

Mirva Salminen

## Työn arvioinnin kehittäminen – tarua vai totta?

- Lastensuojelulaitosten työn arvioinnin kehittämisestä ja oppimisesta

Ammatillisesti suuntautuva lisensiaatintutkimus 40 ov

Tampereen yliopisto

Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

## Tiivistelmä

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella asiantuntijoiden näkemyksiä lastensuojelulaitosten työn kehittämistä, erityisesti arvioinnista sekä sen kehittämistä ja oppimisesta työssä lähinnä sosiaalialan profession näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin laajemminkin asiantuntijoiden näkemyksiä arvioinnin merkitystä laitosten tulevaisuudessa. Tutkimuksen laajempaan tavoitteeseen oli lisätä ymmärrystä arvioinnin monenlaisista mahdollisuuksista tukea paitsi lastensuojelulaitosten kehittämistyötä, niin myös olla tukemassa työntekijöiden arvioinnin oppimista ja kehittämistä.

Tämän tutkimuksen taustaoletukset liittyivät fenomenologiseen tarkastelukulmaan. Erityisen kiinnostuneita oltiin siitä, minkälaisena työn arvioinnin kehittäminen ja oppiminen näyttäytyi haastatelluille asiantuntijoille. Tutkimukseen osallistujat olivat lastensuojelun laitostyön kehittämistä eri näkökulmista tarkastelevia asiantuntijoita; Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta (Stakes), Helsingin ja Tampereen yliopistoista, Lastensuojelun Keskusliitosta, Kuntaliitosta, pääkaupunkiseudun kuntien lastensuojelun laitoshuollon hallintoviranomaisia sekä suunnittelijoita ja erilaisten lastensuojelulaitosten johtajia. Haastateltavia oli yhteensä 18 asiantuntijaa.

Tutkimuksessa tarkasteltiin asiantuntijoiden näkemyksiä ja kokemuksia merkityskokonaisuuksien, kategorioiden avulla. Tutkimuskysymykset olivat: Minkälaiset tekijät asiantuntijoiden mielestä vaikuttavat lastensuojelulaitosten työn kehittämiseen yleisesti? Minkälaisia näkemyksiä lastensuojelun laitostyön arvioinnista, tarkemmin arviointitavoista ja niiden kehittämistä asiantuntijoilla on? Minkälaisia näkemyksiä asiantuntijoilla on työntekijöiden arvioinnin oppimisesta ja kehittämistä lastensuojelulaitoksissa? Minkälaisena asiantuntijat näkevät arvioinnin merkityksen lastensuojelulaitosten ja laitostyön tulevaisuudessa?

Haastatteluissa tuli esiin, että laitostyön kehittämiseen vaikuttavina merkittävänä toimintaedellytyksiä luovina tekijöinä asiantuntijat pitivät työilmapiiriä tai yleensäkin asennoitumisesta työhön, yhteistä ymmärrystä perustehtävästä, henkilöyhteisöä ja sen toimivuutta sekä tapoja toimia yhteisössä kuten esimerkiksi kokouskäytäntöjä, tiimirakenteita, koulutusta, työnohjausta ja johtamistapaa.

Asiantuntijat näkivät, että systemaattista arviointijärjestelmää ja erilaisia työn arviointitapoja olisi syytä kehittää lastensuojelulaitoksissa. Yliopiston professorit ja Stakesin edustajat näkivät lastensuojelulaitosten työn arviointitapojen kehittämisen enemmänkin reflektiiviseen evaluaatioon sijoittuvana, muut asiantuntijat käyttäisivät joustavammin sekä reflektiiviseen että näyttöön perustuvaa evaluaatiota. Vahvan profession asiantuntijat suhtautuivat hyvin kriittisesti hallinnon ulkoiseen ohjaukseen arviointitapoja kehitettäessä. Asiantuntijoiden käsitysten mukaan asiakasarviointia lastensuojelulaitoksissa oli runsaasti mutta, palautteenantoa voisi kehittää enemmän asiakasta osallistavaan suuntaan. Asiantuntijoiden näkemykseen mukaan lastensuojelulaitoksissa työn arviointi, erityisesti ulkoinen arviointi, saatetaan kokea arvosteluna tai kontrollina. Arviointi tulee asiantuntijoiden mielestä lisääntymään tulevaisuudessa, se tulee julkisemmaksi ja vaativammaksi.

