kysymyksiä:

> *Mutta että nyt tämän koulutuksenkin kautta ruvennut selkeytymään. Että on kyennyt näkemään isommin. Ja ymmärtänyt asioiden monimutkaisuuden. On kehittynyt joku semmoinen sosiaalinen taju tai joku tämmöinen. Ei tarvitse näperrellä niiden semmoisten ohjeiden ja normien ja säädösten kanssa, vaan voi ylittää ne tai käyttää niitä vähän asiakkaan eduksikin, jos siltä näyttää. - - Siis tämä koulutus on käynnistänyt semmoisen prosessin, että varmaan se sitten siihenkin liittyy, että tämä asia selkeytyy, ei se ollut kovin selkeä. Että minä olen sitä muutaman vuoden miettinyt, että miksi minä teen tällaista työtä. Että kun tämä ei liity siihen, mikä on minun näky. (Riia, 1. haastattelu.)*

Toisessa haastattelussaan Riia (2. haastattelu) mainitsee yhdeksi itselleen tärkeäksi opiskelumuodoksi kirjoittamisen, joka on ”tapa tehdä omaa ajattelua näkyväksi” ja ”pakottaa ajattelemaan loogisesti”. Toisaalta Riia toteaa kirjoittamisessa olevan ”tiedonvälityksen puoli”, ja haaveensa hän kertoo olevan välittää kirjoittamisen kautta tietoa ja ymmärrystä sosiaalityöstä asiakkaille, kollegoille ja päättäjille. Tämä on Riian mukaan tosin ”enemmän kyllä haave” kuin asia, jota osaisi ja uskaltaisi toteuttaa. Kuitenkin Riia kertoo kirjoittaneensa joitakin lehtijuttuja lapsiin liittyvistä asioista. (2. haastattelu.) Hänellä on vaikuttamisen halu:

> *Tulevaisuudessa olen miettinyt…minulla on kuitenkin semmoinen halu vaikuttaa asioihin. En sitten kuitenkaan ihan siihen tyydy, että vain näen ja havaitsen. Mutta että minä en ole nyt vielä valinnut, että onko se politiikka vai opetustyö vai tutkimustyö, mikä eniten vaikuttaisi ja minun haluamalla tavalla. Ne kaikki kuitenkin…olen minä niitä sillä lailla miettinyt, että politiikasta minä en mitään ymmärrä ja tutkimustyöhön minä olen liian vanha, että tuo opetustyö se varmaan on. Mutta että ei nyt toisiansa poissulkevia asioitakaan varmaan ole. (Riia, 2. haastattelu.)*

Raakel suhtautuu yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ristiriitaisin mielin. Jo ensimmäisessä haastattelussaan hän tuo esille useita itseään pohdituttavia lastensuojeluun liittyviä yhteiskunnallisia kysymyksiä. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden suuri vaihtuvuus vaativassa lastensuojelun perustyössä, ammattikorkeakoulututkinnon - jota hän ei pidä riittävänä koulutuksena vaativiin tehtäviin – suorittaneiden suuri määrä sosiaalityöntekijöinä sekä ennen kaikkea yhteiskunnan kovenevat arvot, joiden myötä ”ei-tuottavat lastensuojeluperheet, jotka ovat vielä itse hankkineet tautinsa” jäävät jalkoihin eikä heidän etuaan aja kukaan. Ihmisten asenteita Raakel kuvaa välillä jopa ”epätoivoa” ja ”epäuskoisuutta” itsessään herättäviksi.

Nämä teemat johdattavat luonnollisesti pohtimaan myös sosiaalityöntekijöiden roolia yhteiskunnallisina vaikuttajina, mihin liittyen Raakel kuvaa omia tuntemuksiaan:

> *Se on ehkä semmoinen…se herättää tietysti semmoisen fiiliksen välillä, että pitäisikö ryhtyä politiikkaan. Että mikä on se tie, mitä… Että tietysti oma laiskuus sitten ehkä kuitenkin tämmöiseen aktiiviseen, yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen kuitenkin. Mutta ehkä sitä sitten tuottaa jollain muulla tavalla sitä tietoa ja muuta. - - Toisaalta toisinaan tulee sitten se, että sisuuntuu, että nyt hitto vieköön minä menen ja näytän. Mutta toisaalta sitten toinen, se, että tulee kyllä sitten se voimattomuus, että miten tähän voi muka vaikuttaa. (Raakel, 1. haastattelu.)*

Toisaalta Raakel (2. haastattelu) katsoo yhteiskunnallisen vaikuttamisensa vahvistuneen koulutusaikana: hän kertoo luottavansa ”omaan arviointiinsa”, uskaltavansa nyt ottaa kantaa ja tuoda esille näkemyksiään. Vaikuttamistyöhön ovat Raakelin (2. haastattelu) mukaan koulutusaikana positiivisesti vaikuttaneet koulutuksen antama ”pohja”, tutkimukseen sekä tiedonhankintaan liittyvien valmiuksien vahvistuminen sekä uusi ammattirooli, jossa ”joutuukin tuomaan isoillakin foorumeilla näkökulmia esiin”. Erikoissosiaalityöntekijän opintojen Raakel huomauttaa tuovan myös ulkopuolista uskottavuutta.

7.3.3 VAIKUTTAMISEN VAIKEUS

Jo edellä opiskelijat ovat tuoneet esille – vaikuttamiseen liittyvien mahdollisuuksien ohella – varsin paljon sosiaalityöntekijöiden kohtaamia yhteiskunnallisen vaikuttamisen ongelmia ja haasteita: vaikka erikoistumiskoulutusaika olisikin lisännyt vaikuttamisen mahdollisuuksia jossakin suhteessa, on samalla saattanut syntyä uusia aihetta koskevia vaikeita pohdintoja. Toisaalta opiskelijoiden joukossa on myös henkilöitä, jotka korostavat erityisesti tekijöitä, jotka estävät heidänkin sinänsä kenties merkityksellisenä pitämäänsä vaikuttamistoimintaa. Kyse on tällöin ennen kaikkea sen pohtimisesta, kuinka sosiaalityöntekijöiden pitäisi tehdä enemmän vaikuttamistyötä mutta he eivät tähän syystä tai toisesta pysty. Esimerkiksi Virpi toteaa:

> *Siihenkin pitäisi olla aikaa, mutta sehän on asia, joka jää automaattisesti jotenkin oman työn ulkopuolelle. Että paljon sitä tietysti miettii, että kuinka paljon meillä olisi sitä välitettävää tietoa, mikä pitäisi kertoa. Että kyllähän meidän pitäisi olla varmaan semmoisia äänitorvia ulospäin. Kertoa asiakkaiden tilanteesta ja yleensä sosiaalityön tilanteesta. Mutta että hirveän vähänhän sitä tapahtuu. Että siihen ei kerta kaikkiaan ole ollut aina energiaa ja aikaa. (Virpi, 1. haastattelu.)*

Toisessa haastattelussaan Virpi huomauttaa edelleen, ettei osallistu yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kuin ”purnaamalla ja purisemalla kahvipöydässä”. Jos Virpin kuvaamaa tilannetta luonnehdittaisiin yhdellä sanalla, tämä voisi olla toivottomuus. Lastensuojelun sosiaalityön toimintaympäristöä pohtiessaan hän kertoo omista tuntemuksistaan:

> *No tietysti semmoista raivoa ja suuttumusta osaltaan. Sitten tietysti tulee heti tämä tämmöinen lamaannus ja välinpitämättömyys ja turhautuneisuus ja toivottomuus, ja mitähän kaikkea tuohon nyt voisi keksiäkään. Mutta että kyllä jotenkin tulee semmoinen voimaton raivo. Ja samalla sitten ihan semmoinen selkeä huoli siitä, että mitä tämä jatkossa tarkoittaa lasten kannalta, koska näyttää jotenkin siltä, että se vaan niin kuin kasaantuu ja vaikeutuu se niiden lasten tilanne. Ja samalla tietää, että työntekijöiden tilanne ei ole ainakaan yhtään helpottumassa myöskään siinä. (Virpi, 2. haastattelu.)*

Pia (1. haastattelu) tuo esille sekä asioita, joihin hän pystyy vaikuttamaan, että asioita, jotka tuntuvat olevan oman vaikuttamisen ulkopuolella:

> *Asiakkaan kunnioitus, tasa-arvo, itsemääräämisoikeus. Että yksilö on arvokas. - - Kai se on lähinnä se, mitä minä nyt ajattelen, että minä teen oman työni mahdollisimman hyvin. Että on asioita, joihin minä voin vaikuttaa ja asioita, joihin minä en voi vaikuttaa. Että minä [en] pysty saamaan kunnallispolitiikkaa enkä talousarviota muuttumaan. Että niin minä vaikutan siihen, mihin minä pystyn ja siinä. Ja tavallaan, että sen mitä minä itse teen, niin minä teen niin hyvin kuin minä pystyn. Että ei minulla ole mitään kauhean isoja, semmoinen pieni on kaunista. Että jos minä nyt yhdenkin ihmisen elämän saan kuntoon, niin se on hyvin. (Pia, 1. haastattelu.)*

Erikoistumiskoulutuksen Pia (1. haastattelu) toteaa kuitenkin voivan vaikuttaa myös yhteiskuntaan jossakin määrin. Koulutuksen hän kuvaa ”laajentavan näköaloja”, ”pistävän pohtimaan eri näkökulmia” ja sitä, millaisin toimin ajankohtaisiin kysymyksiin pyritään vaikuttamaan. Toisaalta Pia toteaa koulutuksen olevan ”pienen porukan pientä hommaa”, jolla ei välttämättä ole vaikutusta ”isoissa kuvioissa”. ”Koulutus laajentaa meidän pienen piirin näköaloja, keillä on muutenkin aika semmoinen vahva näkemys”, Pia (1. haastattelu) tiivistää. Kuitenkin hän tuo esille toisessa haastattelussaan omaan ammattiroolinsa liittyvät muutokset, jotka ovat haastaneet myös vaikuttamiseen: nyt on ”pakko ottaa kantaa ja olla aktiivisempi” (2. haastattelu). Sosiaalityöntekijöille hän asettaa haasteen:

> *En minä oikein tiedä, ehkä se sitten just, että pitäisi varmaan pitää enemmän ääntä sosiaali-ihmisten itsestään. Ja tavallaan sen…eli ottaa julkisuudessa enemmän paikkaa. - - Että meillä ei ole semmoista julkisuushakuisuutta olemassa ollenkaan. Että päinvastoin, että voi… äkkiä, tuolta tulee kamera, pois. Että kunnissa ainakin sosiaalipuolel-*

la tiedotus on niin tarkkaan rajattu, että kuka saa sanoa. Ja jos sanoo sanankin väärin päin, niin sitten tulee pyyhkeitä. - - Että puhuttaisiin asioista niiden oikeilla nimillä, ja missä olisi laajapohjaisempaa kuin psykiatria. Että sosiaalipuolen ihmisten pitäisi nousta. Että kyllä tietysti joku on aina yrittänyt ja nouseekin, mutta että sillä lailla isommassa mittakaavassa. (Pia, 1. haastattelu.)

Myös Raili tuo esille havaitsemiaan vaikuttamisen rajoja. Hän kertoo oppineensa ajattelemaan olemassa olevan kysymyksiä, joihin ei pysty vaikuttamaan: ”Ja kun sinä et voi vaikuttaa niihin, kun sinun mandaattia ei kuunnella, niin silloin sinä voit vain tehdä sen niiden sinulle annettujen puitteiden mukaan” (2. haastattelu). Hyvin pahana hän pitää sitä, että sosiaalityöntekijät saattavat alkaa syyttää itseään työnsä ongelmista, vaikka työtä ohjaavat voimakkaasti sen reunaehdot.[46]

Itse Raili kertoo suhtautuvansa varauksellisesti sosiaalityön tilanteen kehittymiseen ja kysyy, ”sallitaanko sosiaalityön kehittyä” ja ”saavatko sosiaalityöntekijät tehdä aidosti sosiaalityötä” (2. haastattelu). Käytössä olevilla vaikutuskeinoilla ei Railin mukaan pystytä vaikuttamaan asioihin tarpeeksi, mikä aiheuttaa ”kyvyttömyyden” ja ”taidottomuuden” tuntemuksia: ”ei ole keinoja tämän asian suhteen”, Raili (1. haastattelu) toteaa. Samalla tavoin Rauni (1. haastattelu) tunnistaa erilaisia vaikuttamiseen liittyviä haasteita. Niitä asettaa muun muassa media, joka päättää, ”mitä se ottaa vastaan ja päästää läpi” (1. haastattelu). Tilanteen Rauni toteaa herättävän ”ristiriitaisia tunteita”: ”välillä suututtaa ja välillä tulee semmoinen, että kyllä näihin pitää, näitä pitää miettiä ja pohtia ja sekavia tunteita”, hän kuvaa (1. haastattelu). Yhteiskunnallisen vaikuttamisen teema tulee esille myös hänen pohtiessaan sitä, kuinka erikoistumiskoulutus vastaa lastensuojelussa ilmeneviin haasteisiin. Koulutuksessa opittujen asioiden Rauni toteaa siirtyneen ainakin yksittäisten työntekijöiden kohdalla kentälle, mutta suuremmalla osalla opiskelijoista olisi hänen mukaansa myös toiveita hyödyntää osaamista ”laajemmin”: ”tuoda esille, kirjoittaa ja puhua, mitä ollaan opittu ja minkälaisia näkemyksiä on meille tullut”. Toisaalta tätä estää muun muassa ajanpuute. Yhteiskuntakin voisi hyötyä hänen mukaansa koulutuksesta enemmän, mikäli koulutus olisi rakennettu niin, ettei se olisi täysin työn ohessa suoritettava – tarvittaisiin ”syklejä”, jotka antaisivat ”aikaa paneutua”. (1. haastattelu.) Omalla kohdal-

[46] Tämä huomio kääntää katseet selvästi kriittiseen realismiinkin kuuluvaan tiedostamisen ajatukseen. Esimerkiksi erilaisten ideoiden ja yhteiskunnallisen resurssinjaon Archer (2007, 15) toteaa voivan vaikuttaa ihmisiin myös ilman, että nämä itse tiedostaisivat tätä. Tärkeäksi nousee näin tieteen rooli sellaisten välineiden tarjoajina, joiden avulla ihmiset voisivat vapautua virheellisistä, heitä sortavista, käsityksistään (esim. Hammersley 2002). Toisaalta ajatusta tiedon ja yhteiskunnallisen muutoksen välisestä suhteesta on myös problematisoitu (ks. esim. Hammersley 2009). Esimerkiksi feministisessä tutkimusperinteessä ajatus ’väärästä tietoisuudesta’, josta ihminen katsotaan olevan vapautettavissa paremman tiedon avulla, on saanut osakseen kritiikkiä muun muassa naisten omien näkemysten sivuuttamisesta (esim. Stanley & Wise 1983).

laan Rauni (2. haastattelu) kertoo toisaalta työnsä näkyväksi tekemisen kirjoittamisen kautta lisääntyneen, ja myös työnkuvaa on muokattu enemmän vaikuttamistyötä tukevaan suuntaan. (2. haastattelu.)

Sohvi näkee lastensuojelun merkittävänä haasteena lapsiperheiden aseman parantamisen mutta suhtautuu sosiaalityöntekijöiden tekemään laajemman tason yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen varsin pessimistisesti:

> *Yksittäinen äänestäjä voi vaikuttaa tietysti aina äänellään vaaleissa, mutta kun semmoinen tunne välillä tulee, että vaikka siellä vaihtuisikin ne… kun hyvin paljonhan se on päättäjistä kiinni, jotka päättää näistä asioista, tekee taloudellisia päätöksiä ja ratkaisuja ja lakia ynnä muita tämmöisiä. Niin vaikka siellä niitä vaihdetaan, niin ei ne silti hirveästi petraa sitä. Että kyllä se semmoinen, vähän se semmoinen tunne tulee, että mitä siinä voi tehdä. - - En tiedä sitten, johtuuko se sitten siitä, että on hirveästi noin muutenkin jo töitä. Että enemmän ehkä sitten pitäisi sieltä sosiaalitoimen puolelta tuoda esiin näitä ja tavallaan puhua näiden perheiden ja lasten puolesta. Kyllähän sitä varmaan jonkun verran, mutta ehkä vielä voimakkaammin. Että ehkä se olisi sitten enemmän…sitten pitäisi olla tuolla päällikkötasolla, koska minä ajattelen, että ei se varmaan ihan täällä, jotka tekee ihan tätä kenttätyötä ja arkityötä, niin on niin työllistettyjä, että se on liikaa vaadittu. Että sitten pitäisi vielä liietä tähän puolesta puhumiseen hyvin vahvasti. (Sohvi, 1. haastattelu.)*

Toisessa haastattelussaan Sohvi tuo esille yhteiskunnallisen vaikuttamisen vierauden itselleen vaikka toisaalta korostaa asiakkaiden puolesta puhumisen olevan usein väistämätön osa sosiaalityötä:

> *Minä en nyt sillä lailla ole ollut eikä minusta ikänä tule sillä lailla yhteiskunnallisesti erityisen aktiivista, että tekisin, toimisin jossakin politiikassa tai sen suuntaisesti edes. Että se ei ole, se vaan ei ole minun aluettani. Mutta että se mikä ajatus aikaisemminkin on ollut, niin on kokenut ja edelleen, että aika usein joutuu toimimaan tämän meidän asiakaskunnan ikään kuin puolestapuhujana. Että [tämä meidän asiakaskunta] ei ole mikään tämmöinen hyvin mitään myönteisiä ajatuksia ja tunteita herättävä, ja enemminkin se herättää hyvin vahvat tämmöiset tuomitsevat asenteet hyvin helposti heti. Että on joutunut sitten ehkä puolustamaan [heitä] ongelmistaan huolimatta. - - Mutta että välillä hirveän vaikeaa, tai että sitä voi joutua tekemään puolesta puhumista ihan suhteessa ihan ammatti-ihmisiinkin. (Sohvi, 2. haastattelu.)*

Iiriksen tarkastelun kohteena on ennen kaikkea sosiaalityöntekijöiden hiljaisuus (vrt. Mutka 1998; Petrelius 2003). Sosiaalityötä Iiris kuvaa tuntemattomaksi, minkä hän toteaa olevan seurausta myös sosiaalityöntekijöiden omasta toiminnasta:

Nimenomaan kunnan lastensuojelutyöntekijöiden ääni ei kuulu riittävästi. Ja minusta siitä voi työntekijät syyttää paljolti itseään, että ei tehdä sitä omaa työtä näkyväksi eikä raivata aikaa sille, että luotaisiin yhteyksiä esimerkiksi päättäjiin. Joka on kuitenkin se oleellinen asia ja semmoinen hirveän ristiriitainen tässä kunnan työssä, että on asiantuntijaviranomaiset ja sitten on ihan maallikkoihmiset päättämässä niistä asioista. Eli pitäisi tuoda enemmän sitä omaa työtä ja omaa asiantuntemusta ja näkemyksiä esille. Että se semmoinen hyssyttely ja voivottelu, se ei johda mihinkään, kun ei kukaan jaksa kuunnella sitä hirveän pitkään. Se pitäisi jollain muulla tavalla se oma tärkeytensä sitten viedä eteenpäin. - - [Tämä asia herättää] ehkä melkein semmoista voimattomuutta. Että tietenkin väsymystä, että nämä päättäjäihmiset vaihtuu täällä neljän vuoden välein, vai miten nämä nyt vaihtuukaan, niin se tuo vähän semmoista, että ei jaksa alkaa enää taas alusta. Että on kuitenkin hirveän isoja nämä asiat, joita ei voi oppia hetkessä. Ja ehkä sitten tämä politiikan tekeminen yleensäkin, niin on myöskin semmoista, että se ärsyttää. Siinä jotenkin ne tavoitteet on kuitenkin sitten vähän erilaiset, tai tuntuu ainakin joskus, että on erilaiset kun mitä lastensuojelutyöntekijöillä. (Iiris, 1. haastattelu.)

Ursula tuo esille sosiaalityön yhteiskunnallisen luonteen. Hänen näkemyksensä on, että lastensuojelutyötä ei voida tehdä ilman ”yhteiskunnallista työn osaamista”, jonka katoamisen myötä menetettäisiin työstä paljon. (1. haastattelu.) Toisaalta Ursula toteaa varsinaisen yhteiskunnallisen vaikuttamistoiminnan olevan itselleen vierasta ja pohtii hänkin syitä sosiaalityöntekijöiden hiljaisuudelle:

Se on varmaan se, että ollaan varmaan menettämässäkin sitä mandaattia, koska sosiaalityöntekijöiden voimavarat niin paljon on…tai kuitenkin joudutaan tekemään työtä perhe- ja yksilötasolla. Että vähän pystytään tekemään semmoista työtä, joka suuntautuisi muualle. - - Ja mikään muu ammattikunta ei tämmöisissä työolosuhteissa suostuisi työtä tekemään. - - Se on varmaan ihan luonnollinen jatko siihen, että me ajattelemme ihan, että sosiaalityön paikka on tämmöinen jotenkin aina tämmöinen toisena oleminen. Niin sitähän tässä on jatkettu ja toistettu ja toteutetaan ja uusinnetaan koko ajan. Ja tämä muutos, mitä nyt on tapahtumassa, että ei ole enää työntekijöitä, niin sehän muuttaa tätä väistämättä. Koko tätä, ja nyt tietysti se, että kunnat nyt tässä tilanteessa toivottavasti ymmärtää sen, että ne olosuhteet, ei pelkästään palkkaus vaan muutkin olosuhteet pitää olla toisenlaiset. Ja kyllähän se silloin kielii myös sitä, että lastensuojelua työnä ei arvosteta. Lääkärityötä työnä arvostetaan, koska se on kuitenkin vähän kovempaa työtä. - - Niin tai tietysti panee miettimään sitä, että minkäslainen ammattikunta me ollaan sitten, kun me suostutaan ja toimitaan näin ja jatketaan sitten näin. - - Ja on tämä varmaan tämmöinen ammatti-identiteetti ja tämmöinen ammatin sisään syntynyt arvostusasia myös. Ja sitten varmaan se, että ollaan

sitten niin lähellä näitä heikommassa asemassa olevia, että jotenkin ajatellaan, että meillekään ei kuulu muita kuin murusia, mitä sieltä tippuu. (Ursula, 1. haastattelu.)