Asiantuntijoiden mielestä arvioinnin oppimiseen ja kehittämiseen liittyi vahvasti työntekijän oma ammatillinen kehittyminen, mutta myös työyhteisön valmius toimia yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Tällöin keskeiseksi oppimisen prosesseiksi asiantuntijoiden mielestä nousisivat yhteisössä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistyöfoorumit, työkäytäntöjen yhteisen hallinnan kehittäminen ja niiden yhteinen muuttaminen sekä työtoiminnan reflektointi sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla.

Tutkimuksen lopussa on esitetty tuloksiin perustuvia ”varovaisia” toimenpideehdotuksia, joita tarkastelemalla on mahdollista lisätä ymmärrystä arvioinnin mahdollisuuksista tukea paitsi lastensuojelulaitosten kehittämistyötä, niin myös olla tukemassa työntekijöiden oman työn ja työyhteisön arvioinnin kehittämistä ja oppimista.

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>3</b>
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet.....	5
1.2 Lastensuojelun laitostyöstä ja sen kehittämisestä.....	9
<b>2 TYÖN ARVIOINTI OSANA KEHITTÄMISTYÖTÄ.....</b>	<b>12</b>
2.1 Arvioinnin lähtökohtia ja peruskäsitteitä.....	12
2.2 Näkökulmia kehittämistyöhön.....	16
2.3 Arviointi ja sosiaalialan työn kehittäminen.....	20
<b>3 OPPIMINEN TYÖSSÄ JA TYÖYHTEISÖSSÄ.....</b>	<b>28</b>
3.1 Oppimisen luonteesta työssä.....	29
3.2 Työssä oppimisen teoreettisia lähtökohtia.....	32
<b>4 TUTKIMUSASETELMA JA -KYSYMYKSET .....</b>	<b>41</b>
4.1 Tutkimusasetelma ja tutkimustehtävä.....	41
4.2 Tutkimuskysymykset.....	43
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>44</b>
5.1 Kvalitatiivinen tutkimusote.....	44
5.2 Haastateltavien valinta.....	48
5.3 Tutkimusaineiston hankintamenetelmä ja tutkimusprosessi.....	51
5.4 Haastatteluaineiston analysointi.....	56
5.4.1 Tietokoneavusteinen kvalitatiivinen tutkimus.....	56
5.4.2 NVivo-analyysiohjelma.....	57
5.4.3 Analyysiprosessin toteuttaminen.....	59
5.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	66

<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU.....</b>	<b>70</b>
6.1 Laitostyön kehittämiseen vaikuttavat yleiset tekijät .....	71
6.2 Lastensuojelun laitostyön arviointitavat ja niiden kehittäminen .....	72
6.2.1 Työntekijöiden itsearviointi ja sen kehittäminen .....	73
6.2.2 Asiakasarviointi ja sen kehittäminen .....	80
6.2.3 Työn muut arviointitavat.....	84
6.2.4 Mittareiden merkitys laitostyön arvioinnissa.....	88
6.3 Arvioinnin kokeminen .....	91
6.4 Arvioinnin oppiminen ja kehittäminen lastensuojelun laitostyössä.....	94
6.5 Arvioinnin merkitys lastensuojelulaitosten ja laitostyön kehittämisessä tulevaisuudessa .....	102
<b>7 TULOSTEN KOKOAVAA TARKASTELUA.....</b>	<b>106</b>
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>115</b>
8.1 Tutkimuksen tarkastelua ja johtopäätökset.....	115
8.2. Jatkotutkimuksen aiheita.....	122
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>125</b>
Liite 1. Taustatietokysely haastatteluille.....	136
Liite 2. Teemahaastattelun instruktio ja runko .....	137
Liite 3. Asiantuntijahaastatteluun osallistuneet .....	139

# 1 JOHDANTO

Viimeisen kymmenen vuoden aikana sosiaalialan työhön vaikuttaneet yhteiskunnalliset muutossuunnat ovat asettaneet työyksiköt ja työntekijät monien uusien osaamishaasteiden eteen. Tehokkuus, yhteistoiminnallisuus, muutossopeutuvuus, innovatiivisuus, uusiutuva ammatillisuus ja joustavuus ydinosaamisessa tulevat keskeisimmiksi sosiaalialan työntekijöiden työn kehittämishaasteiksi.