7.4 YHTEENVETO

Tässä luvussa olen käynyt läpi opiskelijoiden tunnistamia työskentelyolosuhteisiinsa kuten myös laajempaan yhteiskuntaan liittyviä haasteita sekä opiskelijoiden yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen liittyviä toiminnallisia projekteja. Opiskelijoiden toiminnallisten projektien tarkemmat sisällöt liittyvät lastensuojelun sosiaalityön arvostuksen nostamiseen, lastensuojelun näkökulman ja asiantuntemuksen esille tuomiseen, sosiaalityöntekijöiden työskentelyolosuhteiden parantamiseen, sosiaalisten ongelmien yhteiskunnallisen ulottuvuuden esille tuomiseen, eriarvoisuutta – myös alueellista - vastaan toimimiseen sekä yleisesti lapsiperheiden palvelujärjestelmän parantamiseen. Erikoistumiskoulutusta suorittaessaan opiskelijat ovat käyneet monenlaisia sosiaalityötä ja sen toimintaympäristöjä koskevia pohdintoja, jotka ovat saattaneet kirkastaa heidän ajatuksiaan sosiaalityön ja laajemman yhteiskunnan suhdetta koskien. Erittäin merkityksellisenä voidaan pitää näin mahdollisesti syntynyttä tietoista halua sosiaalityön 'hiljaisuuden kulttuurin' (Mutka 1998) murtamiseen. Aktiivista pyrkimystä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien näkemistä on luonnollisesti jälleen tukenut myös monien opiskelijoiden kokema yleinen ammatillisen varmuuden kasvu (vrt. tutkimuksen luku 4). Asioiden analyyttisen esille ottamisen kannalta hyödyllisiä ovat olleet erityisesti opiskelijoiden lisääntyneet taidot tutkijoina ja kirjoittajina. Yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia on käytännössä todennäköisesti usein lisännyt monien opiskelijoiden tekemä päätös uudenlaisiin työtehtäviin siirtymisestä, kauemmas kiireisestä asiakastyöstä. Vaikuttamista haittaavina yksilöön liittyvinä tekijöinä esille puolestaan tulevat muun muassa toivottomuuden tunteeseen ajautuminen sekä yksilön kokemus omien voimavarojensa riittämättömyydestä - pahimmassa tapauksessa oman itsen yksipuolinen syyllistäminen työhön liittyvistä ongelmista, mikä saattaa olla yhteydessä myös yleisempään ihmisten, myös työntekijöiden, yksilövastuuta korostavaan ideologiaan (työntekijöiden vastuuttamisesta ja uudesta selontekovelvollisuudesta ks. esim. Juhila 2008, 56-57; Juhila 2009).

Opiskelijoiden haastatteluista on kaikkiaan tunnistettavissa monia teemoja, joiden suhteen sosiaalityön edustama näkökulma ja sosiaalityön ammattilaisten yhteiskunnassa kulttuurisesti vahvoilla olevaksi kokema näkökulma ovat selvässä jännitteessä keskenään. Toisin sanoen vallitsevassa kulttuurisessa järjestelmässä vaikuttaa olevan paljon tekijöitä, jotka hankaloittavat sosiaalityön ammattilaisten tärkeinä pitämien asioiden esille saamista. Toisaalta myös sosiaalityön itsensä edustama näkökulma yhteiskunnalliseen vaikuttajuuteen on epäselvä: sosiaalityön tekemisen tapoihin vaikuttaa sen

varsin voimakkaan yksilökeskeinen perinne, joskin samalla laajempi yhteiskunnallinen vaikuttaminen on pitkään nähty sosiaalityössä ihanteena ja on lakien kautta määrittynyt jopa velvollisuudeksi.

Sosiaalityön ammattilaisten yhteiskunnallista vaikuttamista haittaavina kulttuurisina tekijöinä esille tulevat muun muassa taloudellisten seikkojen keskeisyyden – jollei jopa ensisijaisuuden - korostuminen sosiaalipalveluja järjestettäessä (vrt. esim. Rajavaara 2007; Juhila 2009) kuten myös yhteiskunnassa vahvoilla oleva yksilökeskeinen tapa tulkita sosiaalisten ongelmien syitä (esim. Julkunen 2006; Juhila 2008, 58-59). Yhteiskunnassa vallitsevia sosiaalityön asiakkaita ja sosiaalityötä koskevia käsityksiä haastatellut kuvaavat negatiivisesti latautuneiksi (vrt. esim. Petrelius 2003, 12). Tässä suhteessa myös opiskelijoiden puheessa on toisaalta havaittavissa keskenään jännitteisiä ulottuvuuksia, tuottavathan opiskelijat puheellaan toisaalta kuvaa sosiaalityön asiakkaiden marginaalisuudesta, toisaalta sosiaalityön asiakaskunnan heterogeenisuudesta[47]. Kysyä joka tapauksessa voidaan, missä määrin opiskelijoiden pohdinta sosiaalityön asiakkaiden marginaalisesta asemasta on kytköksissä myös yhteiskunnan luokkarakenteeseen, onhan lastensuojelun asiakasperheiden todettu kuuluvan usein muun muassa taloudellisesti yhteiskunnan heikko-osaisiin (Heino 2007, 33-34; Saarikallio-Torp ym. 2010).

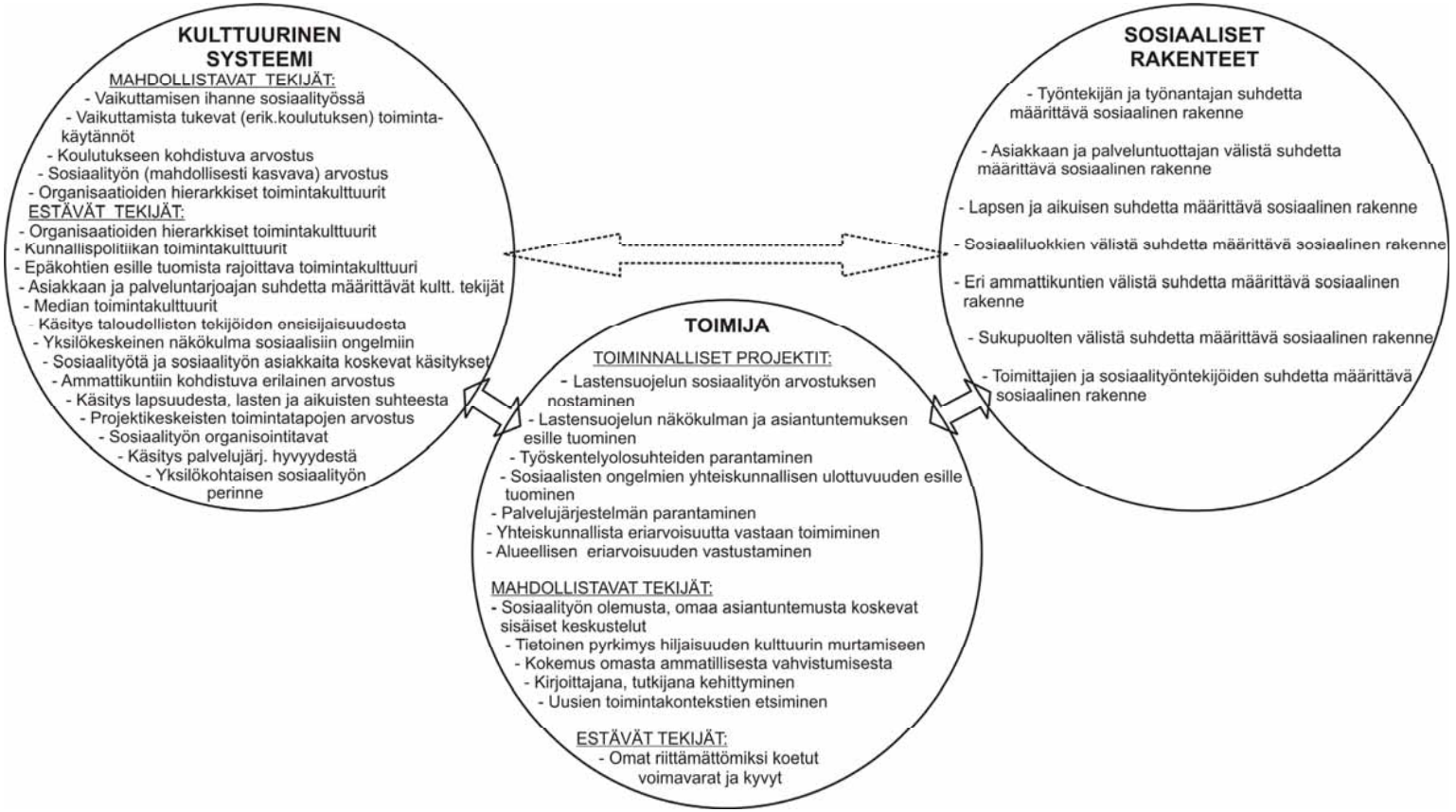
Ajallemme tyypillinen lyhytkestoisten projektien voimaan uskominen (vrt. esim. Rantala & Sulkunen 2006; Juhila 2008, 63-65) herättää sosiaalityön ammattilaisissa epäilyjä ja halun pitkäjänteisen paneutumisen merkityksen korostamiseen. Sama teema tulee esille myös suhteessa yksityisten yritysten lisääntyneeseen toimintaan sosiaalialalla (vrt. esim. Koskiaho 2008). Asiakkaan ja sosiaalipalvelujen järjestäjäorganisaation välistä suhdetta saattaa käytännössä määrittää edelleen pitkälti palvelujen järjestäjän hierarkkisesti asiakasta selvästi ylemmäksi mielletty asema, jolloin asiakkaan palveluja koskevat näkemykset ja tarpeet eivät välttämättä tule organisaatioissa kuulluiksi. Mainituksi tulee niin ikään käsitys palvelujärjestelmän hyvyydestä, joka ei salli kriittisiä näkökantoja. Huomiotta ei voitane jättää työskentelyorganisaatioiden muutoinkin hierarkkisia toimintakulttuureja, joissa työntekijöiden työtään koskeva tietämys ei välttämättä kulkeudu päätöksenteossa vaikuttavaksi tekijäksi. Pahimmassa tapauksessa organisaation kulttuurissa ei edes sallita epäkohtien esille nostamista saati niiden julkista käsittelyä (vrt. esim. Dogan 2006, 99-101). Toisaalta organisaatioiden hierarkkinen rakenne voi tarjota myös vaikuttamisen mahdollisuuksia erityisesti silloin, kun työntekijä on päässyt nousemaan hierarkiassa ylöspäin. Erikois-

[47] Tämä on huomio, joka itse asiassa johtaa yleisellä tasolla kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden tunnistamisen ja käsittelemisen kannalta tärkeää kysymykseen: voiko sortavien sosiaalisten rakenteiden ja kulttuuristen käsitteellistysten esille tuomisella olla myös negatiivisia vaikutuksia? Voiko tämä joskus johtaa emansipaation sijasta esimerkiksi aikaisempien stereotypioiden vahvistumiseen?

tumiskoulutuksen opiskelijoiden kohdalla tätä on puolestaan saattanut tukea kouluttautumiseen kohdistuva kulttuurinen arvostus.

Koska media on usein yhteiskunnallisen vaikuttamisen kannalta eräänlaisessa portinvartijaroolissa, nousevat esille sen toimintaperiaatteet: pyrkimys kenties pikemminkin huomiota herättävien otsikoiden aikaansaamiseen kuin asioiden monipuoliseen käsittelemiseen (sosiaalityön haastavista suhteista mediaan ks. myös esim. Franklin & Parton 1991; Petrelius 2003). Esille tulee niin ikään jälleen lastensuojelun sosiaalityön ammattilaisten kokemus omasta kulttuurisesta alemmuudestaan suhteessa eräisiin muihin ammattiryhmiin (vrt. tutkimuksen luku 6). Toisaalta opiskelijat kokevat sanomansa esille saamisen vaikeaksi myös siksi, että se liittyy lapsiin, joiden asema on yhteiskunnassa aikuisia heikompi (vrt. tutkimuksen luku 5).

Kuten tutkimuksen aikaisemmissa luvuissa on jo tuotu esille, ei kaikkia sosiaalityötä koskettavia ilmiöitä toki ole tarpeellista pitää vain kulttuurisina vaan ne voivat kytkeytyä myös materiaalisten tekijöiden määrittämiin sosiaalisiin rakenteisiin. Jälleen esille voidaan ottaa siis myös työntekijän ja työnantajan välistä suhdetta määrittävä sosiaalinen rakenne kuten myös lapsen ja aikuisen väliseen suhteeseen liittyvät rakenteet. Keskeisinä näyttäytyvät edelleen työnantajan työntekijälle tarjoamat resurssit ja erityisesti ajan puute. Sosiaalisen rakenteen ajatuksen kautta voidaan tarkastella myös sosiaalipalvelujen asiakkaan ja palvelunjärjestäjän välistä suhdetta, jota määrittävät pitkälti palvelunjärjestäjän asema materiaalisten resurssien haltijana ja asiakkaan asema näiden resurssien tarvitsijana – mutta toisaalta mahdollisesti myös sellaisten potentiaalisten yhteiskunnalle hyödyllisten resurssien omaajana, joiden vahvistamiseen sosiaalipalveluja tarvitaan.



Kuvio 6. Yhteenveto yhteiskunnallisen vaikuttamisen teemasta.

8 REFLEKSIIVISENÄ SOSIAALITYÖN AMMATTILAISENA MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA

8.1 SISÄISTEN KESKUSTELUJEN TEEMAT

Tutkimuksessani olen sukeltanut sosiaalityön ammattilaisten sisäiseen maailmaan, heidän ammatillista elämäänsä koskeviin pohdintoihinsa ja sitoumuksiinsa kuten myös erilaisiin niitä mahdollistaviin ja estäviin tekijöihin. Tutkimukseni viitekehyksen kriittisen realismin mukaisesti tärkeää on juuri yksilötoimijoiden asettaminen yhteiskunnallisten toimintakontekstiensa yhteyteen. Tässä luvussa keskityn kokoamaan tätä yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta: sitä, millaisena sosiaalityön ammattilaisten ja laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden välinen vuorovaikutus näyttäytyy sekä millaiset tekijät ovat tukeneet ja mitkä estäneet erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden tärkeiksi kokemien asioiden toteuttamista. Tarkasteluni aloitan yhteenvedolla opiskelijoita pohdituttaneista teemoista.

Taulukkoon 6 olen koonnut ne tutkimuksessa käsitellyt teemat, joita erikoistumiskoulutuksen opiskelijat tuovat haastatteluissaan esille. Teemat olen jäsentänyt neljään kategoriaan: opiskelijat tarkastelevat niin itseään, sosiaalityön toimintakonteksteja kuin myös työn viitekehyksiä ja sosiaalityölle kohdistuvia haasteita. Kuten jo todettua, suorittivat tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat erikoistumiskoulutustaan monenlaisten sosiaalityön toimintakontekstia muokanneiden murrosten aikakaudella. Vuosituhannen vaihteessa julkiseen keskusteluun räjähtivät sellaiset teemat kuin lasten pahoinvointi ja syrjäytymisriski (esim. Lämsä 2009, 17; Forsberg & Ritala-Koskinen 2010), joita on tulkittu ilmentävän muun muassa kasvaneiden lastensuojelun ja lastenpsykiatrian asiakasmäärien. Niin ikään sosiaalityön yleiset toimintaympäristöt olivat murroksessa. Suomeen oli alkanut rantautua entistä vahvemmin uusi julkishallintoajattelu, jossa korostuvat taloudellisuus, tehokkuus kilpailu, ulkoistaminen ja markkinoistaminen (esim. Sulkunen 2006, 17; Koskiaho 2008). Keskushallinnon rooli palveluiden järjestämisessä oli vähentynyt, ja kuntien mahdollisuudet päättää itse palvelujen järjestämisen tavasta lisääntyneet (esim. Alavaikko 2006). Myös sosiaalityöntekijöille edellä kuvatut kehityskulut alkoivat asettaa uusia haasteita. Siirryttäessä keskusjohtoisuudesta alueellisiin ratkaisuihin on Alavaikon (2006, 52-53) mukaan korostunut kansalaisten ja työntekijöiden rooli palvelujen määrän ja laadun valvojina, minkä hän toteaa voivan johtaa työntekijöiden osalta myös ”puun ja kuoren välissä” olemiseen työnantajan ja asiakkaiden etujen ollessa ristiriidassa. Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluissakin tulevat palvelujärjestelmän puutteet ja sosiaalityöhön suunnatut liian vähäiset resurssit paljon esille ja herättävät samalla kysymyksen laajemman yhteiskunnallisen vaikuttamisen tärkeydestä ja mahdollisuuksista.

Niin ikään korostavat monet opiskelijoista asiakastyössä kohdattavien ongelmien monimutkaistuneen ja niiden vaativan usein pitkäkestoisempaa työskentelyä kuin aikaisemmin. Kuitenkaan sosiaalityötä ei koeta arvostettavan yhteiskunnassa riittävästi, ja sen puolustamista saatetaan pitää hankalampana kuin universaalimpien lapsiperheiden palvelujen. Samalla kun yleensä yhteiskunnassa (esim. Määttä 2006) kuten myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden keskuudessa on moniammatillisen yhteistyön merkitys korostunut, pohtivat opiskelijat varsin paljon toisaalta sitä, kuinka sosiaalityö saisi paremmin äänensä kuuluviin moniammatillisissa yhteyksissä. Muutoinkin erikoistumiskoulutuksen opiskelijat asettavat itselleen suuria haasteita: tärkeinä näyttäytyvät niin jatkuva ammatillinen kehittyminen kuin yhteiskunnallinen vaikuttaminenkin. Toisaalta hyvin monet opiskelijat kokevat vahvistuneensa koulutuksessa ammatillisina toimijoina ja luottavat nyt enemmän itseensä, mikä helpottaa näiden haasteiden kohtaamista.

1990-luvulla on todettu tapahtuneen myös murros poliittisessa suhtautumisessa lapsiin, mitä Satka ym. (2002, 253) ovat kuvanneet siirtymänä ”lapsiperheiden tukemisen politiikasta sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisestä” ”syrjäytymisen estämiseen yksilöiden oman toiminnan kautta”. Toisaalta – tähän kehityskulkuun nähden kenties ainakin osittain jännitteisesti - esimerkiksi Kuntaliiton 1990-luvun lopulla laatima lapsipoliittinen ohjelma kannusti eri toimijoita lasten ja nuorten osallistamista edistävien hankkeiden käynnistämiseen (Satka ym. 2002, 253-254). Muutoinkin lasten oikeuksia ja asemaa korostava näkökulma alkoi saada enenevästi huomiota muun muassa lastensuojelussa. Myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastatteluissa lasten asema on yksi keskeisimmistä pohdinnan aiheista[48] (vrt. tutkimuksen luku 5).

[48] Lasten asemaa ja oikeuksia korostavan näkökulman sekä toisaalta yhteiskunnassa vahvistuneeksi todetun yksilökeskeisen, lasten syrjäytymisriskeihin keskittyvän ”huolen ja puuttumisen politiikan” (esim. Harrikari & Satka 2006; Harrikari 2008) välinen suhde olisi oman tutkimuksensa aihe. Lähtökohdiltaan – muun muassa suhteessa lasten osallistumiseen – nämä suuntaukset vaikuttavat keskenään jännitteisiltä. Toisaalta lasten asemaa vahvistavaan näkökulmaan voidaan tulkita liittyvän myös huoli koko perheelle kohdistuvan tuen riittämättömistä vaikutuksista lasten elämään ja täten vaatimus voimakkaammasta puuttumisesta yksittäisen lapsen tilanteeseen. Tämä saattaa merkitä lisääntyvää kontrollia suhteessa perheisiin.

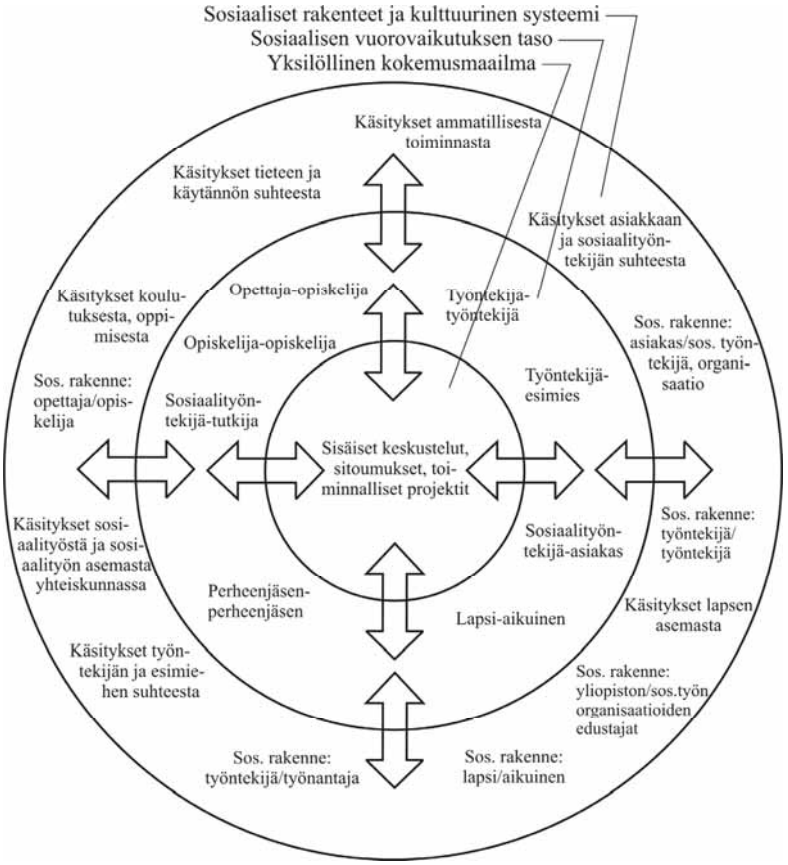
Taulukko 6. *Yhteenveto opiskelijoita pohdituttaneista teemoista*

Teemakategoria	Sisältö
Näkökulma itseen	- oma osaaminen - jaksaminen - itselle tärkeät asiat
Sosiaalityön toimintakontekstit	- lastensuojelun työskentelyolosuhteet - lapsiperheiden palvelujen laatu - yhteiskunnallinen eriarvoisuus - lastensuojelun sosiaalityöhön kohdistuva arvostus - sosiaalityön asema moniammatillisessa yhteistyössä ja yhteiskunnassa laajemmin
Työn viitekehykset	- lapsinäkökulma/perhekeskeisyys - asiakaslähtöisyys - kiintymyssuhdeteoria, varhainen vuorovaikutus - ratkaisukeskeisyys - elämäkertatyöskentely -yhteiskunnallinen/yksilökeskeinen näkökulma sosiaalisiin ongelmiin - perinteinen/postmoderni tieto- ja asiantuntijuuskäsitys sosiaalityössä
Toimintahaasteet	- ammatillinen kehittyminen ja kehittäminen - tutkimustiedon ja käytännön välisen suhteen tiivistäminen, tutkiva sosiaalityö - oman toiminnan käsitteellistäminen ja arvioiminen - lasten aseman vahvistaminen - moniammatillisuus - yhteiskunnallinen vaikuttaminen

8.2 TOIMIJANA YHTEISKUNNASSA

Tutkimukseni näkökulmaa on mahdollista havainnollistaa monitasoisena kehänä, jonka keskiössä on yksilöllinen kokemusmaailma. Tähän yksilölliseen kokemusmaailmaan kuuluvat tutkimuksessani tarkastelemani sisäiset keskustelut, sitoumukset ja toiminnalliset projektit. Kehän uloimmalla tasolla puolestaan ovat sosiaaliset rakenteet ja kulttuurinen systeemi, jotka sekä vaikuttavat että tulevat uusinnetuiksi tai muokatuiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla. Archerin mukaan kussakin ajassa ja paikassa on tiettynä ajankohtana olemassa vain yksi kulttuurinen systeemi (Archer 1996, 104); toisaalta tähän kulttuuriseen systeemiin voi ilmiselvästi kuulua toisistaan poikkeaviakin käsitteellistyksiä tietystä asiasta. Vaikka ihmisten tavat käsittää jokin asia ovatkin usein keskenään erilaisia, saattaa nähdäkseni jokin käsitystapa saada tiettynä aikana ja tietyssä paikassa enemmän huomiota osakseen ja pyrkiä ehkä syrjäyttämään jonkin aikaisemman käsityksen. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii tutkimuksessani voimakkaasti esille tuleva lapsen

asemaa ja oikeuksia korostava ajattelutapa. Todellisuutta koskevalla ymmärryksellä (joka ei kokonaisuudessaan ole toki läheskään aina yksilöiden tiedostama) ja lähestymistavoilla on vaikutuksensa käytännön elämässä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla - esimerkiksi siinä, millaista lapsen ja sosiaalityöntekijän vuorovaikutus käytännön tilanteissa on. Omalla toiminnallaan sosiaalityöntekijä voi olla tuomassa työhön uudenlaista lasten kohtaamisen tapaa tai vaihtoehtoisesti uusintaa vanhaa; toisaalta samalla toimintaympäristö voi sosiaalisine rakenteineen ja kulttuurisine systeemeineen joko tukea tai estää näitä pyrkimyksiä. Lapsen aseman vahvistaminen sosiaalityössä on todennäköisesti vaikeampaa muun muassa silloin, kun toisenlainen lähestymistapa on omassa työskentelyorganisaatiossa vallitseva tai jos työskentelyyn käytettävissä oleva aika ei mahdollista lapsen paneutuvaa kohtaamista.