Kun kuntien valintamahdollisuudet lisääntyivät sosiaalipalveluissa lamavuosien seurauksena, kuntien vastuun palvelujen laadusta nähtiin korostuvan. Tämä edellyttää työn ja palveluprosessien uudelleen arviointia työyksikkötasolla. On löydettävä vaihtoehtoisia sekä uusia työ- ja palvelumuotoja taloudellisesti kiristyvässä ja tehokkuutta arvostavassa ympäristössä. Myös lainsäätäjät, kansalaiset ja toiminnan toteuttajat tarvitsevat työvälineitä, joilla voidaan seurata ja arvioida saavutetaanko toiminnalle asetetut tavoitteet. Tähän tarvitaan luotettavia, eri tarkoitukseen soveltuvia arviointikäytäntöjen ja -välineiden kehittämistä. (Kananoja 2001, 5–7.)

Sosiaali- ja terveysalan eettinen säännöstö edellyttää myös sitoutumista oman työn ja osaamisen jatkuvaan kehittämiseen. Tämä ei ole mahdollista, ellei kriittisesti seurata ja arvioida kulloisiakin käytäntöjä, toiminnan laatua ja sen vaikutuksia. Joidenkin ammattien piirissä on jo nyt käytössä vakiintuneita, tieteelliseen tutkimustyöhön perustuvia evaluaatiomenetelmiä, joita hyödyntäen työikäntöjä ja osaamista uudistetaan. Toisilla aloilla, kuten sosiaalialalla, järjestelmällinen ja luotettava arviointimethodiikka vaatii vielä runsaasti kehittämistä. (mt., 5.)

Erityisen paljon tarvittaisiin tietoa työn toimivuudesta ja vaikuttavuudesta siellä, missä tehdään työtä monimutkaisten ja vaikeiden psykososiaalisten ongelmien parissa, kuten esimerkiksi lastensuojelussa. Lastensuojelun laitosten arviointi ja sen ke-

hittäminen sekä työntekijä- että yksikkötasolla ovat tällä hetkellä erittäin ajankohtaisia. Tästä ovat osoituksena sekä valtakunnalliset että monet kuntatason kehittämishankkeet. Yhtenä esimerkkinä mainittakoon Lastensuojelun Keskusliiton valtakunnallinen Laituri-projekti, sijaishuollon laadun kehittämis- ja auditointihanke, jossa on mukana 60 lastensuojeluyksikköä eri puolilta Suomea. Hankkeen tavoitteena on tuottaa kriteereitä ja toimintamalli lastensuojelun sijaishuollon arviointiin.

Arvioinnin merkitystä työn kehittämisessä on alettu korostaa yhä enemmän. Monipuolinen työn arviointi antaa käytännön työntekijälle mahdollisuuden vaikuttaa toiminnan kehitykseen ja tulevaan suuntaan. Oman organisaation vakiintuneiden työkäytäntöjen ja prosessien, kuten myös oman työtavan ja osaamisen tarkastelu luotettavalla ja systemaattisella tavalla, antaa välineitä ammatilliseen kehitykseen. Hyvä arviointi kohdistuu työhön, sen sisältöön ja vaikutuksiin. Sen tarkoituksena ei ole syyllistää työntekijää vaan vahvistaa hänen osaamistaan ja suunnata hänen oppimistaan ja kehittymistään työssään.

Työ muodostaa tärkeän oppimiskontekstin. Palaute-, arviointi- ja evaluointitoiminnat nähdään tärkeinä ydintoimintoina työn oppimisen ja kehittämisen ilmiöiden erittelyssä. (esim. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000.) Tässä kohdataan kehittämistoiminnan ydinkysymys: kuinka yhdistää työn arviointi kehittämiseen paitsi yksilöllisen niin myös yhteisöllisen työn tasolla. Kriittinen kysymykseni tässä tutkimuksessa onkin, mitä ja miten työhön liittyvää arviointitietoa pitäisi kerätä lastensuojelulaitoksissa ja miten työntekijät ja yhteisöt parhaiten oppisivat sitä tekemään asiantuntijoiden ja ”suunnannäyttäjien” näkemysten mukaan?

Viime vuosien keskustelu arvioinnista työn kehittämisen yhteydessä sosiaalialalla sekä toisaalta keskustelu työhön ja työyhteisöön liittyvistä oppimisen paradigmoista on ollut moniulotteista ja -tasoista. Keskustelun moninaisuus – jopa jäsentymättömyys – on ollut kiinnostavaa ja hyödyllistäkin, koska se on tuonut esiin tarpeen ymmärtää kehittämistyöhön liittyvää arviointia ja sen oppimista. Keskustelu ei kuitenkaan vielä ole antanut riittäviä välineitä sosiaalityön, eikä varsinkaan lastensuojelu-

laitosten työn, arvioivaan käytännön kehittämistyöhön. Onko niin, että työn arvioinnista osana kehittämistoimintaa, on tullut yksi keskeisimmistä oppimisen haasteista? Lastensuojelulaitoksissa on nyt käynnissä kehittämistyön uudelleen jäsentämisen aika, toivottavasti tämä tutkimus on osaltaan edistämässä sitä.

### **1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoitteet**

Pro gradua vastaavassa tutkielmassani (Helsingin yliopisto 2001; sosiaalipolitiikan laitos) tarkastelin kehittämistyötä laatuajattelun näkökulmasta lastensuojelun sijaishuollon vastaanottolaitoksissa. Tutkimuksen keskeiseksi kysymykseksi nousi, minäkalaisena kehittämistoiminnan ymmärtävät sitä toteuttavat ihmiset, vastaanottolaitosten työntekijät. Aineiston perusteella kuva kehittämistyön laajemmista tavoitteista oli työntekijöille melko epämääräinen; työntekijöille kehittämistyön maailma aukeni oman työalueen ja sen kehittämisen kautta. (Salminen 2001, 65.)

Haastatteluissa tuli esiin, että kehittämistyössä näyttäytyivät hyvinkin erilaiset ja risteilevät intressit. Arkisen, praktisen kehittämistyön ja tulosorientoituneen hallinnollisen kehittämistyön välillä oli selvästi ristiriitaisuuksia. Hallinnon kehittämistyössä sitouduttiin laatuun ja sen arviointiin, mikä työntekijöiden mielestä näkyi tehokkuusrationaliteetin vahvistamisena.

Työhön liittyvät arviointikysymykset eivät yllätyksekseni nousseet mitenkään keskeisimmiksi teemoiksi haastatteluissa. Arvioinnista ei haastatteluissa juurikaan puhuttu ja systemaattista työn arviointia toteutettiin niukasti. Vastaanottolaitosten työntekijät kokivat selvästi esimerkiksi systemaattisen palautteen keräämisen liittyvän hallinnolliseen päätöksentekoon, mutta se ei toiminut heidän työnsä kehittämisen välineenä. Reflektiivinen itsearviointi muodostui keskeisimmäksi arviointimuodoksi, jota oli työntekijän mahdollista soveltaa osana jokapäiväistä työtä.

Toinen tutkimukseni (Salminen 2001, 66) tärkeä johtopäätös oli, että vastaanottolaitosten yksittäisten koulutusinterventioiden ei ole mahdollistakaan olla laajemman kehittämistyön tuki. Laitosten henkilöstökoulutuksessa pitäisikin siirtyä koko työyht-



teisöä koskevaan laadun kehittämiseen tukien työntekijöiden tutkivan työotteen vahvistamista esimerkiksi reflektiivisen arvioinnin ja projektiosaamisen avulla.