Kuvio 7. Kuvio 7. Yksilötaso, sosiaalisen vuorovaikutuksen taso ja kulttuurisen systeemin ja sosiaalisten rakenteiden taso (esimerkkejä) sekä näiden väliset suhteet.

Suorittamaansa koulutusta pohtiessaan opiskelijat tulevat käsitelleeksi myös muun muassa opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta ja sitä kuvaavia tekijöitä. Tämä liittyy esimerkiksi kysymykseen, uusinnetaanko erikoistumiskoulutuksessa perinteistä käsitystä tietoa opiskelijoille yksipuolisesti siirtävistä opettajista vai ymmärretäänkö 'opettaminen' siinä enemmän molemminpuolista vuorovaikutusta sisältäväksi tapahtumaksi – käytännössä erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden käsitykset opiskelijoiden asemasta koulutuksessa eivät ole täysin yhteneväisiä. Työyhteisöissään opiskelijat ovat kohdanneet niin tukea tarjoavia kuin myös opiskelua sekä yleisemmin ammatillista kehittymistä haittaavia, muun muassa kateuden leimaamia, työntekijöiden välisiä suhteita. Myös työntekijöiden ja eritasoisten esimiesten välisiin suhteisiin on liittynyt sekä tukevia että opiskelua haittaavia kokemuksia, jotka kytkeytyvät osaltaan muun muassa organisaation toimintakulttuuriin ja työnantajan työntekijöille tarjoamiin resursseihin. Jos esimerkiksi tätä teemaa olisi avattu syvällisemmin, olisi esille todennäköisesti tullut lisää monenlaisia, muun muassa poliitikkojen ja virkamiesten sekä kunnan ja valtion väliseen suhteeseen liittyviä sosiaalisia rakenteita. Erityisesti yhteiskunnallisen vaikuttamisen teemaa tarkasteltaessa esille tulee sosiaalityöntekijöiden vuorovaikutus monien vaikuttamispyrkimysten kannalta merkittävien tahojen, vaikkapa toimittajien, korkean tason esimiesten ja poliittisten päättäjien, kanssa. Keskeisenä näissä suhteissa opiskelijoiden haastattelujen perusteella näyttäytyy muun muassa se, uusintavatko sosiaalityöntekijät niissä itse sosiaalityön 'hiljaisuuden kulttuuria' (Mutka 1998) vai pyrkivätkö asioiden rohkeaan esille ottamiseen.

Yhtenä erikoistumiskoulutuksen keskeisenä tavoitteena on esitetty sosiaalityön tutkimuksen ja käytännön – archerilaisittain todellisuuden sosiaalisen ja käytännöllisen järjestyksen (Archer 2000) – välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen (esim. Pohjola 1998; Satka 2000; Hämäläinen 2007, 402-403; Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatinkoulutus. Opas 2000; ks. Liite 3). Tämä on myös teema, johon on 2000-luvulla kiinnitetty sosiaalityön piirissä muutoinkin paljon huomiota (ks. esim. Satka ym. 2005; Satka & Karvinen 1999; Karvinen-Niinikoski 2005b). Erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että kyseinen tavoite on monen opiskelijan kohdalla ainakin osittain toteutunut, kokevathan opiskelijat pystyneensä ammentamaan koulutuksesta monenlaista uutta tutkimustietoa ja ymmärrystä omaan ammatilliseen toimintaansa ja toisaalta saattamaan itsellään olevaa tietämystä käsitteelliseen muotoon. Tätä on tukenut historiallinen tilanne: siinä missä opiskelijoiden peruskoulutusaikana ei välttämättä ollut vielä paljonkaan saatavilla kotimaista sosiaalityön tutkimusta, on tutkimustoiminta vahvistunut 1990-ja 2000-luvuilla merkittävästi. Kuitenkin jotkut opiskelijat kertovat tunnistaneensa myös yliopistomaailman ja sosiaalityön käytännön väliset hierarkkiset suhteet: sen, kuinka tutkimustieto on koulutuksessakin näyttäytynyt kokemustietoa arvokkaampana ja kuinka näiden kahden maailman rajanylittäjänä (Lave & Wenger 1991) oleminen ei ole välttämättä helppoa. Sosiaalityössä tarvittaneenkin avointa keskustelua eri

tiedonlajien ominaispiirteistä ja niiden keskinäisistä suhteista kuten myös siitä, missä määrin sosiaalityön nykyiset toimintaympäristöt todella antavat mahdollisuuden tutkimusta ja käytäntöä aktiivisesti yhdistävään sosiaalityöntekijyyteen.

Tutkimuksessani keskeisiksi osoittautuneita, edelläkin käsiteltyjä, kulttuurisen systeemin ulottuvuuksia ja sosiaalisia rakenteita olen koonnut taulukoihin 7 ja 8. Toisin kuin kulttuurisen systeemin osatekijät, liittyvät sosiaaliset rakenteet Archerin mukaan aina materiaalisiin suhteisiin (Archer 1995, 175). Materiaalisiin resursseihin viittaavat myös erikoistumiskoulutuksen opiskelijat varsin paljon, sillä ne määrittävät voimakkaasti työn tekemistä. Keskeisimmin tämä tulee esille aikapulana ja palvelujärjestelmän puutteina, joiden koetaan estävän tai haittaavan monien, niin omaan ammatilliseen kehittymiseen, lapsen asemaa vahvistamaan pyrkivän sosiaalityön toteuttamiseen, moniammatillisuuteen kuin yhteiskunnalliseen vaikuttamiseenkin liittyvien tärkeiksi koettujen asioiden toteuttamista. Pohjimmiltaan kysymyksen voidaan katsoa kytkeytyvän työntekijän ja työnantajan väliseen suhteeseen: työnantajan asemaan työntekoa raamittavien resurssien omistajana ja näiden jakajana sekä työntekijän asemaan näiden resurssien käyttäjänä – suhteen toisen puolen ollessa toki se, että työntekijällä on henkisiä ja muita resursseja, jotka tämä, enemmän tai vähemmän, antaa työnantajansa käyttöön.

Taulukko 7. *Opiskelijoiden sitoumuksiin liittyviä kulttuurisen systeemin ulottuvuuksia*

Kulttuurisen systeemin ulottuvuus	**Mitä uusinnetaan/muokataan**	**Esimerkkejä toiminnallisia projekteja mahdollistavista/estävistä vaikutuksista**
Käsitys tieteen ja käytännön suhteesta	Sosiaalityön käytännön ja tutkimuksen etäinen, hierarkkinen suhde / sosiaalityön käytännön ja tutkimuksen läheinen suhde	Yliopiston edustajien käsitys tieteen hierarkkisesta ylemmyydestä opiskelua haittaavana tekijänä Käytännön toimijoiden käsitys tieteestä käytännön työn yksipuolisena kritisoijana tutkimustiedon hyödyntämistä estävänä tekijänä Käsitys käytännöllisen kokemustiedon ja tieteellisen tiedon vuorovaikutuksen tärkeydestä opiskelua edistävänä tekijänä
Käsitys ammatillisesta toiminnasta	”Paikallaan pysyvä” ammatillinen toiminta / kehittyvä ammatillinen toiminta	Esimiesten ja työtoverien käsitykset ammatillisen kehittymisen tärkeydestä työntekijän ammatillisen kehittymisen pyrkimystä tukevana tekijänä (esimiehiltä ja työtovereilta saatu henkinen ja materiaalinen tuki) Käsitykset ”paikallaan pysyvästä” ammatillisuudesta ammatillisen kehittymisen pyrkimystä estävänä tekijänä (työntekijän saaman tuen puute)
Käsitys työnantajan ja työntekijän suhteesta	Hierarkkiset työntekijän ja työnantajan väliset suhteet / tasa-arvoa korostavat työntekijän ja työnantajan väliset suhteet	Työskentelyorganisaation hierarkiat työssä saadun tiedon eteenpäin viemisen esteenä (tieto ei välity päätöksentekoon) Hierarkiassa nouseminen yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksien lisääjänä

Taulukko 7. *Jatkuu*

Kulttuurisen systeemin ulottuvuus	**Mitä uusinnetaan/muokataan**	**Esimerkkejä toiminnallisia projekteja mahdollistavista/estävistä vaikutuksista**
Käsitys asiakkaan ja sosiaalityöntekijän suhteesta	Hierarkkinen, asiantuntijakeskeinen asiakkaan ja sosiaalityöntekijän välinen suhde / asiakkaan asemaa ja itsemääräämisoikeutta korostava asiakkaan ja sosiaalityöntekijän välinen suhde	Esim. työyhteisössä korostettava asiakkaiden oikeuksien näkökulma asiakkaan aseman vahvistamiseen pyrkivien toiminnallisten projektien tukena
Käsitys lapsen asemasta sosiaalityössä	Aikuisten kanssa työskentelemistä, perhekokonaisuutta korostava työote / lapsen kanssa työskentelemistä, lapsen kuulemista, lapsen huomioimista erillisenä (oikeus)subjektina korostava työote	Esimerkiksi työyhteisössä tai koulutuksissa korostettu lapsinäkökulma lapsen asemaa vahvistamaan pyrkivien toiminnallisten projektien tukena Esimerkiksi työyhteisössä vallitseva käsitys lastensuojelusta ennen kaikkea aikuisten kanssa työskentelynä lapsen asemaa vahvistamaan pyrkivien toiminnallisten projektien esteenä
Käsitys koulutuksesta, oppimisesta	Käsitys oppimisesta yksipuolisena tiedonsiirtona / käsitys oppimisesta aktiivisena tiedonrakentamisena	Asioiden omakohtaiseen pohdintaan kannustava opetustyyli asioiden oivaltamisen ja ammatillisen kehittymisen tukena Hierarkkiseksi koettu opetustyyli oppimisen halun tyrehdyttäjänä
Käsitys sosiaalityön asemasta yhteiskunnassa	Sosiaalityöntekijöiden marginaalisuus esim. yhteiskunnallisessa keskustelussa / sosiaalityöntekijät vahvoina yhteiskunnallisina vaikuttajina	Sosiaalityöhön kohdistuva heikko arvostus sosiaalityöntekijöiden yhteiskunnallisten kannanottojen esittämistä estävänä tekijänä Sosiaalityöhön sisältyvä yhteiskunnallisen vaikuttamisen ideaali yhteiskunnallista vaikuttamista tukevana tekijänä

Taulukko 8. *Opiskelijoiden sitoumuksiin liittyviä sosiaalisia rakenteita*

Suhde, jota määrittää	**Suhdetta luonnehtivat tekijät**	**Esimerkkejä toiminnallisia projekteja mahdollistavista/estävistä vaikutuksista**
Työntekijän ja työnantajan suhde	Työnantajan asema työntekijän työn resursoijana (työskentelyolosuhteet, palkka) / työntekijä omien resurssiensa tarjoajana työnantajan käyttöön työnantajalta saamaansa korvausta vastaan	Puutteelliset resurssit työhön (mm. ajanpuute)
Lapsen ja aikuisen suhde	Lasten (usein) aikuisia vähäisemmät materiaaliset resurssit	Lasten alisteinen asema suhteessa aikuisiin
Palvelunsaajan ja palvelunantajan suhde	Palvelunantajan asema palvelunsaajan tarvitsemien resurssien tarjoajana / palveluntarvitsijan asema näiden vastaanottajana	Palvelunsaajan alisteinen asema suhteessa palvelunantajaan
Sosiaaliluokkien väliset suhteet	Tulonjako, taloudelliset resurssit	Alempien sosiaaliluokkien alisteinen asema yhteiskunnassa, oikeuksien puolustamisen vaikeus
Koulutusorganisaation (yliopiston) ja käytännön sosiaalityön organisaatioiden edustajien väliset suhteet	Koulutusorganisaatio koulutuksellisten resurssien tarjoajana / käytännön sosiaalityön organisaatioiden edustajat erikoistumiskoulutuksen vastaanottajina, koulutuksen toteuttamisen mahdollistajina tai työntekijöidensä koulutukseen osallistumisen tukijoina	Koulutusorganisaation määrittelyvalta suhteessa koulutuksen sisältöihin / käytännön sosiaalityön organisaatioiden edustajien määrittelyvalta suhteessa koulutuksen sisältöihin

8.3 KOULUTUS SITOUMUSTEN SYNNYTTÄJÄNÄ JA MUOKKAAJANA

Paitsi että taulukoissa 7 ja 8 esille tuodut kulttuurisen systeemin ulottuvuudet ja sosiaaliset rakenteet voivat olla suhteessa tiettyyn toiminnalliseen projektiin estäviä tai mahdollistavia, liittyvät monet niistä myös suoraan opiskelijoiden omiin toiminnallisiin projekteihin (muun muassa lapsen asemaa lastensuojelussa koskevan käsityksen muuttamiseen, tutkimuksen ja käytännön välisen suhteen tiivistämiseen jne.). Tämä kahtalaisuus nostaa esille kysymyksen siitä, mikä on ulkopuolisten vaikutteiden – esimerkiksi yksilön sosiaalisessa ympäristössä korostettujen käsitysten - merkitys ihmisen sisäisille keskusteluille, sitoumuksille ja toiminnallisille projekteille. Archerin teoriaa on arvosteltu siitä, että niin yhteiskunnallinen kuin se lähtökohtaisesti onkin, astuu laajempi yhteiskunta siinä yksilön elämään pääosin vasta yksilön jo kehittämiä toiminnallisia projekteja estävien tai mahdollistavien tekijöiden muodossa (Elder-Vass 2007, 343). Kuten luvussa 2 on todettu, on muun muassa Gronow (2008, 251) kiinnittänyt kriittistä huomiota Archerin yksilöllisyyttä korostavaan, Meadin yleistetyn toisen ajatusta arvostelevaan ihmiskäsitykseen. Yleensä ottaen ei ulkopuolisten vaikutteiden teema kuitenkaan ole kriittiselle realismillekaan vieras, korostetaanhan siinä muun muassa tieteen ihmiselle tarjoamia välineitä arkiajatteluun liittyvistä virheellisistä käsityksistä luopumiseen ja tätä kautta tapahtuvaa emansipaatiota (esim. Bhaskar 1986, 169; Hammersley 2002, 35). Tämä on johtanut myös kriittisen realismin mukaisten koulutuskäytäntöjen pohtimiseen (esim. Shipway 2011).

Koulutuksen tavoitteena voitaneen ajatella olevan aina tavalla tai toisella toiseen ihmiseen vaikuttaminen. Koska omassa tutkimuksessani tarkastelen nimenomaan koulutukseen osallistuvien ihmisten sisäisiä keskusteluja, sitoumuksia ja toiminnallisia projekteja, nousee kysymys sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä ihmisen sisäiselle maailmalle siis väistämättä esille. Selvää on, että myös erikoistumiskoulutus sisältöineen ja pedagogisine toimintatapoineen on osaltaan muokannut opiskelijoiden sisäisiä keskusteluja; toki kuitenkin siten, että tämä on tapahtunut opiskelijoiden yksilöllisten merkityksenantojen – joihin puolestaan ovat vaikuttaneet muun muassa opiskelijoiden aiemmat kokemukset – kautta.

Opiskelijoiden haastatteluista on mahdollista myös paikantaa eräitä koulutusaikaan liittyneitä tekijöitä, jotka ovat erityisesti tukeneet heidän sisäisiä keskustelujaan. Tärkeiltä vaikuttavat ennen kaikkea sellaiset opiskeluhetket, jotka ovat kannustaneet opiskelijoita asioiden omakohtaiseen työstämiseen. Pohdinnan herättäjinä opiskelijat tuovat esille monet opiskelumuodot: muun muassa niin kirjallisuuden, tutkimustyön, opiskelijoiden väliset keskustelut kuin luennotkin – erityisesti sellaiset, joissa luennoitsija on aktiivisesti haastanut kuulijoita tuomaan esille näkemyksiään. Näin ollen opiskelijoiden tärkeinä pitämiä oppimishetkiä luonnehtivat pitkälti samat piirteet kuin jotka

on liitetty konstruktivistiseen, opiskelijoiden suorittamaa tiedon omakohtaista rakentamista korostavaan ja näiden aikaisemmat käsitykset oppimisen lähtökohdaksi ottavaan oppimiskäsitykseen[49] (konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ks. esim. Tynjälä 1999; Rauste-von Wright ym. 2003). Tärkeinä näyttäytyvät opiskelijoilla olevan asiantuntemuksen kunnioittaminen ja huomioon ottaminen sekä opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tukeminen, jotka eivät kuitenkaan kaikkien mukaan toteutuneet niin hyvin kuin olisi ollut toivottavaa. Toisaalta myös koulutukseen kriittisemmin suhtautuvat opiskelijat tuovat esille koulutukseen sisältyneen paljon omaehtoista kirjallista työskentelyä, jossa opiskelijoilla on ollut aktiivinen rooli. Opiskelijoiden kannalta hyvin merkityksellisenä näyttäytyykin kaikkiaan se, millaista käsitystä oppimisesta ja opetuskäytännöistä erikoistumiskoulutuksessa uusinnetaan tai luodaan.

[49] Tämä huomio haastaa pohtimaan myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä tutkimukseni viitekehyksenä toimivan kriittisen realismin välistä suhdetta. Miten ovat yhteen sovitettavissa kriittiseen realismiin kuuluva mahdollisimman tarkan todellisuuden kuvauksen vaadetta korostava arvostelmien rationalismi ja toisaalta henkilökohtaista tiedonrakentelua korostava oppimisnäkemys? Tämänkaltaisia kysymyksiä on pohdittu myös kasvatustieteen piirissä ja huomautettu, ettei konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja realistisen ajattelun välillä ole väistämättä ristiriitaa eikä esimerkiksi opiskelijoiden lähtökohtakäsitysten huomioon ottaminen tarkoita sitä, etteikö olemassa voitaisi ajatella olevan myös tieteellisesti oikeammaksi osoitettu käsitys, jota kohti kulkea (esim. Tynjälä ym. 2005).

9 TUTKIMUSPROSESSIN JA TUTKIMUSTEORIAN ARVIOINTIA

9.1 ARCHERIN TEORIA SOSIAALITYÖN TUTKIMUSTEORIANA

Tutkimuksessani olen soveltanut joitakin Margaret Archerin tutkimusohjelman ulottuvuuksia lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden koulutusaikaisten kokemusten tarkastelemiseen. Tässä luvussa pohdin lyhyesti muun muassa sitä, millaisia ajatuksia Archerin teorian – jonka esimerkiksi Carter (2000, 55) mainitsee yhtenä sosiaalitieteisiin Bhaskarin tuotantoa paremmin soveltuvana kriittisen realismin muotona - soveltamisesta tämä tutkimusprosessi on herättänyt. Luvun lopulla arvioin lisäksi omia tutkimuksellisia valintojani.

Archerin teorian etuna voidaan pitää erityisesti sitä, että siinä tulevat huomioon otetuiksi niin toimija kuin hänen laajempi toimintakontekstinsakin. Teoria suuntaa katseen yksilötoimijan lisäksi kulttuurisen systeemin ja sosiaalisten rakenteiden vaikutuksiin, joista etenkin jälkimmäisiä on viime aikoina pohdittu muutoin vähemmän sosiaalitieteiden niin sanotun kielellisen käänteen seurauksena. Tällainen kokonaisvaltainen tarkastelu on kuitenkin erityisen tarpeellista nyt, kun esimerkiksi sosiaalisia ongelmia on todettu tulkittavan yhteiskunnassa enenevän yksilökeskeisesti, yksilön vastuuta yksipuolisesti korostaen (esim. Julkunen 2006).

Tutkimuksessani ei ole ollut kyse varsinaisesta Archerin teorian testaamisesta. Niitä teorian ulottuvuuksia, joita olen tutkimuksessa hyödyntänyt, voidaan pitää varsin yleistajuisina: itselle tärkeiden asioiden pohtiminen (sisäiset keskustelut, sitoumukset jne.) on monille hyvin itsestään selvänä näyttäytyvä asia, jonka olemassaolo ei asettaudu kyseenalaiseksi. Tätä itsestäänselvyyttä tukivat rikkaudellaan myös haastattelut, niin paljon erilaisten sisäisten keskustelujen kuvauksia nämä sisälsivät. Sosiaalityön kannalta tärkeää olisi toisaalta jatkossa pohtia niitä tilanteita, joissa sisäinen keskustelu on laantunut. Millaisia ovat erityisen haastavissa elämäntilanteissa olevien sosiaalityön asiakkaiden sisäiset keskustelut? Entä kuinka esimerkiksi sosiaalityön opiskelijan refleksiivisyys ja käsitys itsestään ammatillisina toimijoina kehittyy koulutuksen aikana ja työelämään siirryttäessä? Löytyisivätkö Archerin (2003; 2007) esittelemät refleksiivisyyden tyypit myös Suomessa kerätystä tutkimusaineistosta?

Sovellettaessa Archerin teoriaa tavalla, johon olen omassa tutkimuksessani päätynyt, tarjoaa teoria varsin yleisluonteisen kehyksen tutkimuksenteolle ja johtaa minkä tahansa tutkittaville ihmisille tärkeiden asioiden ääreen: itse asiassa tätä viitekehystä soveltaen olisi mahdollista tarkastella myös toiminnallisia projekteja, joiden ydinsisältönä olisi Archerin toiminnallisten

projektien idean vastustaminen![50] Tutkimuksenteolle haasteensa onkin tuonut se, että opiskelijoiden sisäisten keskustelujen, sitoumusten ja toiminnallisten projektien tarkasteleminen on kuljettanut tutkijan käytännössä hyvin monien sosiaalityöhön liittyvien teemojen äärelle ja pakottanut tutustumaan näihin kaikkiin. Tämä on tarkoittanut väistämättä teemojen kevyempää tarkastelemista kuin olisi ollut asianlaita vain yhteen tai muutamaan sisällölliseen teemaan paneuduttaessa.

Aiheellista lienee myös sen pohtiminen, mikä on Archerin teorian ja kriittiseen realismiin usein kuuluvaksi todetun 'arvostelmien rationalismin' välinen suhde. Kuten edellä on jo todettu, on Archerin teorian soveltaminen toteuttamallani tavalla johtanut perustaltaan varsin relativistiseen näkökulmaan, ollaanhan siinä kiinnostuneita tutkimukseen osallistuneiden sisäisistä keskusteluista, sitoumuksista ja toiminnallisista projekteista arvottamatta näiden suhdetta olemassaolevaan todellisuuteen. Omassa tutkimuksessani ei esimerkiksi ole selvitetty systemaattisesti sitä, millaista tutkimustietoa on saatavilla opiskelijoiden tärkeinä pitämistä asioista, esimerkiksi lasten osallistumista korostavan sosiaalityön tai moniammatillisen työskentelyn vaikutuksista – tämä olisi vaatinut teemojen tarkempaa rajaamista ja olisi toisen tutkimuksen aihe. Monet opiskelijoiden esille tuomista sitoumuksista sisältävät myös voimakkaan arvoulottuvuuden, ja arvojen suhdetta Archerin teoriaan lienee tarpeellista tarkastella jatkossa tarkemmin. Niin ikään tärkeää saattaa olla tunteiden – joiden Archer katsoo erottamattomasti kietoutuvan yhteen rationaalisuuden kanssa esimerkiksi sitoumusten muotoutumisessa – merkityksen tarkempi tarkasteleminen sosiaalityön kontekstissa, onhan näiden sanottu olleen aliarvostettu ja liiaksi huomiotta jätetty teema sosiaalityössä (esim. Forsberg 2002). Toisaalta tarpeellista on pohtia, missä määrin tunteita on tärkeää sosiaalityössä tunnistaa ja käsitteellistää ja pyrkiä näin estämään niihin mahdollisesti kytkeytyvää subjektiivisuutta, johon liittyy epäoikeudenmukaisen päätöksenteon vaara.

Kysymys mahdollisesta liiallisesta relativismista liittyy voimakkaasti laajempiin (tutkimus)eettisiin kysymyksiin. Omassa tutkimusaineistossani näyttäytyvät sosiaalityön ammattilaisten ja asiakkaiden intressit kenties jopa hämmästyttävän yhteneviltä. Sosiaalityöntekijöiden aseman vahvistuminen esitetään myös asiakkaiden edun mukaisena: sosiaalityön ammattilaiset muun muassa toteavat parannusta vaativien sosiaalityön työskentelyolosuhteiden olevan yhteydessä asiakkaiden saaman palvelun laatuun ja sosiaalityön heikon arvostuksen heijastelevan sosiaalityön asiakkaiden usein marginaalista asemaa yhteiskunnassa. Kun huomio kiinnitetään ammattiryhmän edustajien kokemuksiin, on tutkijan kuitenkin syytä tiedostaa myös yksipuoliseen ammatti-ideologiseen keskusteluun ajautumisen vaara. Tällöin tutkijan itsetarkoitukseksi voi helposti tulla ammattikunnan aseman korottami-

[50] Hivenen tämänkaltaisen tilanteen ovat tutkimuksessani synnyttäneet useampien opiskelijoiden haastatteluissa esille tulevat postmoderniin sosiaalityön asiantuntijuuteen viittaavat näkökulmat; kriittinen realismi puolestaan on ollut keskeinen postmodernia ajattelua kritisoiva ajatussuuntaus.

nen objektiivisuuteen pyrkivän tieteenteon sijaan. Erityisen tärkeää tämän huomioiminen on tarkasteltaessa sosiaalityöntekijöiden kaltaista ammattiryhmää, jonka tekemillä päätöksillä saattaa olla suuri vaikutus ihmisten elämään. Kriittiseen realismiin kuuluu voimakkaasti myös emansipaation käsitteleminen[51], jossa yhdistyvät mielenkiintoisella tavalla toisaalta tutkimuksen arvosidonnaisuus (emansipaation edistäminen) ja toisaalta voimakas rationaalisuuden korostus (tieteen velvollisuus tarjota ihmisille välineitä sen ymmärtämiseksi, mitä sortavia rakenteita yhteiskunnassa on ja mikä niitä ylläpitää). Ihmisten pyrkimyksiä itselleen tärkeiden sitoumusten saavuttamiseen tarkasteltaessa on tarpeellista pohtia myös emansipoitumisen eettistä puolta: onko olemassa sellaisia toiminnallisia projekteja, jotka ovat epäeettisiä? Kuinka nämä voidaan tunnistaa?

Vaikka Archer tarkastelee toimijaa aikaisemmin esille tuoduilla tavoilla yhteiskunnallisissa suhteissaan, saattaa hänen teoriansa kuitenkin kuljettaa tutkijan varsin individualistiseen todellisuuden tulkintatapaan: keskeisinä tällöin näyttäytyvät yksilöiden sisäiset keskustelut ja toiminnalliset projektit, ja muuta ympäristöä tarkastellaan välineellisesti lähinnä toiminnallisten projektien estäjänä tai tuen tarjoajana. Tilanne, jossa toiset ihmiset ovat yksilölle refleksiivisyyden kannalta hyvin merkittäviä, näyttäytyy myös helposti itseriittoisempia autonomista refleksiivisyyttä tai metarefleksiivisyyttä (Archer 2003; 2007) epätoivottavampana. Archerin tekemää refleksiivisyyden muotojen tiukahkoa jaottelua ovatkin haastaneet esimerkiksi Porpora ja Shumar (2010), jotka kirjoittavat sekä autonomiseen että kommunikatiiviseen refleksiivisyyteen vahvasti nojaavista ”totaalirefleksiivisistä”. Toisaalta myös oma tutkimusaineistoni on vetänyt itseäni tutkijana yksilökeskeiseen näkökulmaan, näyttäytyväthän sosiaalityön ammattilaiset siinä jopa yllättävän voimakkaasti yksilötoimijoina, jotka puhuvat nimenomaan henkilökohtaisista toiminnallisista projekteistaan. Selvästi yhdessä muiden kanssa, ’meinä’ (Archer 2000, 295), toteuttavia tärkeitä asioita opiskelijat käsittelevät hyvin vähän. Jatkossa tätä teemaa saattaisi olla hyödyllistä tarkastella tarkemmin, onhan juuri yhdessä toimiminen nähty keskeisenä esimerkiksi erilaisissa yhteiskuntaan laajemmin vaikuttamaan pyrkivissä kriittisen ja radikaalin sosiaalityön käsitteellistyksissä (esim. Fook 1993; Ife 1997; Brueggemann 2002). Niin ikään tarpeellista saattaa olla huomion kiinnittäminen sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitykseen yksilön sitoumusten muotoutumiselle sekä näiden toteuttamista koskeville sisäisille keskusteluille. Tässä voivat esimerkiksi (aikuis)kasvatustieteelliset yhteistoiminnan merkitystä oppimisessa korostavat näkökulmat olla hyödyllisiä.

[51] Toisin kuin esimerkiksi Bhaskarilla, ei emansipaation käsite vaikuta olevan keskeinen Archerin tuotannossa. Emansipaation ajatuksen voidaan kuitenkin ajatella olevan omalla tavallaan sisäänrakennettu myös Archerin teoriaan, ollaanhan siinä kiinnostuneita ihmisen henkilökohtaisesti tärkeiksi kokemista asioista ja ihmisen mahdollisuuksista oman refleksiivisen toimintansa kautta toteuttaa näitä tärkeitä asioita.

9.2 TUTKIMUSVALINTOJEN POHDINTAA

Tutkimustani on varsin paljon määrittänyt käyttööni saama, jo aikaisemmin kerätty haastatteluaineisto. Haastatteluissa on korostunut opiskelijoiden kokemusten kuuleminen sen sijaan, että keskiössä olisi ollut opiskelijoiden ammatillisessa ajattelussa tapahtuneiden yksiselitteisten muutosten systemaattinen seuraaminen. Haastattelujen teemarungot sisältävät vain vähän eri haastattelukerroilla täysin samanlaisina toistuvia kysymyksiä, ja huomio kohdistuu niissä paljon opiskelijoiden omiin koulutusaikaa koskeviin arviointeihin eikä suoraan ammatillisiin käsityksiin, joiden muutosta tutkija olisi tulkinnut.

Edellä mainitun seikan voidaan ajatella vaikeuttaneen opiskelijoiden ammatillisen ajattelun selkeiden muutosten seuraamista. Samalla tutkimusaineiston keruun ratkaisuja voidaan painavasti perustella muun muassa eettisillä seikoilla, pääsevätkin näin muutosta tulkitsemaan he, joita se on suorimmin koskettanut. Voimakas keskittyminen opiskelijoiden ammatillisissa käsityksissä tapahtuneiden muutosten listaamiseen olisi niin ikään voinut siirtää katsetta pois liiaksi miksi-tyyppisistä kysymyksistä, joiden ymmärtämiseksi myös ihmisen sisäisen maailman tunteminen on välttämätöntä. Yleisesti yhtenä kriittiseen realismiin nojaavan tutkimuksen etuna voidaan pitää sen kiinnostusta tapahtumien kuvailemisen lisäksi niiden syiden tarkastelemiseen (esim. Danermark ym. 2002), joka omassa tutkimuksessani on tarkoittanut ennen kaikkea pyrkimystä yksilöiden sitoumusten ymmärtämiseen ja heidän toiminnallisia projektejaan estävien ja mahdollistavien tekijöiden tunnistamiseen. Tapahtumamekanismien ymmärtämiseen pyrkiessään tutkija kuitenkin kohtaa myös paljon haasteita liittyen muun muassa erilaisten mekanismien todentamiseen (selittämisen haasteellisuudesta myös esim. Pekkarinen 2010, 174). Itse olen mekanismien jäljittämisessä nojannut voimakkaasti opiskelijoiden omiin kokemuksiin, mikä herättää kysymyksen, kykenevätkö ihmiset aina itse tunnistamaan omaan elämäänsä vaikuttavia tekijöitä[52]. Tutkimuksessani olen toki hyödyntänyt myös tutkimuskirjallisuutta esille tulleiden ilmiöiden ymmärtämiseksi syvällisemmin, ja haastattelut sekä kirjallisuus ovat selvästi tukeneet toisiaan. Tutkimuksen hajoaminen temaattisesti hyvin laaja-alaiseksi on kuitenkin väistämättä johtanut tarpeettoman pinnalliseen eri ilmiöihin liittyvien mekanismien jäljittämiseen.

Erityisen haasteelliseksi tehtäväksi tutkimusprosessin aikana osoittautui kulttuurisen systeemin ja sosiaalisten rakenteiden välisen suhteen tarkka analysoiminen (ks. tästä myös tutkimuksen luku 2.8), ja tutkimuksessani onkin käsitelty huomattavasti enemmän kulttuurisia tekijöitä kuin materiaalisten suhteiden määrittämiä sosiaalisia rakenteita. Toisaalta olen päätynyt siihen, että kysymystä kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden välisistä suh-

[52] Tämä on kysymys, joka itse asiassa johdattaa tutkijan myös kriittisen realismin perusteiden äärelle, katsotaanhan kriittisessä realismissa keskeistä olevan juuri emansipaatio ja sortavien sosiaalisten rakenteiden tunnistaminen (esim. Bhaskar 1991, 473; Sayer 2000, 159; Hammersley 2002).

teista ja merkityksestä pystytään tuskin koskaan täydellisesti ratkaisemaan. Sosiaalitieteiden historiassa on tunnistettavissa suhteessa tähän kysymykseen monenlaisia koulukuntia, joiden näkökulmat teemaan ovat poikenneet voimakkaasti toisistaan.

Tutkimusvalintoihini ovat toisaalta vaikuttaneet varsin paljon myös tutkimusasetelmaan liittyvät eettiset kysymykset. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat muodostavat helposti tunnistettavan ryhmän, mikä on rajoittanut yksittäisiin opiskelijoihin liittyvien kokonaistarkastelujen tekemistä. Kriittisen realismin soveltamisen kannalta hedelmällisempi olisi luultavasti ollut tapaustutkimuksellinen ote, joka olisi mahdollistanut syvällisemmän opiskelijoiden yksilöllisiin tilanteisiin liittyvien toimintakontekstien ja mekanismien ymmärtämisen. Tällöin esille olisivat saattaneet kenties myös paremmin tulla opiskelijoiden todelliset toimintaansa koskevat ratkaisut sekä se, mitä näistä on suhteessa toiminnallisiin projekteihin seurannut. Käytännössä tapaustutkimuksellisen otteen puuttuminen on kuljettanut itseäni kauemmas myös varsinaisesta seurantutkimuksellisesta asetelmasta tutkimuskohteen temaattisen pilkkomisen suuntaan. Tapaustutkimusten toteuttaminen eettisesti ei kuitenkaan olisi nähdäkseni ollut tämän tutkimuksen kontekstissa mahdollista.

10 LOPUKSI: ERIKOISTUMISKOULUTUS SOSIAALITYÖTÄ TUKEMASSA

Tutkimusmatkani sosiaalityön ammattilaisten itseymmärrykseen on tuonut esille suuren määrän heille tärkeitä asioita mutta myös ne haastavat työskentelyolosuhteet, joissa sosiaalityöntekijät pyrkivät näitä tärkeitä asioita toteuttamaan. Tutkimukseni on kohdistunut hyvin valikoituneeseen sosiaalityöntekijöiden joukkoon. Erityisen merkillepantavaa onkin, kuinka osittain raadollistakin kuvaa lastensuojelun sosiaalityön toimintakonteksteista myös nämä sosiaalityön ammattilaiset piirtävät.

Toisaalta opiskelijoiden haastattelut tuovat esille sen, miten tärkeitä sosiaalityöntekijöille ovat tilat, joissa nämä pääsevät yksin ja yhdessä tarkastelemaan omaa työtään, sitä koskevia ajatuksiaan ja itselleen merkityksellisiä asioita. Koulutuskäytännöissä olennaisina näyttäytyvät sosiaalityöntekijöiden kokemusten ja aikaisemman tietämyksen huomioon ottaminen ja arvostava suhtautuminen näihin – kyseisten lähtökohtien vieminen käytäntöön ei toki aina ole täysin ongelmatonta. Sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen merkitystä korostavat muun muassa ihmisten elämäntilanteiden monimutkaistuminen ja sosiaalityöntekijöiden työssään kohtaamien tehtävien haasteellistuminen. Yhä enemmän sosiaalityössä vaaditaan myös oikeudellista tietämystä sekä kykyä tilanteiden tarkkaan hahmottamiseen ja analyyttiseen jäsentämiseen. Sosiaalityön toteuttaminen eettisesti ja asiakkaiden osallisuuden vahvistaminen työskentelyssä vaativat oman toiminnan reflektointia ja uusien työskentelytapojen kehittämistä ja opiskelua. Palvelujärjestelmän puutteet, sosiaalityön usein vaikeat työskentelyolosuhteet ja taloudellisten seikkojen ensisijaisuutta korostava ideologinen ilmapiiri edellyttävät sosiaalityön ammattilaisilta entistä enemmän kykyä työn yhteiskunnallisten sidosten analysoimiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

Suhteessa työpaikkoihinsa ovat monet nyt tutkitut erikoistumiskoulutuksen opiskelijat olleet kouluttautumisensa kanssa varsin yksin: työpaikoilla ei välttämättä tiedetä kovinkaan paljon koulutuksesta, ja eri opiskelijoiden koulutukseen työpaikoiltaan saama tuki on ollut hyvin erilaista. Kaikilla työpaikoilla ei ole riittävästi foorumeja opiskelijoiden koulutuksessa kohtaamien asioiden käsittelemiseen, ja joskus opiskelijat ovat jopa varoneet koulutuksessa oppimansa tiedon esille tuomista omalla työpaikallaan. Tämä tuntuu ristiriitaiselta siihen nähden, että nykyisin painotetaan paljon työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa kuten myös koko organisaation yhteistä oppimista (esim. Valleala ja Collin 2004; Collin 2005; Hakkarainen ym. 2004; Gould & Baldwin 2004). Toisaalta työpaikkojen etäisyys suhteessa koulutukseen on korostanut opiskelijoiden itsenäisyyttä ja omaa kontrollia, eiväthän nämä ole näin olleet toteuttamassa koulutuksessa ainakaan ensisijaisesti työnantajiensa asettamia odotuksia. Pohtia tulisikin, kuinka tukea erikoistumiskoulutuksen ja opiskelijoiden työpaikkojen välisen

suhteen tiivistämistä kadottamatta kuitenkaan koulutuksen opiskelijoille tarjoamaa ”akateemista vapautta” omien ammatillisten näkemysten avoimeen pohtimiseen.

Kuten tutkimuksesta on käynyt ilmi, on erikoistumiskoulutuksen aika ollut monelle opiskelijalle ammatillisen kehittymisen saralla merkityksellistä. Koulutus on tarjonnut uutta tietoa ja näkökulmia sekä antanut mahdollisuuden omien ammatillisten kysymysten pohdintaan ja yhdessä työstämiseen. Haastava yhteiskunnallinen toimintakonteksti huomioon ottaen tärkeää on kuitenkin tiedostaa myös vaara, joka erikoistumiskoulutukseen pahimmillaan saattaa liittyä: paitsi tukea sosiaalityöntekijöitä, koulutus voi myös vahvistaa sosiaalityön eräänlaista kahtiajakautumista. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden hakiessa koulutukseen opiskelijavalinnoissa otettiin huomioon muun muassa erikoisalaan liittyvä lisä- ja täydennyskoulutus sekä osallistuminen työnohjaukseen. Näistä kriteereistä esimerkiksi työnohjaukseen osallistuminen, josta on valintakriteerinä tosin sittemmin luovuttu, on pitkälti riippuvainen hakijan työtilanteesta ja tämän työnantajan halusta ja kyvystä panostaa työntekijöiden ammatillisen toiminnan tukemiseen. Erikoistumiskoulutuksesta tehdyn arviointitutkimuksen (Hietamäki & Kantola 2010, 113) mukaan koulutuksesta valmistumista puolestaan edistää merkittävästi mahdollisuus käyttää työaikaa opiskeluun. Voidaankin kysyä, missä määrin erikoistumiskoulutukseen hakeutuminen ja sen suorittaminen on mahdollista niille sosiaalityöntekijöille, jotka tekevät (asiakas)työtä erityisen haastavissa, voimakkaasti kiireen sävyttämissä olosuhteissa.

Hyvin yleistä on, että opiskelijat vaihtavat koulutuksen aikana tai sen jälkeen työpaikkoja, usein pois asiakastyöstä (myös Hietamäki & Kantola 2010, 88). Esimerkiksi nyky-yhteiskuntaan voimakkaasti kuuluvaksi todettu hankemuotoinen työskentely (esim. Rantala & Sulkunen 2006; Sulkunen 2009) saattaa sosiaalityöntekijöiden näkökulmasta helposti näyttäytyä olosuhteiltaan parempana työskentely-ympäristönä, samalla kun hankkeiden tulosten juurruttaminen käytännön perustyöhön voi olla hankalaa (esim. Haverinen 2005, 107). Pohtia tulisikin, missä määrin uudenlaisten koulutusaikana omaksuttujen työotteiden ja näkökulmien vieminen vaikkapa sosiaalitoimistojen työhön on käytännössä mahdollista ja kuinka paljon yksittäisiä työntekijöitä voidaan vastuuttaa sosiaalityön kehittämisestä, jos työtä määrittävät ulkoiset tekijät pysyvät muuttumattomina. Selvää on, että jatkossa huomiota tulee entistä enemmän kiinnittää myös sosiaalityöntekijöiden työskentelyä raamittaviin rakenteisiin ja työskentelyolosuhteiden parantamiseen.

Opiskelijoiden usein toteuttama työpaikkojen vaihdos johtaa toisaalta myös sen teoreettisen kysymyksen ääreen, mitä muun muassa kriittisten realistien korostamalla emansipaatiolla (kriittisestä realismista ja emansipaatiosta ks. esim. Bhaskar 1986) lopulta tarkoitetaan: Onko riittävän emansipatorista se, että yksilö löytää omassa elämässään keinot itselleen tärkeiden asioiden toteuttamista estävien tekijöiden kiertämiseen (esimerkiksi paremmin resursoituun työpaikkaan siirtymällä) ja toiminnallisten projektiensa toteuttamiseen tätä kautta? Vai liittyykö emansipaatioon aina kiinteästi myös

laajempi yhteiskuntaan vaikuttaminen (esimerkiksi sosiaalitoimistojen työskentelyolosuhteiden paremmaksi tekeminen)? Jossakin määrin opiskelijoiden pohdinnoissa tulee esille myös tällainen laajempi vaikuttamispyrkimys, vaikkapa lehtikirjoituksin, luennoimalla sekä kertomalla työssä kohdatuista ilmiöistä kunnallisille päättäjille ja muille organisaatiossa valtaa pitäville. Toisaalta esille tulevat myös epätoivo ja kokemus omien vaikutusmahdollisuuksien puutteesta. Kyse on osittain hankalasta itseään ruokkivasta kehästä: työntekijöiden aika ja voimavarat kuluvat jokapäiväisestä työstä selviytymiseen, eivätkä he näin ollen välttämättä koe itsellään olevan mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, että työolot helpottuisivat. Erityisesti suhteessa sosiaalityön heikkoon arvostukseen tulee esille toisaalta refleksiivisyyden tarve siten, että sosiaalityöntekijöiden huomautetaan saattavan myös omalla toiminnallaan uusintaa heikkoa asemaansa pysyttelemällä liian äänettöminä erilaisilla yhteistyön ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen kentillä.