Tutkimuksessani (Salminen 2001, 67–71) päädyinkin siihen, että vastaanottolaitosten kehittämistyö, erityisesti työn arviointi tarvitsee uusia muotoja, jotka nousisivat työn sisäisestä olemuksesta ja jotka perustuisivat reflektiivisiin arviointikäytäntöihin. Oman työn arviointi on vaativa prosessi, ja jotta arvioinnilla saataisiin käyttökelpoista ja hyödynnettävää tietoa, on työntekijöiden mielletävä arviointi osaksi omaa ammatillisuuttaan, asiantuntijuuttaan.

Lastensuojelutyötä on yleisemminkin kuvattu hämäräksi alueeksi, joka ei aina taivu edes sanoiksi, puhumattakaan, että sitä pystyttäisiin ottamaan haltuun selkein mittarein (Heino 1997). Tämän moniulotteisuuden kanssa lastenkotien työntekijät joutuvat päivittäin elämään, tekemään valintoja ja arvottavia kannanottoja. Siksi systemaattisuuden ja rajattuihin perspektiiveihin perustuvat tutkimukselliset puheenvuorot saattavat avata uusia näkökulmia ilmiöihin, jotka arkitoiminnoissa ohitetaan itsestäänselvyyksinä, ja tarjota näin eväitä toiminnan jäsentämiseen ja arviointiin. Ehdottomiksi ja kaikenkattaviksi totuuksiksi niistä ei kuitenkaan ole, eikä sellainen tämäkään tutkimus edes yritä olla.

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella asiantuntijoiden näkemyksiä lastensuojelulaitosten työn kehittämisestä, erityisesti arvioinnista sekä sen kehittamisestä ja oppimisesta työssä lähinnä sosiaalialan profession näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös laajemmin asiantuntijoiden näkemyksiä arvioinnin merkityksestä laitosten tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen taustaoletukset liittyvät fenomenologiseen tarkastelukulmaan, jossa keskeisenä ajatuksena ovat merkitykset. Merkitysten tutkimisen mielekkyys perustuu oletukseen, että ihmisten toiminta on intentionaalista. Intentionaalisuus merkitsee sitä, että kaikki merkitsee ihmiselle jotakin. Fenomenologiassa korostuvat ne käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta ja joiden avul-

la kokemus rakentuu yhtenäiseksi, mielekkääksi kokonaisuudeksi. Merkitykset ja arvot eivät ole todellisuudessa annettuja vaan ne on rakennettava ja määriteltävä. Fenomenologisessa tarkastelukulmassa on esitettävä kysymys: minkä laatusena ilmiö näyttäytyy henkilölle, joka kyseisen ilmiön kokee. Fenomenologisen ajattelun mukaan eri ihmiset kokevat saman havaittavan asian eri tavoin ja antavat siis havaitsemilleen ilmiöille erilaisia merkityksiä. (Laine 2001, 27.)

Tämän tutkimuksen kohteena on lastensuojelulaitosten työn arvioinnin kehittäminen ja oppiminen sekä niihin liittyvät merkitykset. Erityisen kiinnostuneita ollaan, minkä laatusena työn arvioinnin kehittäminen ja oppiminen näyttäytyy asiantuntijoille.

Tämä laadullinen tutkimus on luonteeltaan kuvaileva tutkimus, jossa asiantuntijoiden näkemyksiä ja kokemuksia tarkastellaan merkityskokonaisuuksien, kategorioiden avulla. Tutkimukseni tarjoama tieto on tarkoitettu ennen kaikkea lastenkotityön kehittämisen tueksi.

Tutkimusta voidaan pitää siinä mielessä evaluatiivisena, että tässä osittain tarkastellaan lastensuojelulaitosten työn arviointia sellaisena kuin se asiantuntijoiden näkemysten mukaan tällä hetkellä on. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan ottaa arvottavaa näkökulmaa lastensuojelun laitostyön kehittämiseen. Evaluaatio ei ole ulkoapäin tulevaa arvottamista tai kriteeriperustaista mittaamista vaan eri asiantuntijoiden näkemysten, kehittämisajatusten ja toimintaideoiden näkyväksi tekemistä. (Seppänen-Järvelä 1999, 94; FinSoc 2001, 31.)

Tutkimuksen laajempina tavoitteena on lisätä ymmärrystä arvioinnin monenlaisista mahdollisuuksista tukea paitsi lastensuojelulaitosten kehittämistyötä, niin myös olla tukemassa työntekijöiden arvioinnin oppimista ja kehittämistä. Tavoitteena on sellaisen tiedon tuottaminen, joka voisi parhaalla mahdollisella tavalla luoda erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia laitosten työn arvioivaan kehittämiseen ja sen oppimiseen.

Tutkimuksen kohteena on lastensuojelulaitosten työn kehittäminen, erityisesti arvioinnin kehittäminen. Työhön liittyviä arviointikysymyksiä tarkastellaan erityisesti profession, sosiaalialan ammattityön – ei niinkään hallinnon kehittämistyön näkö-

kulmasta. Tarkoituksena on haastatella lastensuojelun laitostyön kehittämistä eri näkökulmista tarkastelevia asiantuntijoita: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes) erityisasiantuntijoita, Helsingin ja Tampereen yliopiston sosiaalityön professoreja, Lastensuojelun Keskusliiton suunnittelijoita, Kuntaliiton erityisasiantuntijaa, pääkaupunkiseudun kuntien lastensuojelun laitoshuollon hallintoviranomaisia sekä suunnittelijoita ja erilaisten lastensuojelulaitosten johtajia.

Haastateltavien valinnan perusteina on käytetty toisaalta sitä, että haastateltavat ovat tehneet ja julkaisseet lastensuojelun laitostyöhön liittyvää tutkimusta, kirjallisuutta, sekä artikkeleita tai toisaalta ovat tehneet kehittämistyötä käytännössä laitoksissa. Haastateltavien valinnassa on käytetty myös kollegoiden nimeämiseen perustuvaa valintamenettelyä (ks. Mutka 1998).

Osa asiantuntijoista on lastensuojelulaitosten kehittämistyön ”suunnannäyttäjiä”, vahvoja profession näkökulmasta kehittämistyötä tarkastelevia henkilöitä. Heitä mielestäni ovat Stakesin edustajat ja yliopiston sosiaalityön professorit. Osa haastateltavista on laitosten kehittämistyön, perinteisen henkilöstökoulutuksen asiantuntijoita, konsultteja sekä suunnittelijoita, joista osa tekee myös käytännön kehittämistyötä lastensuojelulaitoksissa. Osa haastateltavista tarkastelee laitosten kehittämistyötä hallinnon ja organisaation näkökulmasta sekä muutama haastateltavista tarkastelee ja tekee kehittämistyötä hyvin läheltä lastensuojelulaitoksen johtajina.

Tutkimus rakentuu viidestä temaattisesta kokonaisuudesta. Tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita esitetään johdannossa. Kirjallisuuteen perustava teoreettinen katsaus sekä keskeiset käsitteet ovat luvuissa kaksi ja kolme. Tutkimuskysymysten asettamisesta ja tutkimuksen toteuttamisen kuvaamisesta raportoidaan luvuissa neljä ja viisi. Empiiriseen aineistoon perustuvan analyysi esitetään tutkimuskysymyksittäin luvussa kuusi. Tulosten kokoava tarkastelu on luvussa seitsemän ja pohdinta on luvussa kahdeksan.

## 1.2 Lastensuojelun laitostyöstä ja sen kehittamisestä

Lastensuojelu on hyvä näköalapaikka lasten, nuorten ja lapsiperheiden pulmiin, ja toisaalta hyvinvointiyhteiskunnan toimintaan. Lastensuojelun tarpeeseen ja lasten sijoitusten taustalla on monenlaisia tilanteita ja asioiden kasaantumista, esimerkiksi sosiaalisia ongelmia ja lastensuojeluperheiden syrjäytyneisyyttä. Kivisen (1994) näkemyksen mukaan taloudellisilla, sosiaalisilla ja periytyvällä huono-osaisuudella on voimakkaita kytkentöjä toisiinsa lastensuojelussa.