Käytännössä yhteiskunnallisen työotteen toteuttaminen ei ole välttämättä sosiaalityössä helppoa, eikä yhteiskunnallisen vaikuttamisen menetelmiä ole kehitetty riittävästi sosiaalityön piirissä. Vaikuttamisen tapojen kehittämisen lisäksi keskustelua saatetaan tarvita myös siitä, millaisina kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet ja näiden vaikutus sosiaalityössä ymmärretään. Vaikka erikoistumiskoulutuksen opiskelijoiden koulutusaikaiset pohdinnat sisältävät varsin paljon erilaisia sosiaalisia rakenteita ja kulttuurista systeemiä koskettavia teemoja, voidaan kysyä, missä määrin myöskään koulutuksessa lopulta pystyttiin tukemaan sosiaalityöhön vaikuttavien laajempien yhteiskunnallisten kysymysten syvällistä analysoimista – ja missä määrin tämä olisi ylipäänsä tarpeellista. Kuten luvussa 9 on jo todettu, puhuvat opiskelijat yhdessä muiden kanssa toteutettavasta yhteiskunnallisesta vaikuttamistoiminnasta suorastaan hämmästyttävän vähän. Esimerkiksi viime aikoina esillä olleen niin sanotun massayhteiskuntateorian mukaan yhteiskunnassa on päädytty tilanteeseen, jossa yksilöllisyys on korostunut ja antanut yksilöille autonomian mutta samalla eristänyt heidät yhteisöistä, joihin kuuluminen olisi heille historiallisina subjekteina toimimisen kannalta välttämätöntä (Sulkunen 2009, 160). Nähdäkseni onkin syytä kysyä, kuinka paljon esimerkiksi yksilöllisyyttä korostava, sosiaalityön itseymmärrykseen varsin voimakkaasti vaikuttanut postmoderni näkökulma tukee yhdessä toimimista ja yhteiskuntaan vaikuttamista, olkoonkin, että tätä soveltavissa lähestymistavoissa tuodaan esille myös yhteisöllisyyden ja verkostoitumisen merkitys (esim. Karvinen-Niinikoski 2005a, 79). Korostuvatko sosiaalityössä vain erilaiset yksilölliset näkemykset kulloinkin esille tulevista kysymyksistä, vai tavoitellaanko siinä myös jaettua ymmärrystä yhteiskunnan toiminnasta ja erilaisten laajempien rakenteiden vaikutuksesta ihmisten elämään? Millaiseen käsitykseen yhteiskunnallista todellisuutta koskevasta tiedosta ja sen saamisen mahdollisuuksista voimakkaasti postmoderneja lähtökohtia korostavassa sosiaalityön itseymmärryksessä käytännössä nojaudutaan?

Suomalaisessa sosiaalityökeskustelussa ovat viime vuosina korostuneet juuri muun muassa ’avoimen’ ja postmodernin asiantuntijuuden ideat. Esi-

merkiksi Karvinen-Niinikoski (2004, 23) on kuvannut suunnan olevan kohti 'deinstitutionalisaatiota', 'hybridisiä organisaatiomuotoja' sekä yhteistoiminnallista tietämistä ja tiedontuotantoa. Siinä missä vanhassa 'suljetun asiantuntijuuden' ideassa nojauduttiin tieteelliseen tietoon, ammatilliseen toimintaan sekä institutionaalisiin perinteisiin, korostuvat avoimessa asiantuntijuudessa Karvinen-Niinikosken (2004, 25) mukaan nyt epävarmuus, kommunikaatio, jopa polemiikki, sekä asiantuntijuuden luominen yhdessä moniammatillisena yhteistyönä ja yhteisöissä. Suhteessa näihin ideoihin merkillepantavaa on se, että paitsi että erikoistumiskoulutuksen opiskelijat haastavat perinteistä varman asiantuntijuuden näkemystä, tuovat he toisaalta esille esimerkiksi keskeisenä moniammatillisuuden haasteena erityisesti sosiaalityön aseman ja näkökulman vahvistamisen. Kysynkin, tulisiko sosiaalityön piirissä kiinnittää enemmän huomiota myös sosiaalityön erityispiirteiden ja ammatillisten lähtökohtien pohtimiseen sekä niihin näkökulmiin, joita juuri sosiaalityöntekijöiden olisi tärkeää yhteiskunnassa painottaa. Keskeisenä tällaista pohdintaa voitaneen pitää myös siitä syystä, että keskustelua on viime aikoina käyty juuri 'sosiaalisen' käsitteen mahdollisesta katoamisesta tai muuntumisesta (esim. Murto ym. 2004, 70; Rajavaara 2009) ja sosiaalihuollolta on kaivattu 'sosiaalisen' elvyttämistä (esim. Mäntysaari 2009).

Myös monille erikoistumiskoulutuksen opiskelijoille on uudenlaisiin, postmodernin asiantuntijuuden ajatuksiin tutustuminen avannut uudenlaisen, positiiviselta tuntuneen näkökulman omassa työssä käytettyyn tietoon: pois yhden ainoan oikean totuuden ajatuksesta kohti ilmiöiden monimuotoista, vapautunutta tarkastelemista. Tämän kehityskulun voidaan katsoa sisältävän erilaisia ulottuvuuksia. Toisaalta se haastaa sosiaalityön ammattilaisia kaiken tiedon ja sen perusteiden omakohtaiseen, kriittiseen arvioimiseen. Kuitenkin se voi johtaa myös hyvin relativistiseen tietokäsitykseen, mikä herättää kysymyksen, kuinka tämä on yhdistettävissä esimerkiksi sosiaalityöhön kuuluvan mahdollisimman totuudenmukaisen tilannekuvauksen luomisen velvoitteen kanssa (vrt. esim. Pekkarinen & Tapola-Haapala 2009).

Yhteiskuntatieteellisten keskustelujen lisäksi opiskelijoiden pohdinnat kääntävät toisaalta katseen myös sosiaalityön toiseen, käyttäytymistieteistä ammentavaan teoriaperustaan. Suomalainen akateeminen ymmärrys sosiaalityöstä on ollut pitkälti yhteiskuntatiedepainotteinen (esim. Murto ym. 2004, 55; Kemppainen 2006, 258-259; Saarnio 2004, 7), vaikka sosiaalityön historiassa myös psykologialla on ollut keskeinen rooli (esim. Satka 1995; Satka 1997a; Saurama 2002). Huomiota herättävää on, kuinka merkityksellisiksi myös jotkut erikoistumiskoulutuksen opiskelijat ovat kokeneet erityisesti kiintymyssuhteisiin ja varhaiseen vuorovaikutukseen liittyvät teemat. Tämä herättää kysymyksen, eroavatko sosiaalityön tiedemaailman ja käytännön ammatillisen toiminnan näkemykset ainakin jossakin määrin toisistaan suhteessa käyttäytymistieteellisiin lähestymistapoihin. Saatetaanko esimerkiksi psykologiset näkökulmat kokea käytännön sosiaalityön piirissä luonnollisemmaksi osaksi työskentelyn lähtökohtia kuin sosiaalityötieteen parissa, jossa ne herättävät kenties helpommin kritiikkiä laajemman yhteiskunnalli-

sen ulottuvuuden unohtavasta ja toisaalta liiaksi universaaleihin prinsiippeihin nojaavasta näkökulmasta sosiaalityöhön ja sosiaalityössä kohdattaviin ihmisiin?

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimiva kriittinen realismi haastaa tutkijaa kulkemaan niin yksilötason kokemusmaailmoissa kuin yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa rakenteissakin. Erityisen olennaisena nähdään näiden todellisuuden eri ulottuvuuksien välisten suhteiden tarkasteleminen. Myös sosiaalityössä tarvitaan herkkyyttä psykologisten mekanismien tuntemiselle sekä yksilöllisyydelle ja yksilön tärkeiksi kokemille asioille. Samalla haastavat yhteiskunnalliset olosuhteet alleviivaavat sitä, kuinka sosiaalityön tutkimuksessa ja käytännössä olennaista on työn yhteiskunnallis-kulttuuristen yhteyksien ymmärtäminen. Kuinka sosiaaliset rakenteet ja kulttuuri vaikuttavat meihin sosiaalisina toimijoina? Millä tavoin asiakkaiden ja sosiaalityöntekijöiden tärkeiksi kokemien asioiden toteuttamisen tiellä olevia esteitä pystytään yhdessä raivaamaan? Kuinka sosiaalityöntekijöiden paikkaa yhteiskunnallisesti merkittävinä toimijoina voidaan rakentavalla tavalla tukea?

LÄHTEET

Alanen, Leena (1990) Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihallituksen julkaisuja, 1990, 12.

Alanen, Leena (2001) Childhood as a generational condition: children's daily lives in a central Finland town. Teoksessa Alanen, Leena & Mayall, Berry (toim.) Conceptualizing Child-Adult Relations. London: RoutledgeFalmer, 129-143.

Alanen, Leena (2009) Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Alanen, Leena & Karila, Kirsti (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9-30.

Alavaikko, Mika (2006) Valtakunnallisen sosiaalipolitiikan loppu – keskitetystä ohjauksesta alueellisiin kehittämishankkeisiin. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 39-55.

Andersson, Gunvor (2005) Family relations, adjustment and well-being in a longitudinal study of children in care. Child and Family Social Work 10(1), 43-56.

Archer, Margaret (1979) Social Origins of Educational Systems. London: Sage.

Archer, Margaret (1988) Culture and Agency. The place of culture in social theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret (1995) Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret (1996) Culture and Agency. The Place of Culture in Social Theory. Revised edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret (2000) Being Human. The Problem of Agency. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret (2003) Structure, Agency and the Internal Conversation. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret S. (2007) Making our Way through the World. Human Reflexivity and Social Mobility. Cambridge: Cambridge University Press.

Archer, Margaret (2010a) Introduction. The reflexive re-turn. Teoksessa Archer, Margaret S. (toim.) Conversations About Reflexivity. London & New York: Routledge, 1-13.

Archer, Margaret S. (2010b) Can reflexivity and habitus work in tandem? Teoksessa Archer, Magaret S. (toim.) Conversations About Reflexivity. London & New York: Routledge, 123-143.

Arki, arvot, elämä, etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet (2005). Helsinki: Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry & Ammattieettinen lautakunta. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.talentia.fi/files/1649_Etiikkaopas2005.pdf Luettu 14.2.2010.

Asunmaa, Juha (2005) Miessosiaalityöntekijät: alansa ainokaiset. Sosiaalityön julkaisematon pro gradu –tutkielma, Kuopion yliopisto.

Bardy, Marjatta; Salmi, Minna & Heino, Tarja (2001) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakes, Raportteja 263.

Bardy, Marjatta (2002) Syrjäytymisestä, taiteesta ja kehityksestä. Teoksessa Sava, Inkeri & Bardy, Marjatta (toim.) Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. SYREENIn Taimi-projekti 2001-2003. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, Työpaperit F21, 8-15.

Bass, Bernard M. (1990) From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. Organizational Dynamics, 18(3), 19-31.

Bell, Margaret (2002) Promoting children's rights through the use of relationship. Child and Family Social Work 7(1), 1-11.

Bergmark, Åke & Lundström, Tommy (2002) Education, practice and research. Knowledge and attitudes to knowledge of Swedish social workers. Social Work Education 21(3), 359-373.

Bhaskar, Roy (1975) A Realist Theory of Science. Leeds: Leeds Books.

Bhaskar, Roy (1978) A Realist Theory of Science. 2. painos. Brighton: Harvester Press.

Bhaskar, Roy (1979) The Possibility of Naturalism. A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences. Brighton: Harvester Press.

Bhaskar, Roy (1986) Scientific Realism and Human Emancipation. London: Verso.

Bhaskar, Roy (1989) Reclaiming Reality. A Critical Introduction to Contemporary Philosophy. London & New York: Verso.

Bhaskar, Roy (1991) Philosophy and the Idea of Freedom. Oxford: Blackwell.

Blom, Björn & Morén, Stefan (2010) Explaining Social Work Practice - The CAIMeR Theory. Journal of Social Work 10(1), 98-119.

Bowlby, John (1969) Attachment and Loss. 1. Attachment. The International psycho-analytical library; no. 79. Harmondsworth: Penguin Books.

Bowlby, John (1973) Attachment and Loss. 2. Separation: anxiety and anger. The International psycho-analytical library; no. 95. Harmondsworth: Penguin Books.

Bowlby, John (1980) Attachment and Loss. 3. Loss: sadness and depression. Harmondsworth: Penguin Books.

Bolwby, John (1988) A Secure Base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. London: Basic Books.

Brembeck, Helene; Johansson, Barbro & Kampmann, Jan (toim.) (2004) Beyond the Competent Child. Roskilde: Roskilde University Press.

Brueggemann, William G. (2002) The Practice of Macro Social Work. Second Edition. Stamford ym.: Brooks/Cole Thomson Learning.

Carter, Bob (2000) Realism and Racism. Concepts of race in sociological research. London & New York: Routledge.

Cashmore, Judy (2002) Promoting the participation of children and young people in care. Child Abuse & Neglect 26(8), 837-847.

Collin, Kaija (2005) Experience and Shared Practice. Design Engineers' Learning at Work. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 261. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Corsaro, William A. (2005) The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dalrymple, Jane (2002) Family Group Conferences and youth advocacy: the participation of children and young people in family decision making. European Journal of Social Work 5(3), 287-299.

Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte & Karlsson Jan Ch. (2002) Explaining Society. Critical realism in the social sciences. London & New York: Routledge.

Diamond, D. & Doane, JA (1994) Disturbed attachment and negative affective style. An intergenerational spiral. The British Journal of Psychiatry 164, 770-781.

Dogan, Minna (2006) Sosiaaliasiamiehet asiakkaan aseman ja oikeuksien puolustajina. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

Dominelli, Lena (1996) Deprofessionalizing Social Work: Anti-Oppressive Practice, Competencies and Postmodernism. British Journal of Social Work 26(2), 153-175.

Drury-Hudson, Julie (1999) Decision making in Child Protection: The Use of Theoretical, Empirical and Procedural Knowledge by Novices and Experts and Implications for Fieldwork Placement. British Journal of Social Work 29(1), 147-169.

Elder-Vass, Dave (2007) Reconciling Archer and Bourdieu in an Emergentist Theory of Action. Sociological Theory 25(4), 325-346.

Engle, Michael (2006) Remethodologizing work: the role of archetypical images in the humanization of librarianship. Elektroninen julkaisu osoitteessa www.library.cornell.edu/olinuris/refg/staff/moe/archetype.html. Viitattu 15.5.2007.

Erath, Peter (2008) Theory building, research and knowledge transfer in social work. Teoksessa Puurunen, Piia; Suonio, Mari & Väänänen-Fomin, Marja (toim.) Tutkiva sosiaalityö. Sosiaalityön tiede- ja teoriaperusta. Helsinki: Talentia-lehti & Sosiaalityön tutkimuksen seura, 6-16. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.sosiaalityontutkimuksenseura.fi/Tutkiva%20sosiaalityo/Tutkiva%20sosiaalityo%202008%20net+ISSN-numero.pdf. Luettu 28.11.2010.

Erikoissairaanhoidon avohoito 2006 ja vuosina 1994-2006. Stakes, Tilastotiedote 4/2008. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2008/Tt04_08.pdf. Luettu 26.10.2010.

Ervast, Sari-Anne & Tulensalo, Hanna (2006) Sosiaalityötä lapsen kanssa - Kokemuksia lapsikeskeisen tilannearvion kehittämisestä. SOCCAn ja Heikki Waris-instituutin julkaisusarja, 8/2006. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.socca.fi/files/87/Sosiaalityota_lapsen_kanssa.pdf. Luettu 29.10.2010.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha (2003) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino.

Ethics in Social Work, Statement of Principles. Bern: International Federation of Social Workers (IFSW) and International Association of Schools of Social Work (IASSW). Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.ifsw.org/f38000032.html. Luettu 14.2.2010.

Filander, Karin (2000) Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 67. Tampere: Tampereen yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa http://acta.uta.fi/pdf/951-44-4947-9.pdf. Luettu 28.10.2010.

Filppa, Virpi (2002) Kansalaisten tarpeista sosiaalialan erityisosaamiseen. Osaamisen monimuotoisuutta jäsentämässä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2002: 9.

Flexner, Abraham (1915) Is Social Work a Profession? Paper presented at the National Conference of Charities and Correction 12.-19.5.1915.

Fook, Janis (1993) Radical casework. A theory of practice. St Leonards: Allen & Unwin.

Fook, Jan; Ryan, Martin & Hawkins, Linette (1997) Towards a Theory of Social Work Expertise. British Journal of Social Work 27(3), 399-417.

Forsberg, Hannele (1996) Mikä on tietoa lastensuojelussa? Nonverbaalisen tunnetiedon verbalisointiharjoitus. Janus (4)4, 381-394.

Forsberg, Hannele (1998) Perheen ja lapsen tähden. Etnografia kahdesta lastensuojelun asiantuntijakulttuurista. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto / Tampere: Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Forsberg, Hannele (2000) Lapsen näkökulmaa tavoittamassa. Arviointitutkimus turvakotien lapsikeskeisyyttä kehittävästä projektista. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 24.

Forsberg, Hannele (2002) Tunteet – sosiaalityötä harjoittelevan häpeä? Aikuiskasvatus 22(4), 295-305.

Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (2006) Kohti lapsisensitiivistä sosiaalityötä. Teoksessa Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 5-18.

Forsberg, Hannele (2009) Tabut tiedeyhteisössä – Kulttuuriset mielikuvat oppiaineen kahleena? Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Tabujen kahleet. Tampere: Vastapaino, 43-65.

Forsberg, Hannele & Ritala-Koskinen, Aino (2010) From welfare to illfare: public concern for Finnish childhood. Teoksessa Forsberg, Hannele & Kröger, Teppo (toim.) Social Work and Child Welfare Politics. Through Nordic lenses. Bristol: The Policy Press, 47-64.

Forsman, Sinikka (2010) Sosiaalityöntekijän jaksaminen ja jatkaminen lastensuojelussa. Henkilökohtaisen ja muodollisen uran rajapinnoilla. Tampere: Tampere University Press. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2062.pdf. Luettu 2.4.2011.

Fox Harding, Lorraine (1997) Perspectives in Child Care Policy. London: Longman.

Franklin, Bob & Parton, Nigel (toim.) (1991) Social work, the Media and Public Relations. London & New York: Routledge.

Frost, Nick; Robinson, Mark & Anning, Angela (2005) Social workers in multidisciplinary teams: issues and dilemmas for professional practice. Child & Family Social Work 10(3), 187-196.

Gellis, Zvi D. (2001) Social work perceptions of transformational and transactional leadership in health care. Social Work Research 25(1), 17-25.

Gherardi, Silvia (1995) Gender, Symbolism and Organizational Cultures. London: Sage.

Gillies, Val & Alldred, Pam (2002) The Ethics of Intention: Research as a Political Tool. Teoksessa Mauthner, Melanie; Birch, Maxine; Jessop, Julie & Miller, Tina (toim.) Ethics in Qualitative Research. London ym.: Sage Publications, 32-52.

Gleeson, B.J. (1997) Disability Studies: a historical materialist view. Disability & Society 12(2), 179-202.

Golding, Kim (2005) Helping foster carers, helping children: Using attachment theory to guide practice. Adoption and Fostering Journal 27(2), 64-73.

Gordon, Tuula (2008) Feministinen materialismi. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Tampere: Vastapaino, 18-34.

Gould, Nick & Baldwin, Mark (toim.) (2004) Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization. Hants: Ashgate.

Granfelt, Riitta (1992) Asuntolan naisen elämää. Helsingin yliopisto, sosiaalipolitiikan laitos, Tutkimuksia n:o 1/1992.

Granfelt, Riitta (1998) Kertomuksia naisten kodittomuudesta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, 702.

Gronow, Antti (2008) The Over- or the Undersocialized Conception of Man? Practice Theory and the Problem of Intersubjectivity. Sociology 42(2), 243-259.

Haastrup, Arja; Toikka, Sini & Solantaus, Tytti (2005) Ennaltaehkäisevä mielenterveystyö perustason työssä. Vavu-hankkeen loppuraportti. Stakes, Aiheita 8/2005.

Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse (2004) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hammersley, Martyn (2002) Research as Emancipatory: the Case of Bhaskar's Critical Realism. Journal of Critical Realism 1(1), 33-48.

Hammersley, Martyn (2009) Why critical realism fails to justify critical social research. Methodological Innovations Online 4(2), 1–11.

Harrikari, Timo & Satka, Mirja (2006) A New Regime of Governing Childhood? Finland as an Example. Social Work & Society 4(2). Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.socwork.net/2006/2/series/transition/harrikarisatka/harrikarisatka.pdf. Luettu 30.10.2010.

Harrikari, Timo (2008) Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 87.

Haverinen, Riitta (2005) Toimintaympäristöt sosiaalityön käytäntötutkimuksen haasteena. Teoksessa Satka, Mirja; Karvinen-Niinikoski, Synnöve; Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus, 99-123.

Heikkilä, Matti (1988) Rakenteellinen ja yhteisökohtainen sosiaalityö. Sosiaalinen aikakauskirja 77(1), 20-23.

Heikkilä, Matti; Kaakinen, Juha & Korpelainen, Niina (2003) Kansallinen sosiaalialan kehittämisprojekti. Selvityshenkilöiden väliraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2003:3.

Heino, Tarja; Salmi, Minna & Bardy, Marjatta (2001) Lamaleikkaukset, hallinnon uudistukset ja ideologiset murrokset. Teoksessa Bardy, Marjatta; Salmi, Minna & Heino, Tarja Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Stakes, Raportteja 263, 97-102.

Heino, Tarja (2007) Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana. Stakes, Työpapereita 30/2007.

Heinonen, Hanna (2007) Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 16, 2007. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.socca.fi/files/72/Tutkiva_arvioiva_tyoote_sosiaalityontekijoiden_jasentamana.pdf.

Heinonen, Hanna & Metsälä, Johanna (toim.) (2009) Lastensuojelua kehittämässä. Kokemuksia pääkaupunkiseudulta. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 19, 2009. Verkkojulkaisu osoitteessa

http://www.socca.fi/files/21/Lastensuojelua_kehittamassa_kokemuksia_paakaupunkiseudulta_2009.pdf. Luettu 28.11.2010.

Hietamäki, Johanna & Kantola, Heli (2010) Sosiaalityön ammatillisen lisensiaatinkoulutuksen arviointitutkimus. Jyväskylän yliopisto, Sosiaalityön julkaisusarja 7.

Hiilamo, Heikki (2009) What could explain the dramatic rise in out-of-home placement in Finland in the 1990s and early 2000s? Children and Youth Services Review 31(2), 177-184.

Hiilamo, Heikki & Kangas, Olli (2010) Liiallista huolta vai todellista hätää? Kodin ulkopuolelle sijoittamisen kuntatason taustatekijät suomalaisissa kunnissa 1998-2008. Yhteiskuntapolitiikka 75(5), 488-497.

Hinkka, Terhi; Juvonen, Tarja; Kangas, Saija; Mustonen, Tiina; Saurama, Erja; Tapola-Tuohikumpu, Seija & Yliruka, Laura (toim.) (2009) Praksis. Sosiaalityön käytännön opetus ja oppimisen tutkimus. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja nro 21, 2009. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.socca.fi/files/82/Praksis_sosiaalityon_kaytannon_opetus_oppimisen_tutkimus.pdf. Luettu 28.11.2010.

Houston, Stanley (2001a) Beyond Social Constructionism: Critical Realism and Social Work. British Journal of Social Work 31(6), 845-861.

Houston, Stan (2001b) Transcending the Fissure in Risk Theory: Critical Realism and Child Welfare. Child & Family Social Work 6(3), 219-228.

Houston, Stanley (2005) Philosophy, Theory and Method in Social Work. Challenging Empiricism's Claim on Evidence-based Practice. Journal of Social Work 5(1), 7-20.

Houston, Stan (2010) Prising Open the Black Box: Critical Realism, Action Research and Social Work. Qualitative Social Work 9(1), 73-91.

Hugman, Richard (2003) Professional Values and Ethics in Social Work: Reconsidering Postmodernism? British Journal of Social Work 33(8), 1025-1041.

Hurtig, Johanna & Laitinen, Merja (2000) Kohtalokas kolmio. Perhe, paha ja ammattilaiset. Janus 3(8), 249-265.

Hurtig, Johanna (2003) Lasta suojelemassa -etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. Acta Universitatis Lapponiensis 60. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hurtig, Johanna (2006) Lasten tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa Forsberg, Hannele; Ritala-Koskinen, Aino & Törrönen, Maritta (toim.) Lapset

ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-193.

Hussi, Taina (2005) Sosiaalinen raportointi tiedon rakentajana – menetelmäkuvaus ja käytännön kokemukset. SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja 4/2005. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.socca.fi/files/81/Sosiaalinen_raportointi_tiedon_rakentajana.pdf. Luettu 28.11.2010.

Hytönen, Juhani (2001) Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys. Teoksessa Hytönen, Juhani (toim.) Lapse kasvukeskkond Eestis ja Soomes I / Educational environment in Early Childhood in Estonia and Finland. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool, 9-21.

Hämäläinen, Juha & Niemelä, Pauli (2006) Jaksamisen edistäminen vaativissa sosiaalialan tehtävissä työyhteisöjä kehittämällä. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 37.

Hämäläinen, Juha (2007) Lastensuojelun kehityslinjoja. Tutkimus Suomen lastensuojelun aatepohjasta ja oppihistoriasta. Snellman-instituutin A-sarja 22/2007.

Hänninen, Jorma (1990) Suomalainen sosiaalityökeskustelu tulkintojen tuotoksena ja kohteena. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A6.

Hänninen, Jorma (2004) Sosiaalityön miehet ja huoltapitävä valta. Teoksessa Kuronen, Marjo; Granfelt, Riitta; Nyqvist, Leo & Petrelius, Päivi (toim.) Sukupuoli ja sosiaalityö. Jyväskylä: PS-kustannus, 77-100.

Hänninen, Vilma (1999) Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.

Häyrynen, Harri (1986) Uudet arvot ja tavoitteet yhteiskuntaan: auttaisiko rakenteellinen sosiaalityö? Sosiaaliturva 74(14), 732-733.

Ife, Jim (1997) Rethinking Social Work. Towards Critical Practice. South Melbourne: Longman.

Ife, Jim (2008) Human Rights and Social Work. Towards Rights-Based Practice. Revised Edition. Cambridge ym.: Cambridge University Press.

Jallinoja, Riitta (2006) Perheen vastaisku. Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.

James, Allison & Prout Alan (toim.) (1997) Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London : RoutledgeFalmer.

James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998) Theorizing Childhood. Cambridge: Polity Press.

James, Allison & James, Adrian L. (2004) Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice. Houndmills ym.: Palgrave Macmillan.

Juhila, Kirsi (2008) Aikuisten parissa tehtävän sosiaalityön yhteiskunnallinen paikka. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (toim.) Sosiaalityö aikuisten parissa. Tampere: Vastapaino, 48-81.

Juhila, Kirsi (2009) Sosiaalityön selontekovelvollisuus. Janus 17(4), 296-312.

Julkunen, Raija (2001) Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Julkunen, Raija (2006) Kuka vastaa? Hyvinvointivaltion rajat ja julkinen vastuu. Helsinki: Stakes.

Julkunen, Raija (2007) Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Eteläpelto, Anneli; Collin, Kaija & Saarinen, Jaana (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18-48.

Kaidesoja, Tuukka (2007) Sosiaalisen rakenteen käsite Roy Bhaskarin kriittisessä realismissa. Sosiologia 44(2), 79-94.

Kalland, Mirjam (1996) Hyvin leikattu – huonosti ommeltu. Erityisryhmien palveluihin kohdistuneet säästöt valtionosuusuudistuksen jälkeen. Helsinki: Sosiaali- ja terveysjärjestöjen yhteistyöyhdistys YTY r.y. / Edita.

Kananoja, Aulikki (1987) Yksilöllisestä sosiaalityöstä rakenteelliseen sosiaalityöhön. Sosiaalinen aikakauskirja 81(5-6), 64-68.

Kananoja, Aulikki (1997) Murros on mahdollisuus. Sosiaalityön selvityshenkilön raportti. Stakes, Raportteja 211 / Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 1997:8.

Karjalainen, Pekka & Sarvimäki, Pirjo (toim.) (2005) Sosiaalityö hyvinvointipolitiikan välineenä 2015 -toimenpideohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2005:13.

Karvinen, Synnöve (1993) Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta; Jokiranta, Harri; Karvinen, Synnöve; Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 15-51.

Karvinen, Synnöve (1996) Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34.

Karvinen, Synnöve (2000) Sosiaalityön tutkimuksen metodologiset jännitteet. Teoksessa Karvinen, Synnöve; Pösö, Tarja & Satka, Mirja (toim.) Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnistuksia. Jyväskylä: SoPhi & Jyväskylän yliopisto, 9-31.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2004) Social Work Supervision: Contributing to Innovative Knowledge Production and Open Expertise. Teoksessa Gould, Nick & Baldwin, Mark (toim.) Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization. Hants & Burlington: Ashgate, 23-39.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005a) Sosiaalityön opetus, tutkimus ja kehittyvä asiantuntijuus. Teoksessa Satka, Mirja; Karvinen-Niinikoski, Synnöve; Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus, 73-96.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2005b) Research orientation and expertise in social work—challenges for social work education. European Journal of Social Work 8(3), 259-271.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve; Salonen, Jari; Meltti, Tero; Yliruka, Laura, Tapola-Haapala, Maria & Björkenheim, Johanna (2005) Konstikas sosiaalityö 2003. Suomalaisen sosiaalityön todellisuus ja tulevaisuudennäkymät. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2005:28.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve; Rantalaiho, Ulla-Maija & Salonen, Jari (2007) Työnohjaus sosiaalityössä. Helsinki: Edita.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2009a) Promises and pressures of critical reflection for social work coping in change. European Journal of Social Work 12(3), 333-348.

Karvinen-Niinikoski, Synnöve (2009b) Postmoderni sosiaalityö. Teoksessa Mäntysaari, Mikko; Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 131-159.

Kemppainen, Tarja (2006) Sosiaalityöntekijät 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti; Borgman, Merja; Kemppainen, Tarja; Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö, Euroopan sosiaalirahasto, sosiaali- ja terveysministeriö & Suomen Kuntaliitto / Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Sosiaalityön julkaisusarja 4, 230-284.

Kiander, Jaakko (2007) Kannustaminen hyvinvointivaltiossa ja tuloerojen kehitys. Teoksessa Saari, Juho & Yeung, Anne Birgitta (toim.) Oikeudenmukaisuus hyvinvointivaltiossa. Helsinki: Gaudeamus, 155-180.

Kiireelliset toimenpiteet sosiaalityön vahvistamiseksi (2003). Sosiaali- ja terveysministeriön työryhmämuistioita 2003:10.

Kilpinen, Erkki (2008) John Dewey, George Herbert Mead ja pragmatistisen yhteiskuntatieteen ongelmat. Teoksessa Kilpinen, Erkki; Kivinen Osmo & Pihlström, Sami (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Helsinki: Gaudeamus, 91-132.

Kivipelto, Minna (2004) Sosiaalityön ammattilaisten yhteiskunnalliset orientaatiot ja työn kehittämisen haasteet. Janus 12(4), 342-358.

Koivisto, Tero (2001) Tähdenlentoja. Onnistumisen kokeminen sosiaalityössä. Sosiaalityön julkaisematon pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto.

Koivunen, Hannele (1997) Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.

Koppinen, Marja-Leena & Pollari, Jorma (1993) Yhteistoiminnallinen oppiminen – tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.

Korpinen, Johanna (2008) Istuntoja institutionaalisen katseen alla. Lastensuojelun suulliset käsittelyt hallinto-oikeudessa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 733. Tampere: Tampereen yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7350-0.pdf. Luettu 14.2.2010.

Koskiaho, Briitta (2008) Hyvinvointipalvelujen tavaratalossa. Palvelutalous ja sosiaalipolitiikka Englannissa, Ruotsissa ja Suomessa. Tampere: Vastapaino.

Kostiainen, Tuula (2009) Osaamisen kehittämisen neljä tilaa. Osaamiskeskuksen interventio sosiaalityöhön. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 879. Tampere: Tampereen yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7813-0.pdf. Luettu 2.6.2010.

Kurki-Suonio, Kirsti (1999) Äidin hoivasta yhteishuoltoon – lapsen edun muuttuvat oikeudelliset tulkinnat. Oikeusvertaileva tutkimus. Suomalaisen Lakimiesyhdistyksen julkaisuja, A-sarja N:o 222.

Kuronen, Marjo; Granfelt, Riitta; Nyqvist, Leo & Petrelius, Päivi (toim.) (2004) Sukupuoli ja sosiaalityö. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuusela, Pekka (2006a) Realismi, kriittinen realismi ja sosiaalitieteet. Teoksessa Kuusela, Pekka & Niiranen, Vuokko (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Oy UNIpress Ab, 9-21.

Kuusela, Pekka (2006b) Rakenne, toimijuus ja realistinen yhteiskuntateoria.
Teoksessa Kuusela, Pekka & Niiranen, Vuokko (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Oy UNIpress Ab, 77-108.

Kuusisto-Niemi, Sirpa & Kääriäinen, Aino (2005) Hiljaisen tiedon vallasta näkyvän tiedon valtaan – puheenvuoro tiedon näkyväksi tekemisen puolesta. Janus 13(4), 452-460.

Kääriäinen, Aino (2003) Lastensuojelun sosiaalityö asiakirjoina. Dokumentoinnin ja tiedonmuodostuksen dynamiikka. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 1/2003.

Laitinen, Merja (2004) Häväistyt ruumiit, rikotut mielet. Tutkimus lapsina läheissuhteissa seksuaalisesti hyväksikäytettyjen naisten ja miesten elämästä. Tampere: Vastapaino.

Laitinen, Merja & Hurtig, Johanna (toim.) (2006) Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361.

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 22.9.2000/812.

Lastensuojelu 2006. Stakes, Tilastotiedote 13/2007. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2007/Tt13_07.pdf. Luettu 26.10.2010.

Lastensuojelu 2009. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Tilastoraportti 29/2010. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2010/Tr29_10.pdf. Luettu 3.4.2011.

Lastensuojelulaki 5.8.1983/683.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.

Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991) Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawson, Tony (1989) Abstraction, tendencies and stylised facts: a realist approach to economic analysis. Cambridge Journal of Economics 13(1), 59-78.

Layder, Derek (1993) New Strategies in Social Research. Cambridge: Polity Press.

Layder, Derek (1998) Sociological Practice. Linking Theory and Social Research. London: Sage.

Lee, Nick (2001) Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

López, José & Potter, Garry (toim.) (2001) After Postmodernism. An Introduction to Critical Realism. London & New York: The Athlone Press.

Lymbery, Mark E.F. (2003) Negotiating the Contradictions between Competence and Creativity in Social Work Education. Journal of Social Work 3(1), 99-117.

Lämsä, Anna-Liisa (2009) Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Acta Universitatis Ouluensis. E. Scientiae Rerum Socialium 102. Oulu: Oulun yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://herkules.oulu.fi/isbn9789514290213/isbn9789514290213.pdf. Luettu 2.11.2010.

Maccarini, Andrea M. & Prandini, Riccardo (2010) Human reflexivity in social realism. Beyond the modern debate. Teoksessa Archer, Margaret S. (toim.) Conversations About Reflexivity. London & New York: Routledge, 77-107.

Mary, Nancy L. (2005) Transformational leadership in human service organizations. Administration in Social Work, 29(2), 105-118.

Matthies, Aila-Leena (1993) Epävirallinen ja virallinen sosiaalityön modernisaatiossa. Teoksessa Granfelt, Riitta; Jokiranta, Harri; Karvinen, Synnöve; Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 97-130.

Matthies, Aila-Leena & Närhi, Kati (toim.) (1998) Ekososiaalisia oivalluksia sosiaalityön arjesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita, no. 102.

Matthies, Aila-Leena; Närhi, Kati & Ward, Dave (toim.) (2001) The Eco-Social Approach in Social Work. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto / SoPhi.

Maxwell, Joseph A. (2002) Understanding and Validity in Qualitative Research. Teoksessa Huberman, A. Michael & Miles, Matthew B. (toim.) The Qualitative Researcher's Companion. California: Sage, 37-64.

Meltti, Tero & Yliruka, Laura (2005) Millaisia ovat sosiaalityön organisaatioiden asiantuntijuuden kehittymistä tukevat ja rajoittavat rakenteet? Luento Konstikas sosiaalityö – ammattikäytännöt puntarissa – luentosarjassa Helsingin yliopistossa 3.3.2005.

Mennen, Ferol E. & O'Keefe, Maura (2005) Informed decisions in child welfare: The use of attachment theory. Children and Youth Services Review 27(6), 577-593.

Metteri, Anna (1996) Arjen tieto ja sosiaalityö terveydenhuollon moniammatillisessa työryhmässä – tietojen yhteensovitus. Teoksessa Metteri, Anna (toim.) Moniammatillisuus ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja 1996. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin Liitto r.y & Edita, 143-157.

Miller, Tina & Bell, Linda (2002) Consenting to What? Issues of Access, Gate-keeping and 'informed' Consent. Teoksessa Mauthner, Melanie;

Birch, Maxine; Jessop, Julie & Miller, Tina (toim.) Ethics in Qualitative Research. London ym.: Sage Publications, 53-69.

Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka (2001) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.

Morén, Stefan & Blom, Björn (2003) Explaining Human Change. On Generative Mechanisms in Social Work Practice. Journal of Critical Realism 2(1), 37-60.

Mullin, Walter J. & Canning, James J. (2006) Teaching the Child Perspective in Social Work Education: Ethical Principles and Classroom Strategies. Social Work Education 25(5), 435-445.

Murray, Cathy & Hallett, Christine (2000) Young People's Participation in Decisions Affecting Their Welfare. Childhood 7(1), 11-25.

Murto, Lasse; Rautniemi, Lasse; Fredriksson, Karin; Ikonen, Seena; Mäntysaari, Mikko; Niemi, Leena; Paldanius, Kalevi; Parkkinen, Terttu; Tulva, Taimi; Ylönen, Fiia & Saari, Seppo (2004) Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Mutka, Ulla (1998) Sosiaalityön neljäs käänne. Asiantuntijuuden mahdollisuudet vahvan hyvinvointivaltion jälkeen. Jyväskylä: SoPhi & Jyväskylän yliopisto.

Mäenpää, Johanna & Törrönen, Maritta (1996) Dokumentoitu lapsi - Miten lapsi näkyy lastensuojelun asiakirjoissa? Stakes, Aiheita 4/1996.

Mäkinen, Olli (2006) Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Mäntysaari, Mikko (2005a) Realism as a Foundation for Social Work Knowledge. Qualitative Social Work 4(1), 87-98.

Mäntysaari, Mikko (2005b) Propitious Omens? Finnish Social Work Research as a Laboratory of Change. European Journal of Social Work 8(3), 247-258.

Mäntysaari, Mikko (2006) Tarkentuva tieto sosiaalityössä. Teoksessa Kuusela, Pekka & Niiranen, Vuokko (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Oy UNIpress Ab, 137-162.

Mäntysaari, Mikko (2009) Tarvitseeko sosiaalinen elvytystä? Esitelmä Itä-Suomen sosiaalityön päivillä Kuopiossa 10.11.2009. Esitelmä osoitteessa http://www.isonetti.net/Kehittamistyo/Sostyonpaivat_101109_Mantysaari_esitys.pdf. Luettu 27.8.2010.

Määttä, Mirja (2006) Poikkihallinnolliset ryhmät ja perheiden ongelmiin puuttuminen. Yhteiskuntapolitiikka 71(6), 569 - 582.

Nieminen, Urpu (1983) Perhekeskeinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto.

Niinikoski, Saara (2005) Yhdessä sanoiksi – sosiaalityöntekijöiden vertaistuen ulottuvuuksia. Teoksessa Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Tapola, Maria (toim.) Tieto nousee kentältä. Sosiaalityötä käsitteellistämässä. SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisusarja 2/2005, 46-64.

Niskala, Asta (2008) Salatusta suhteesta kahden kimppaan – Analyysi sosiaalityön prosessin rakentumisesta. Acta Universitatis Lapponiensis 150. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Noble, Carolyn (2004) Postmodern Thinking. Where is it Taking Social Work? Journal of Social Work 4(3), 289-304.

Nousiainen, Kirsi (2001) Karusellista kasvamaan. Kokemuksia lapsilähtöisestä päihdeperhetyöstä. Helsinki: Lomayhtymä ry.

Nye, Robert A. (2003) The evolution of the concept of medicalization in the late twentieth century. Journal of History of the Behavioral Sciences 39(2), 115-129.

Närhi, Kati (2002) Transferable and Negotiated Knowledge: Constructing Social Work Expertise for the Future. Journal of Social Work 2(3), 317-336.

Närhi, Kati (2004) The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 243. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetusministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista 14.7.2005/568.

O´Sullivan, Terence (2005) Some Theoretical Propositions on the Nature of Practice Wisdom. Journal of Social Work 5(2), 221-242.

Oxford English Dictionary. The definitive record of the English language. Verkkosivusto osoitteessa http://www.oed.com/. Luettu 25.11.2010.

Paavilainen, Eija & Pösö, Tarja (2003) Moniammatillinen orientaatio perheväkivaltaan. Teoksessa Paavilainen, Eija & Pösö, Tarja (toim.) Lapset, perhe ja väkivaltatyö. Helsinki: WSOY, 45-56.

Paloniemi, Susanna (2007) Ikä ja ikäisyys työssä. Teoksessa Eteläpelto, Anneli; Collin, Kaija & Saarinen, Jaana (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 49-63.

Parton, Nigel & O'Byrne, Patrick (2000) Constructive social work. Towards a new practice. Basingstoke : Palgrave.

Parton, Nigel (2006) 'Every child matters': the shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England. Children and Youth Services Review 28(8), 976-992.

Payne, Malcolm (2005) Modern Social Work Theory. Third edition. Houndmills ym.: Palgrave Macmillan.

Pekkarinen, Elina & Tapola-Haapala, Maria (2009) Kriittinen realismi sosiaalityössä – tiedontuotannosta emansipaatioon. Teoksessa Mäntysaari, Mikko; Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 183-205.

Pekkarinen, Elina (2010) Stadilaispojat, rikokset ja lastensuojelu. Viisi tapaustutkimusta kuudelta vuosikymmeneltä. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 102.

Peltonen, Irkka (2009) Kaksi maailmaa – "orja ja tyranni". Teoksessa Bardy, Marjatta (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 115-116.

Petr, Christopher G. (1998) Social Work with Children and their Families. Pragmatic Foundations. NY: Oxford University Press.

Petrelius, Päivi (2002) Sosiaalityöntekijänaiset – marginalisoituja toimijoita työelämässä? Teoksessa Juhila, Kirsi; Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: SoPhi / Jyväskylän yliopisto, 188-210.

Petrelius, Päivi (2003) Sosiaalityöntekijänaiset maskuliinisissa julkisuuksissa – sukupuolinäkökulmia "hiljaisuuden kulttuuriin". Janus 11(1), 4-22.

Petrelius, Päivi (2005) Sukupuoli ja subjektius sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 266. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pohjola, Anneli (1994) Elämän valttikortit? Nuoren aikuisen elämänkulku toimeentulotukea vaativien tilanteiden varjossa. Acta Universitatis Lapponiensis 5. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pohjola, Anneli (1998) Sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen kehittäminen. Raportti opetusministeriölle 27.2.1998. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja, 52.

Pohjola, Anneli (2003) Sosiaalityön ammatillisen jatkokoulutuksen merkitys tulevaisuudessa. Esitys lapsi- ja nuorisososiaalityön I ammatillisen lisensiaatinkoulutuksen juhlaseminaarissa "Lapset ja lapsipolitiikka" Helsingissä 27.11.2003.

Poikela, Ritva (2010) Asiakassuunnitelma asiakaslähtöistä auttamista tavoitteellistamassa. Kohteen rakentumisen moniääninen menetelmä. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2010:5, Helsingin yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23462/asiakass.PDF?sequence=2. Luettu 16.3.2011.

Porpora, Douglas V. & Shumar, Wesley (2010) Self talk and self reflection. A view from the US. Teoksessa Archer, Margaret S. (toim.) Coversations About Reflexivity. London & New York: Routledge, 206-220.

Porter, Sam (1993) Critical Realist Ethnography: the Case of Racism and Professionalism in a Medical Setting. Sociology 27(4), 591-609.

Puuronen, Vesa (2005) Suomalaisen sosiologian paradigmoja 1960-luvulta nykypäivään. Sosiologia 42(1), 50-62.

Pösö, Tarja (1993) Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. Acta Universitatis Tamperensis, Ser. A, 388. Tampere: Tampereen yliopisto.

Pösö, Tarja (1997) Lastensuojelu – uudet teemat, vanhat kysymykset. Teoksessa Viialainen, Riitta & Maaniittu, Maisa (toim.) ”Tehdä itsensä tarpeettomaksi?” Sosiaalityö 1990-luvulla. Stakes, Raportteja 213, 145-159.

Pösö, Tarja (2004) Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. Stakes, Tutkimuksia 133.

Raitakari, Suvi (2002) Sosiaalityön marginaalistatus - Asiakkuus ja asiantuntijuus modernin ja postmodernin tulkintakehyksessä. Teoksessa Juhila, Kirsi; Forsberg, Hannele & Roivainen, Irene (toim.) Marginaalit ja sosiaalityö. Jyväskylä: SoPhi & Jyväskylän yliopisto, 44-62.

Rajavaara, Marketta (1986) Professionaalistaminen sosiaalityön muutosstrategiana. Teoksessa Karisto, Antti & Purola, Tapani (toim.) Sosiaalityön kehittäminen. Helsinki: Helsingin yliopisto/ Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 43-68.

Rajavaara, Marketta (2007) Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Kansaneläkelaitoksen tutkimusosasto, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84.

Rajavaara, Marketta (2009) Sosiaalipalveluista hyvinvointipalveluihin - käsitehistorian tarkastelua. Janus 17(4), 346-351.

Rakenteellisen sosiaalityön työryhmän muistio (1985). Sosiaali- ja terveysministeriö, työryhmämuistio 1985:34.

Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) (2006) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus.

Raunio, Kyösti (2000) Jälkipositivismi, konstruktionismi ja monet tiet sosiaalityön tiedonmuodostuksessa. Janus 8 (4), 321–339.

Raunio, Kyösti (2009) Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, Maijaliisa; von Wright, Johan & Soini, Tiina (2003) Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Rimpelä, Matti; Luopa, Pauliina; Räsänen, Minna & Jokela, Jukka (2007) Nuorten hyvinvointi 1996-2005. – Eriytyvätkö hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin kehityssuunnat? Teoksessa Kautto, Mikko (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2006. Helsinki: Stakes, 57-77.

Ringel, Shoshana (2005) Through The Camera's Eye: The Intergenerational Transmission of Loss. Clinical Social Work Journal 33(4), 433-443.

Ruch, Gillian (2000) Self and social work: towards an integrated model of learning. Journal of Social Work Practice 14(2), 99-112.

Rytkönen, Elina (2005) Erikoistumiskoulutusta suorittavien sosiaalityöntekijöiden ammatilliset orientaatioperustat ja tulevaisuushaasteet. Sosiaalityön julkaisematon pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto.

Saarikallio-Torp, Miia; Heino, Tarja; Hiilamo, Heikki; Hytti, Helka & Rajavaara, Marketta (2010) Lapset huostassa, vanhemmat ahdingossa. Teoksessa Hämäläinen, Ulla & Kangas, Olli (toim.) Perhepiirissä. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 236-264.

Saario, Sirpa (2006) Mielenterveystyöntekijöiden arkea – tasapainoilua määrällisesti tehokkaan ja paneutuvan asiakastyön välillä. Teoksessa Tapola-Haapala, Maria; Pekkarinen, Elina & Hoikkala, Susanna (toim.) Tutkiva sosiaalityö. Sosiaalityön muuttuva tiedontuotanto. Helsinki: Talentia-lehti / Sosiaalityön tutkimuksen seura, 27-29.

Saarnio, Pekka (1993) Kokeellinen tutkimus sosiaalityön taitojen kehittymisestä. Janus 1(4), 49-60.

Saarnio, Pekka (2004) Erilainen näkemys sosiaalityön tutkimuksesta. FinSoc News (1), 7-9.

Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (toim.) (2002) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.

Salmi, Minna; Huttunen, Jouko & Yli-Pietilä, Päivi (1996) Lapset ja lama. Stakes, Raportteja 197.

Salmi, Minna; Sauli, Hannele & Lammi-Taskula, Johanna (2009) Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa Lammi-Taskula, Johanna; Karvonen, Sakari & Ahlström, Salme (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 78-92.

Salo, Miikka (2005) Ilmasto muuttuu – energiakentän rakenne ei. Tutkimus maatilojen energiaresurssien käyttöönoton ja maatilamittakaavaisen energiantuotannon rakenteellisista esteistä. Sosiologian pro gradu – tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11599/URN_NBN_fi_jyu-2005483.pdf?sequence=1. Luettu 29.11.2010.

Salokanta, Sini (2003) Miten lapsi näkyy lastensuojelussa? Tutkimus Hämeenlinnan lastensuojelun huoltosuunnitelmista. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00190.pdf. Luettu 14.2.2010.

Satka, Mirja (1995) Making Social Citizenship. Conceptual practices from the Finnish Poor Law to professional social work. University of Jyväskylä, Publications of Social and Political Sciences and Philosophy. Jyväskylä: SoPhi.

Satka, Mirja (1997a) Sosiaalityö ajassa – ydinkysymysten äärellä. Teoksessa Viialainen, Riitta & Maaniittu, Maisa (toim.) ”Tehdä itsensä tarpeettomaksi?” Sosiaalityö 1990-luvulla. Stakes, Raportteja 213, 27-38.

Satka, Mirja (toim.) (1997b) Sosiaalityön tulevaisuutta rakentamassa. Artikkeleita sosiaalityön opetuksen uudistamisesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan työpapereita no. 101.

Satka, Mirja & Karvinen Synnöve (1999) The contemporary reconstruction of Finnish social work expertise. European Journal of Social Work 2(2), 119-129.

Satka, Mirja (2000) Myöhäismodernin haasteet ja sosiaalityön ammatillinen erikoistumiskoulutus. Janus 8(2), 182-197.

Satka, Mirja; Moilanen, Johanna & Kiili, Johanna (2002) Suomalaisen lapsipolitiikan mutkainen tie. Yhteiskuntapolitiikka 67(3), 245-259.

Satka, Mirja (2002) Tiedontuotannon politiikka ja käytännön teoria. Teoksessa Ryynänen, Ulla & Vornanen, Riitta (toim.) Tutkiva sosiaalityö. Helsinki: Talentia-lehti & Sosiaalityön tutkimuksen seura, 5-8. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.sosiaalityontutkimuksenseura.fi/Tutkiva%20sosiaalityo/Tutkiva%20sosiaalityo%202002.pdf. Luettu 31.3.2011.

Satka, Mirja (2003) The Politics of Knowledge Production in Late Modern Social Work. Teoksessa Levin, Irene (toim.) Social work, Research and Development. Oslo: Oslo University College. HiO-report 2003 no 3, 19-32.

Satka, Mirja; Pohjola, Anneli & Rajavaara, Marketta (2003) Vaikuttamisen vaihtuvat tulkinnat. Teoksessa Satka, Mirja; Pohjola, Anneli & Rajavaara, Marketta (toim.) Sosiaalityö ja vaikuttaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto & SoPhi, 7-29.

Satka, Mirja & Moilanen, Johanna (2004) Lasten mukaan ottamisen ja poissulkemisen paikat – suomalaisten sukupolvisuhteiden siirtymät ja lasten asema. Teoksessa Helne, Tuula; Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko (toim.) Seis yhteiskunta – tahdon sisään! Jyväskylä: SoPhi, 125–148.

Satka, Mirja & Mason, Jan (2004) Deconstructing post World War II conceptualisations of children and child-adult relations. Critical Psychology 11, 87-110.

Satka, Mirja; Karvinen-Niinikoski, Synnöve; Nylund, Marianne & Hoikkala, Susanna (toim.) (2005) Sosiaalityön käytäntötutkimus. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Satka, Mirja; Julkunen, Ilse; Meltti, Tero & Yliruka, Laura (toim.) (2007a) Käytännönopetuksen aakkoset. Praktiklärans ABC. Helsingin yliopisto, yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia 2/2007.

Satka, Mirja; Harrikari, Timo; Hoikkala, Susanna & Pekkarinen, Elina (2007b) The Diverse Impacts of the Neo-liberal Social Policies on Children's Welfare and Social Work with Young People. The Finnish Perspective. Social Work & Society vol. 5. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.socwork.net/2007/festschrift/esp/satkaetal. Luettu 27.11.2009.

Satka, Mirja & Harrikari, Timo (2008) The Present Finnish Formation of Child Welfare and History. British Journal of Social Work 38(4), 645-661.

Satka, Mirja (2010a) Suullinen tiedonanto 27.11.2010.

Satka, Mirja (2010b) Sähköpostitiedonanto 30.11.2010.

Saurama, Erja (2002) Vastoin vanhempien tahtoa. Helsingin kaupungin tietokeskus, Tutkimuksia 2002:7.

Saurama, Erja & Julkunen, Ilse (2009) Lähestymistapana käytäntötutkimus. Teoksessa Mäntysaari, Mikko; Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Jyväskylä: PS-kustannus, 293-314.

Sayer, Andrew (1992) Method in Social Science. A realist approach. Second Edition. London & New York: Routledge.

Sayer, Andrew (2000) Realism and Social Science. London: SAGE Publications.

Schön, Donald A. (1983) Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Schön, Donald A. (1987) Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Scott, Dorothy (1990) Practice Wisdom: The Neglected Source of Practice Research. Social Work 35(6), 564-568.

Senge, Peter (1990) The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Currency and Doubleday.

Sennett, Richard (2002) Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.

Seppänen-Järvelä, Riitta (1999) Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Stakes, Tutkimuksia 104.

Shemmings, David (2000) Professionals' attitudes to children's participation in decision-making: dichotomous accounts and doctrinal contests. Child & Family Social Work 5(3), 235-243.

Sheppard, Michael (1995) Social Work, Social Science and Practice Wisdom. British Journal of Social Work 25(3), 265-293.

Shipway, Brad (2011) A Critical Realist Perspective of Education. Oxon: Routledge.

Siitonen, Juha (1999) Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto. Verkkojulkaisu osoitteessa http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf. Luettu 2.11.2010.

Siltala, Juha (2004) Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.

Silverman, David (2000) Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. London: Sage.

Sipilä, Jorma (1983) Rakenteellinen sosiaalityö. Sosiaaliturva 71(17), 906-909.

Sosiaalihuollon periaatekomitean mietintö 1. Yleiset periaatteet (1971). Komiteamietintö A 1971, 25.

Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatinkoulutus. Opas 2000. Rovaniemi: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto (Sosnet).

Sosnet (2010). Sosiaalityön määrittely. Verkkojulkaisu osoitteessa http://www.sosnet.fi/Peruskoulutus/Sosiaalityon_maarittely.iw3. Luettu 26.11.2010.

Stanley, Liz & Wise, Sue (1983) ’Back into the personal’ or: our attempt to construct ’feminist research’. Teoksessa Bowles, Gloria & Duelli Klein,

Renate (toim.) Theories of Women's Studies. London & New York: Routledge & Kegan Paul, 192-209.

Strander, Katariina (2009) Kritiikin repertuaarit – internetkeskustelun diskursseja lastenkotibisneksestä. Sosiaalityön pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopiston Porin yksikkö. Verkkojulkaisu osoitteessa http://tutkielmat.uta.fi/pdf/graduo3820.pdf. Luettu 30.3.2011.

Sulavuori, Maarit (2007) Kehittämistyöllä pallo haltuun. Kehittämisprojektin avulla ideoita lastensuojeluun ja voimavaroja työssä jaksamiseen. Stakes, Raportteja 3/2007.

Sulkunen, Pekka (2006) Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 17-38.

Sulkunen, Pekka (2009) The Saturated Society. Governing Risk and Lifestyles in Consumer Culture. Los Angeles ym.: SAGE.

Sundman, Peter (1995) Ratkaisukeskeisyys sosiaalityössä. Helsingin kaupunki, Sosiaaliviraston julkaisusarja D, 1995, 2.

Tangenberg, Kathleen M. & Kemp, Susan (2002) Embodied Practice: Claiming the Body's Experience, Agency, and Knowledge for Social Work. Social Work 47(1), 9-17.

Tapola, Maria (2005) Sosiaalityössä käytettävät työmenetelmät tänä päivänä. Luento Konstikas sosiaalityö – ammattikäytännöt puntarissa – luentosarjassa Helsingin yliopistossa 3.3.2005.

Tuomainen, Raimo; Myllykangas, Markku; Elo, Jyrki & Ryynänen, Olli-Pekka (1999) Medikalisaatio - aikamme sairaus. Tampere: Vastapaino.

Tuomela, Raimo (1983) Tiede, toiminta ja todellisuus. Tieteellisen maailmankäsityksen filosofiset perusteet. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi-Gröhn, Terttu (2000) Työssäoppimisen teoreettisia lähtökohtia. Katsaus erilaisiin transfer-käsityksiin. Aikuiskasvatus 20(4), 325-331.

Tuori, Timo; Sohlman, Britta; Ekqvist, Marko & Solantaus, Tytti (2006) Alaikäisten psykiatrinen sairaalahoito Suomessa 1995-2004. Stakes, Raportteja 13/2006. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/R13-2006-VERKKO.pdf. Luettu 26.10.2010.

Tynjälä, Päivi (1999) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tynjälä, Päivi; Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno (2005) Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa

Kalli, Pekka & Malinen, Anita (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 20-48.

Tynjälä, Päivi; Ikonen-Varila, Merja; Myyry, Liisa & Hytönen, Tuija (2007) Verkostoissa oppiminen. Teoksessa Eteläpelto, Anneli; Collin, Kaija & Saarinen, Jaana (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 258-286.

Törrönen, Maritta & Mäenpää, Johanna (1995) Lapsen tie laitokseen. Stakes, Aiheita 5/1995.

Törrönen, Maritta (1999) Lasten arki laitoksessa. Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Töttö, Pertti (2004) Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Unrau, Yvonne A.; Seita, John R. & Putney, Kristin S. (2008) Former foster youth remember multiple placement moves: A journey of loss and hope. Children and Youth Services Review 30(11), 1256-1266.

Uusitalo, Hannu (1991) Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.

Valleala, Ulla-Maija & Collin, Kaija (2004) Työntekijöiden välinen vuorovaikutus – miten työpaikan sosiaalisissa yhteisöissä opitaan ja miten oppimista voitaisiin ohjata? Teoksessa Tynjälä, Päivi; Välimaa, Jussi & Murtonen, Mari (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 129-150.

Valtioneuvoston asetus yhteiskuntatieteellisistä tutkinnoista annetun asetuksen muuttamisesta 26.10.2000/901.

Vataja, Katri & Julkunen, Ilse (2004) Sosiaalitoimistojen työn organisointi ja työhyvinvointi. Tutkimuskatsaus. Stakes, FinSoc Työpapereita 5/2004.

Vataja, Katri; Seppänen-Järvelä, Riitta & Vanhanen, Tuomas (2007) Sosiaalitoimisto työympäristönä. Sosiaalitoimistojen tarkastelua työyhteisöjen ja työn organisoinnin näkökulmasta. Yhteiskuntapolitiikka 72(4), 357-370.

Viirkorpi, Paavo (1990) Rakenteellisen sosiaalityön pakko ja mahdollisuudet. Sosiaalihallituksen julkaisuja 17/1990.

Virkkala, Riitta (1986) Rakenteellinen sosiaalityö sosiaalitoimen tehtävänä. Suomen kunnallislehti 71(4), 40-41.

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vähäsantanen, Katja (2007) Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli; Collin, Kaija & Saarinen, Jaana (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 156-176.

Welbourne, Penelope (2002) Culture, Children's Rights and Child Protection. Child Abuse Review 11(6), 345-358.

Williams, Simon J. & Calnan, Michael (1996) The 'limits' of medicalization? Modern medicine and the lay populace in 'late' modernity. Social Science and Medicine 42(12), 1609-1620.

Willmot, Robert (2002) Education Policy and Realist Social Theory. Primary teachers, child-centred philosophy and the new managerialism. London & New York: Routledge.

Wrede-Jäntti, Matilda (2010) Pengarna eller livet? En kvalitativ och longitudinell studie om långtidsarbetslösa unga i ett aktörsperspektiv. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Tutkimuksia 31/2010.

Wulczyn, Fred; Kogan, Joseph & Harden, Brenda Jones (2003) Placement Stability and Movement Trajectories. Social Service Review 77(2), 212-236.

Yesilova, Katja (2009) Ydinperheen politiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Ylinen, Satu & Rissanen, Sari (2004) Asiantuntijuus gerontologisessa sosiaalityössä. Gerontologia 18(3), 200-206.

Yliruka, Laura (2000) Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Stakes, FinSoc, Työpapereita 2/2000.

Yliruka, Laura (2006) Praksis- sosiaalista muutostyötä yliopiston ja sosiaaliviraston rajakäytäntönä. Teoksessa Hållman, Heidi & Saurama, Erja (toim.) Taipuuko sosiaalipolitiikka urbaaniin elämään? – kooste seminaarin puheenvuoroista. SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin julkaisuja, 45-51. Verkkojulkaisu osoitteessa
http://www.socca.fi/files/83/Taipuuko_sosiaalipolitiikka_urbaaniin_elamaan.pdf. Luettu 3.4.2011.

Zeanah, Charles H. & Zeanah, Paula D. (1989) Intergenerational transmission of maltreatment: Insights from attachment theory and research. Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes 52(2), 177-196.

LIITTEET

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSET 2001

I KOULUTUS JA TYÖHISTORIA

1. Millaisen koulutuksen kautta olet päätynyt sosiaalityöntekijäksi?

2. Onko sinulla aiempia pitkiä jatkokoulutuksia sosiaalityössä? Mitä ne ovat?

3. Kerro lyhyesti työhistoriasi pääpiirteet sosiaali- ja lastensuojelutyössä: millaisista työrupeamista se koostuu? Kuinka monta vuotta olet toiminut sosiaalityöntekijänä? Montako vuotta siitä olet ollut lastensuojelutyössä? Entä nykyisessä työpaikassasi?

4. Millaisista työtilanteista olet oppinut eniten:

   ● Millaisissa työtiimeissä olet oppinut eniten uutta? Mitä?
   ● Millaisista asiakastilanteista tai millaisilta asiakkailta olet oppinut eniten? Mitä?
   ● Mainitse esimerkkejä sellaisesta koulutuksesta, joka on tuottanut sinulle tärkeitä uusia oivalluksia. Millaisia oivalluksia?

5. Onko työtehtäviisi sisältynyt tutkimusta vuosien varrella? (Tutkimuksella tarkoitetaan tässä sellaista työskentelyä, jossa olet ollut tuottamassa empiiriseen tiedonkeruuseen perustuvia julkaistuja selvityksiä tai tutkimusraportteja, ei esim. virkamiestyöryhmien pohdinnan tuloksena syntyneitä työryhmäraportteja).

II NYKYINEN TYÖ

6. Nykyinen työpaikkasi (yksilöivää erisnimeä ei tarvitse antaa, työpaikkatyyppi riittää)

7. Miten työnantajasi tukee jatkokouluttautumistasi? Aika? Raha? Muu tuki?

8. Onko työnantajasi jotenkin estänyt tai hankaloittanut koulutuksen suorittamista? Miten?

9. Koetko, että työyhteisössäsi ylipäänsä arvostetaan sitä asiantuntijuutta ja osaamista, jota sinulla on?

10. Miten lähin esimiehesi suhtautuu opiskeluusi? Entä työtoverisi? Ja perheesi?

III AMMATILLISEEN LISENSIAATINKOULUTUKSEEN LIITTYVÄT MOTIIVIT JA ODOTUKSET

11. Ammatillisen lisensiaatintutkinnon suorittaminen vaatii paljon työtä ja aikaa.

    ● Muistatko, miksi alun perin päätit hakeutua koulutukseen?
    ● Millaisia tavoitteita sinulla laajemminkin elämässäsi on sosiaalityöntekijänä ja ihmisenä – ja miten kouluttautuminen sopii niihin?
    ● Oletko aiemmin suunnitellut jatko-opintoja? Miksi se ei ole toteutunut?

12. Onko motiivisi jatkokoulutukseen muuttunut koulutusaikana? Mikä siihen vaikutti?

13. Miten perustelet koulutuksessa jatkamisen itsellesi nyt? Oletko kokenut koulutuksessa olevan jotakin sellaista, joka motivoi pysymään mukana – mitä? Onko vastaasi tullut jotakin sellaista, joka on toiminut päinvastoin - mitä?

14. Ammatillis-tieteellinen jatkokoulutus koostuu ainakin

    luennoista,
    ohjelmaan merkitystä ryhmäkeskusteluista,
    vapaamuotoisista opiskelijoiden keskinäisistä keskusteluista,
    henkilökohtaisista keskusteluista ja ohjauksesta opettajan kanssa,
    lukemisesta,
    kirjoittamisesta,
    (alkavasta) työnohjauksesta,
    sekä työnteosta omalla työpaikalla
    - muusta? mistä?

    ● Mikä ammatilliseen lisensiaatinkoulutukseen kuulunut toiminta on antanut sinulle oman ammatillisen osaamisesi kannalta eniten uutta (tietoa, ideoita, oivalluksia, ajattelun aiheita, taitoa tai muuta)?

    A) Luettele tärkeäksi kokemasi toiminnat tärkeysjärjestyksessä ja täsmennä mitä tarkoittamasi 'uusi' on kussakin tapauksessa ollut.

B) Erittele syitä siihen, mikä on tehnyt mainitsemastasi toiminnasta uutta avaavaa.

15. Millainen oppiminen / opiskelu LANU-koulutuksessa on ollut parasta, sellaista, joka ”kolahti”?

    Mitä sellaisen kokemuksen syntyminen sinun mielestäsi edellyttää?

16. Onko koulutuksen aikana ilmennyt jotakin sellaista, joka on haitannut tai häirinnyt opiskeluasi ja oppimistasi?

17. Kerro olennaisimmat tunnelmat koulutusohjelmasta ja omasta tilanteestasi tällä hetkellä!

IV ASIANTUNTIJUUS

18. Mikä sinun mielestäsi tekee sosiaalityöntekijästä lastensuojelun asiantuntijan? Mainitse vain kolme mielestäsi tärkeintä elementtiä, ulottuvuutta tai tekijää.

19. Kerro lyhyesti, miten sinusta tuli lastensuojelutyön asiantuntija.

    ● Millaiset kokemukset, koulutukset (tai muut? mitkä?) ovat antaneet sinulle todella tärkeitä eväitä asiantuntemuksesi ja osaamisesi kehittämiseen?
    ● Mitkä ovat asiantuntijuutesi tärkeimmät ’lähteet’?

20. Miten kuvaisit itseäsi (lastensuojelun) sosiaalityöntekijänä? Millaiselle filosofialle työsi perustat tai millaisia ammatillisia tavoitteita pidät tärkeinä siinä työssä, mitä teet?

21. Millaiset lastensuojelutyöhön liittyvät suuret kysymykset tai ristiriidat askarruttavat sinua tällä hetkellä eniten

    a. omassa asiakastyössäsi
    b. viranomaisyhteistyössäsi
    c. yhteisöön tai yhteiskuntaan suuntautuvassa työssä?
    ● Millaisia tunteita ne sinussa herättävät?

22. Kerro, mitkä lastensuojelutyön tai lastensuojelun asiantuntijuuden kysymykset ovat pohdituttaneet sinua erityisen paljon viimeksi kuluneen vuoden aikana.

    ● Mikä viritti pohdintasi niistä?
    ● Mikä vaikutti pohdintojesi sisältöihin tai suuntaan?

- Millaisia tunteita kysymykset sinussa herättivät?

23. Lastensuojelutyö on vaativaa. Millaisina koet sen tärkeimmät haasteet juuri nyt?

    - Millaisia tunteita ne sinussa herättävät?
    - Vastaako lapsi- ja nuorisososiaalityön ammatillinen lisensiaattikoulutus näihin haasteisiin? Perustele.

24. Jos sinulla olisi seuraavan puolen vuoden aikana aikaa ja rahaa kehittää omaa lastensuojelutyön asiantuntijuuttasi haluamallasi tavalla, niin mitä tekisit? Perustele.

25. Joudut yllättäen sellaiseen asiakastilanteeseen, jossa et totisesti ole ollut ammattityössäsi aiemmin. Miesasiakkaan elämäntilanteeseen sotkeutuu monia epäselviä, suorastaan hämärältä vaikuttavia liike- ja naisasioita sekä uskonto, jonka kanssa et ole ollut aiemmin tekemisissä.

    Yksinhuoltajaisän käyttäytyminen ja kertomus elämästään ja etenkin lastensa päivittäisestä huoltamisesta ja lasten käyttäytymisestä viestittää vahvasti sellaista, joka herättää sinussa ensimmäisellä tapaamiskerralla huolta, vahvoja tunteita ja moraalisia ristiriitoja. Tulkitset tilanteen sellaiseksi, että sitä on tarpeellista selvittää mahdollisimman pian ja perinpohjin.

    - Millaista etenemistaktiikkaa käytät?
    - Kero, miten voit työskennellä sellaisen ilmiön kanssa, josta et tiedä juuri mitään ja joka on lisäksi tunnetasolla sinulle vastenmielinen? Voitko ollenkaan tehdä sitä?
    - Miten menettelet sisälläsi olevan moraalisen ristiriidan kanssa?
    - Miten menettelet vahvojen tunteidesi kanssa?

LIITE 2: TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSET 2004

I KOULUTUKSEN AIKAINEN TYÖHISTORIA JA NYKYINEN TYÖ

1. Oletko vaihtanut koulutuksen aikana työpaikkaa? Montako kertaa? Miksi vaihdoit työpaikkaa?

2. Ovatko työnantajasi tukeneet kouluttautumistasi erikoissosiaalityöntekijäksi? Kuvaa kaikki työnantajasi tarjoamat tuen muodot (henkinen tuki, työajan käyttö, matkakulut, jne.).

3. Voitko nykyisessä työssäsi käyttää kaikkea osaamistasi? Mikä rajoittaa sen käyttämistä? Mikä edesauttaa osaamisesi käyttämistä?

4. Arvostetaanko työyhteisössäsi sitä uutta osaamista, jota sinulla on?

5. Miten työnantajasi suhtautuu pätevöitymiseesi? Onko se vaikuttanut tai tuleeko se oletettavasti vaikuttamaan palkkaukseesi tai työtehtäviisi?

6. Jos sinulla olisi kesän jälkeen vapaa mahdollisuus valita mitä ammatiksesi teet, niin mitä työtä tekisit?

II AMMATILLISEN LISENSIAATINTUTKINNON OPISKELU

7. Missä vaiheessa opintosi ammatillista lisensiaatin tutkintoa varten nyt ovat?

8. Mitkä tekijät ovat mielestäsi auttaneet tai edistäneet tutkinnon loppuunsaattamista?

9. Mitkä tekijät ovat aiheuttaneet eniten viivästystä opintojesi etenemiselle?

   Tutkinnon opiskeluaika on sisältänyt ainakin

   luentoja,
   ryhmäopetuskeskusteluja,
   vapaamuotoista opiskelijoiden keskustelua esim. lähikoulutusjaksoilla,
   henkilökohtaista ohjausta tutkinnon opettajilta,
   työnohjausta,
   lukemista,
   kirjoittamista,

opinnäytetutkimuksen tekemistä,
tutkimuksen ohjauskeskusteluja,
käytännön työtä eli opitun soveltamista työpaikalla – ja yhteiskunnassa yleensä.

10. Pyydän, että arvioisit mikä edellä mainituista kohdista on ollut sinulle ammatillisen osaamisesi kannalta erityisen hyödyllinen – nimeä kolme tärkeintä ja perustele kunkin osalta erikseen, miksi juuri se on ollut sinulle tärkeä.

    1. tärkein:
       perustelut:

    2. tärkein:
    perustelut:

    3. tärkein:
    perustelut:

11. Millaiset koulutuksessa esiin tulleet teemat tai valmiudet olet kokenut selkeästi hyödyllisiksi oman ammattiosaamisesi kehittymisen kannalta?

12. Jos olet kyennyt muuttamaan työtapojasi, esimerkiksi siirtämään oppimaasi ammattikäytäntöihin, miten tuo muuttaminen on käytännössä tapahtunut? (Voit kuvata sitä vaikkapa konkreettista käytännön esimerkkiä käyttäen). Oletko esimerkiksi joutunut käymään itsesi tai muiden kanssa neuvotteluja muutoksen aikaansaamiseksi?

    Tässä voisi olla kysymyksiä lähetetyistä oppimistarinoista.

13. Miten koulutuksessa saamasi työnohjaus oli järjestetty? Toiko työnohjaus jotain uutta koulutukseen? Mikä sen anti oli sinulle? Perustele.

14. Toimiko opinnäytetutkimuksesi ohjaus? Mitä ongelmia saamaasi ohjaukseesi liittyi? Mitä vahvuuksia saamaasi ohjaukseen liittyi?

15. Esitä (lyhyt) arvio siitä, mitä merkitystä ammatillisen lisensiaatintutkinnon opiskelemisella on ollut Sinulle käytännön sosiaalityön osaamisesi kannalta.

16. Mitä henkilökohtaisia merkityksiä lisensiaattiopinnoilla on ollut Sinulle?

III LASTENSUOJELUN ASIANTUNTEMUS

17. Kuvaa itseäsi lastensuojelun sosiaalityöntekijänä: Millaiselle filosofialle työsi perustat tai millaisia ammatillisia tavoitteita pidät tärkeinä siinä työssä, jota nyt teet? Ovatko ammatilliset tavoitteesi samoja kuin viisi vuotta sitten? Jos ne ovat jotenkin muuttuneet, mistä muutos on aiheutunut?

18. Lastensuojelutyö on vaativaa. Millaisina näet sen tärkeimmät ajankohtaishaasteet juuri nyt? Millaisia pohdintoja ja tunteita haasteet herättävät Sinussa?

19. Vastasiko lapsi- ja nuorisososiaalityön ammatillinen lisensiaattikoulutus näihin haasteisiin riittävästi? Perustele.

20. Onko suhtautumisesi tiedontuotantoon ja tutkimukseen muuttunut? Mikä mahdollisen muutoksen sai aikaan?

21. Arvioi omaa tämänhetkistä ammattityötäsi.

    - Onko asiakastyösi muuttunut jollain tavalla? Mikä muutoksen on saanut aikaan?
    - Onko viranomaisyhteistyössäsi tunnistettavaa muutosta? Mikä muutoksen on saanut aikaan?
    - Onko yhteisöön tai yhteiskuntaan suuntautuvassa työssäsi muutosta? Mikä muutoksen on saanut aikaan?

22. Jos sinulla olisi seuraavan puolen vuoden aikana kaikki ajalliset ja taloudelliset mahdollisuudet kehittää omaa lastensuojelutyön asiantuntemustasi haluamallasi tavalla, niin mitä tekisit?

23. Millaiset lastensuojelutyöhön liittyvät suuret kysymykset (tai ristiriidat) askarruttavat sinua eniten tällä hetkellä

    a) omassa asiakastyössäsi
    b) viranomaisyhteistyössäsi
    c) yhteisöön tai yhteiskuntaan suuntautuvassa työssä?
    Millaisia tunteita nämä suuret kysymykset sinussa herättävät?

24. Millainen visio sinulla on tulevasta ammatillisesta minästäsi? Millaiseksi asiakastyöntekijäksi tai akateemiseksi ammattilaiseksi pyrit kehittymään?

LIITE 3: SOSIAALITYÖN AMMATILLINEN LISENSIAATINKOULUTUS. OPAS 2000



OPAS 2000

Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto (SOSNET)

Julkaisija: Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto (SOSNET)

Toimittanut: Virpi Filppa
Lapin yliopisto
Sosiaalityön laitos
PL 122
96101 ROVANIEMI
puh. [redacted] tai [redacted]
fax: [redacted]
sähköposti: [redacted]

1

Lukijalle

Sosiaalityön ammatillista lisensiaatintutkintoa on suunniteltu aina 1990-luvun alkuvuosilta lähtien. Sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen tarve nousee mm. nopeasti muuttuvan yhteiskunnan sosiaalityöhön kohdistuvista haasteista, sosiaalityön erityisosaamisen syventämisen vaateesta sekä hyvinvointipalveluiden kehittämisen ja uudelleen organisoitumisen paineista. Pitkäkestoisten täydennyskoulutusten ja PD-koulutusten ohella tarvitaan ammatillisesti erikoistava jatkokoulutusjärjestelmä.

Ammatillinen lisensiaatintutkinto toteutetaan valtakunnallisena kaikkien sosiaalityön yliopistoyksiköiden (Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lappi, Tampere ja Turku) verkostohankkeena.

Oppaaseen on koottu perustieto sosiaalityön ammatillisesta lisensiaatinkoulutuksesta erityisesti lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisalan osalta sekä ohjeet koulutukseen hakeutumisesta. Lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisalan hakulomake on saatavana erikseen.

Nyt aloitettava koulutus hakee muotoaan, joten kaikenlainen palaute on arvokasta ja tervetullutta. Erityisesti ensimmäisenä aloittavan lapsi- ja nuorisosiaalityön erikoisalan jatko-opiskelijat ovat sosiaalityön erikoistumiskoulutuksen pioneereja.

***

SOSIAALITYÖN AMMATILLINEN LISENSIAATINTUTKINTO LAPSI- JA NUORISOSOSIAALITYÖN ERIKOISALA

***

Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatintutkinto

Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatintutkinto on sosiaalityöntekijän kelpoisuuden tuottaneen maisteritutkinnon (ks. pohjakoulutusvaatimus s. 5) pohjalta suoritettava ammatillis-tieteellinen jatkokoulutus nimetyllä sosiaalityön erikoisalalla. Lisensiaatintutkinnon lähtökohtana on ammattikäytäntöjen tieteellisen perustan vahvistaminen ja niiden tavoitteellisen tutkimuksen edistäminen. Koulutus rakentuu erikoisalojen varaan, ja sen perustavoitteena on tutkivaan työotteeseen perustuva ammattitaito. Koulutuksen järjestää yliopistojen sosiaalityön yksiköiden muodostama valtakunnallinen yliopistoverkosto (SOSNET). Sosiaalityön ammatillista lisensiaatintutkintoa koskevaa asetusta valmistelee opetusministeriön kokoon kutsuma työryhmä. Suunnitelmana on, että asetus astuu voimaan elokuussa 2000.

Erikoisalat

Vuoden 2000 alussa aloitetaan pilottihankkeena opetusministeriön myöntämän erillismäärärahan turvin lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisala. Lapsi- ja nuorisososiaalityö on valittu ensimmäisenä aloitettavaksi ammatillisen jatkokoulutuksen alaksi, koska varsinkin lastensuojelun alueella on ilmennyt runsaasti erityisosaamisen tarvetta. Muut esitetyt erikoisalat ovat: kuntouttava sosiaalityö, marginalisaatiokysymysten sosiaalityö, hyvinvointipalvelujen erikoisala sekä yhteisösosiaalityö. Näiden erikoisalojen aloittamisjärjestys ja aikataulu ratkaistaan myöhemmin.

Tutkinnon suorittaminen

Tutkinto on suunniteltu niin, että se voidaan suorittaa työn ohessa neljässä vuodessa. Valtakunnallinen sosiaalityön yliopistoverkosto (SOSNET) järjestää erikoisalan koulutuksen yliopistojen yhteistyössä. Tutkinto suoritetaan siihen yliopistoon, jonka jatko-opiskelijaksi opiskelija kirjautuu ja missä tutkintoon kuuluva lisensiaatintutkimus pääasiallisesti ohjataan.

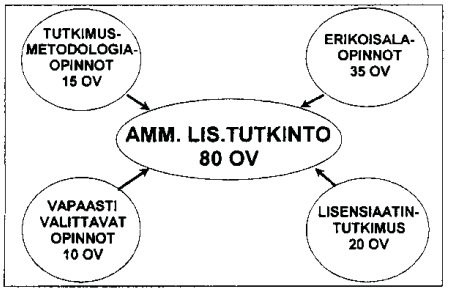
Opetus on maksutonta ja se tapahtuu 2-3 päivän jaksoissa yliopistopaikkakunnittain vaihdellen. Opiskelija tarvitsee internet -yhteydet koulutuksen aikana.

Koulutuksen organisaatio

Kullakin erikoisalalla on oma erikoisalaryhmänsä, jonka tehtävänä on suunnitella koulutusta, esittää johtoryhmälle opiskelijavalinnat, valmistella alakohtaiset asiantuntijalausunnot ja muutenkin perehtyä alan koulutuskysymyksiin. Koko koulutusjärjestelmää koordinoi johtoryhmä, jossa on edustus jokaisesta sosiaalityön koulutusyksiköstä sekä erikoisalaryhmien puheenjohtajat.

Tutkinnon rakenne

Kahdeksankymmenen (80) opintoviikon tutkinto rakentuu erikoisala- ja tutkimusmetodologiaopinnoista, vapaasti valittavista opinnoista sekä lisensiaatintutkimuksesta (kuvio 1). Koulutuksen keskeinen elementti on myös työnohjaus, johon jokainen opiskelija sitoutuu erikoisalan yhteydessä tarkemmin määritellyssä muodossa.



Kuvio 1. Sosiaalityön ammatillisen lisensiaatintutkinnon rakenne

1. Erikoisalaopinnot 35 ov

Erikoisalaopinnot perehdyttävät alan teoriaan, käytäntöön ja tutkimukseen. Erikoisalaopintoja ei pääsääntöisesti voi korvata. Jokainen opiskelija laatii yhdessä vastuullisen opettajan kanssa itselleen henkilökohtaisen oppimissuunnitelman. Oppimissuunnitelman tarkoituksena on luoda rakenteeltaan ja sisällöltään jokaisen opiskelijan oppimis- ja tutkimusintressejä mahdollisimman hyvin palveleva kokonaisuus. Samalla opiskelija itse sitoutuu tavoittelemaan määrittelemäänsä oppimistulosta.

Lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisalaopinnot rakentuvat sosiaalityön muutoksessa olevan asiantuntijuuden näkökulmasta. Opintojen sisällöissä painottuu lapsi- ja nuorisososiaalityön ilmiökentän kokonaisuutta valottava tieto. Samalla niissä painottuu yhdessä tutkimusmetodologiaopintojen kanssa erikoisalan uusien toimintamallien kehittämiseen valmistava ammatillinen osaaminen. Koulutus perustuu sosiaalityön alalla

jo saavutetun henkilökohtaisen asiantuntijuuden ja tiedonmuodostuksen syventämiseen erityisalalle relevanttiin tutkimustietoon perehtymällä. Lisäksi asiantuntijuutta kehitetään kouluttajien ja koulutettavien dialogissa, jossa erityisalan ydinkysymyksiä tulkitaan ja arvioidaan kokemus- ja tutkimustiedon valossa.

Kysymyksessä on erikoistava koulutus, jonka osan muodostavat erikoisalaan liittyvä työ ja työnohjaus. Lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisalalla edellytetään vähintään yksi vuosi työnohjausta koulutuksen aikana. Työnohjaajan tulee olla työnohjauskoulutuksen suorittanut sosiaalityöntekijä.

2. Tutkimusmetodologiaopinnot 15 ov

Lapsi- ja nuorisososiaalityön erikoisalalla tutkimusmetodologiaopinnot edistävät valmiuksia tutkivan ja analyyttisen työotteen omaksumiseen. Opinnot tukevat erikoisalan tutkimuksellista kehittämistä ja niiden tarkoituksena on perehdyttää käytännön työssä tapahtuvaan tutkimukseen. Opintojaksot integroidaan mahdollisimman pitkälle tukemaan myös opintoihin sisältyvän tutkielman laatimista.

3. Vapaasti valittavat opinnot 10 ov

Vapaasti valittaviin opintoihin voidaan liittää erikoisalaan soveltuva vähintään kymmeneksi opintoviikoksi (10 ov) määritelty tai määriteltävä opintokokonaisuus, joka on suoritettu 1990 -luvulla tai suoritetaan tutkinnon aikana. Perustutkintoon sisältyvää opintokokonaisuutta ei voida liittää vapaasti valittaviin opintoihin.

4. Lisensiaatintutkimus 20 ov

Kokonaisuuteen sisältyy tutkimusseminaari, jonka yhteydessä organisoidaan tutkimustyön ryhmäohjaus. Opintojen aikana laaditaan lisensiaatintutkimus. Lisensiaatintutkimuksena voidaan hyväksyä oman erikoisalan tematiikkaan liittyvä yhtenäinen tieteellinen työ tai julkaistu / julkaistavaksi aiottu laajahko tieteelliset vaatimukset täyttävä artikkeli.

Koulutukseen hakeminen

Vuoden 2000 maaliskuussa aloitettavaan lapsi- ja nuorisosiaalityön erikoisalan koulutukseen haetaan erillisellä hakulomakkeella **14.01.2000 klo 16.15 mennessä**. Hakulomake liitteineen palautetaan osoitteeseen:
Lapin yliopisto
Kirjaamo
PL 122
96101 Rovaniemi
Lisätietoja antaa suunnittelija (ma) Virpi Filppa (puh. [redacted] tai [redacted]
Sähköposti: [redacted]

Hakulomakkeeseen kirjataan jatkotutkinnon tarve ja perustelut, omat tavoitteet, työnantajan sitoutuminen esimerkiksi tarvittavien opintovapaiden järjestämiseen, oman työn tai

erikoisalan kehittämistarpeet sekä muut mahdolliset jatkotutkinnon suorittamista puoltavat seikat.

Opiskelijavalinta

Pohjakoulutuksena edellytetään sosiaalityöntekijän kelpoisuuden (SHA 804/92) tuottanut yhteiskunta- tai valtiotieteiden maisterin tutkinto, joka on suoritettu sosiaalityön koulutusohjelmassa tai johon on sisältynyt tai jonka lisäksi on suoritettu syventävät opinnot ja pro gradu -tutkielma joko sosiaalityöstä, sosiaalipolitiikasta tai yhteiskuntapolitiikasta. Mikäli hakija ei täytä edellä kuvattua ensisijaista pohjakoulutusvaatimusta, hän voi hakemuksessaan erikseen osoittaa ja perustella koulutuksellisen meritoitumisensa.

Ammatillisessa lisensiaatintutkinnossa painotetaan sosiaalityössä hankittua työkokemusta. Valittavalta opiskelijalta edellytetään vähintään kahden vuoden työkokemus sosiaalityöstä ja käytännöllinen perehtyneisyys erikoisalaan. Lisäksi edellytetään, että valittava opiskelija on koulutusaikana erikoisalaan liittyvässä työssä. Hakulomakkeeseen on koottu muut opiskelijavalinnassa painotettavat kriteerit.

Jatko-opiskelijaksi ilmoittautuminen

Kun hakijalle on tullut kirjallinen tieto valituksi tulemisestaan, hänen on ilmoittauduttava asianomaisen yliopiston jatko-opiskelijaksi. Tarkemmat ohjeet menettelystä lähetetään valintapäätöksen yhteydessä.

SOSIAALITYÖ

Millaiset asiat lasten ja nuorten kanssa työskentelevät sosiaalityön ammattilaiset kokevat tärkeiksi ja tavoittelemisen arvoisiksi omassa työssään? Kuinka he pyrkivät näitä asioita toteuttamaan? Mitkä tekijät yhteiskunnassa tukevat ja estävät tavoitteiden saavuttamista?

Maria Tapola-Haapalan tutkimuksessa sukelletaan sosiaalityön erikoistumiskoulutusta suorittavien kokeneiden sosiaalityön ammattilaisten maailmaan. Teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessa toimii sosiologi Margaret Archerin kehittämä, kriittisen realismin teoriaperinteeseen lukeutuva näkökulma, jossa tunnustetaan niin toimijoiden kuin sosiaalisten rakenteiden ja kulttuurisen systeeminkin potentiaaliset voimat. Huomioon tulevat otetuiksi yksilöiden refleksiivisyys, oman itsen kanssa käydyt sisäiset keskustelut, henkilökohtaisesti tärkeiksi koetut asiat ja sitoumukset sekä näiden tavoittelemiseksi muodostetut toiminnalliset projektit. Toisaalta yksilötoimijoita ei nähdä täysin vapaina vaan toiminnallisiin projekteihin ajatellaan vaikuttavan myös erilaisten mahdollistavien ja estävien sosiaalisten rakenteiden ja kulttuurisen systeemin ulottuvuuksien, joita tulee pyrkiä ymmärtämään.

Tutkimus tuottaa tärkeää tietoa 2000-luvun Suomessa työskentelevien sosiaalityön ammattilaisten itseymmärryksestä ja työn haasteellisista reunaehdoista. Tämän lisäksi se avaa uudenlaisen teoreettisen näkökulman sosiaalityöhön ja sosiaalityön tutkimukseen.

SOSIAALITIETEIDEN LAITOKSEN JULKAISUJA 2011:4

ISBN 978-952-10-6690-0