Yhä enemmän lapsia ja nuoria on ollut sijoitettuna oman kodin ulkopuolelle koko 1990-luvun ajan. Stakesin lastensuojelutilaston tietokannan mukaan vuoden 2000 aikana oli 12 870 lasta ja nuorta sijoitettuna kodin ulkopuolelle. Lastensuojelun kenttä on eriytynyt monella tavalla. Vuosien 1984, 1987 ja 1991 Pohjoismaisia tilastoja vertailemalla on todettu, että lasten sijoittuminen laitoshoitoon on perhehoitoa yleisempää kuin muissa Pohjoismaissa. Suomessa laitoshoittoa käytetään pienten lasten ja murrosikäisten kohdalla, kun taas 7–11-vuotiaiden sijoituspaikkana käytetään enemmän perhehoitoa. (Virtanen 1999, 10.)

Lastensuojelulaitoksiksi lastensuojelulain mukaan katsotaan lastenkodit, nuorisokodit, koulukodit sekä muut näihin rinnastettavat lastensuojelulaitokset (LSL 29§). Lastensuojelulaitokset antavat sekä lyhyt- että pitkäaikaista hoitoa ja kasvatusta lapsille ja alle 18-vuotiaille, jotka tarvitsevat hoitoa ja muuta huolenpitoa, ja jota ei voida tai ei ole tarkoituksenmukaista järjestää heidän omassa kodissaan tai muita sosiaalipalveluja hyväksikäyttäen (Mikkola & Helminen 1994, 229).

Lastensuojelulaitosten hoitomuodot voidaan jakaa avohuollon tukitoimiin, tukevaan laitoshoitoon ja itsenäistävään jälkihuoltoon. Laitosten hoitomenetelmiä ovat olleet mm. osastotyö, omahoitajatyö ja perhetyö. Hoitomenetelmiä tukevat erilaiset terapiat sekä toiminnalliset menetelmät, jotka liittyvät esimerkiksi seikkailukasvatukseen, vapaa-ajantoimintaan, itsenäistymisohjelmiin tai työpajatoimintaan. (Virtanen 1997, 23–26.)

Runsaalla puolella Pasasen (2001) tutkimukseen osallistuneista lastensuojelulaitosten lapsista arvioitiin esiintyvän selvä psykiatrinen häiriö, ja useimmissa tapauksissa se

oli kestänyt jo vuosia. Tutkimukseen osallistuneilla lapsilla oli moninkertainen riski oireilla vakavilla tunne-elämän häiriöillä, vakavilla tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauksen häiriöillä sekä vakavilla käytöshäiriöillä. Lapsilla todettiin paljon tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauksen ongelmia, joilla oli selvä yhteys kouluvaikeuksiin.

Lastenkotien työntekijöiden työn vaativuutta lisää entisestään Pasasen (2001) tutkimus tulosta siitä, että lasten vanhemmilla todettiin erittäin voimakasta psykiatrisen oirehoidinnan ja traumatisoivien kokemusten kasaantumista. Puolella vanhemmista arvioitiin esiintyvän selvä psykiatrisen häiriö. Naisista lähes puolella ja miehistä runsaalla puolella oli elämänsä aikana esiintynyt selviä alkoholi-ongelmia ja naisista neljäsosalla ja miehistä runsaalla kolmasosalla huumausaineiden käytön ongelmia.

Lastensuojelulaitoksiin kohdistetusta kriittisestä huolimatta tai sen ansiosta, ovat laitosten työtavat viime vuosina muuttuneet. Laitokset ovat avautuneet ja niiden tarjoamat palvelut sekä hoito- ja kasvatustavat ovat monipuolistuneet. Yhä useammassa laitoksessa työskennellään perhekeskeisesti, koska lastensuojeluperheissä vanhempien sosiaaliset ongelmat ovat kasaantuneet voimakkaasti, joten perhekartoituksen ja -työn kehittäminen laitoksissa tulee tärkeäksi. Rajoittavasta laitosperinteestä on siirrytty erilaisiin uusiin toimintakäytäntöihin, esimerkiksi laitosten avoimuuteen perhetyöhön. Työkäytäntöjen muutos on tarkoittanut entistä tarkemmin räätälöityjä palveluja tietyille ryhmille ja tiettyihin tarpeisiin kohdennettuja toimintoja. Niitä on kehitelty paitsi laitoksissa myös kunnissa yli hallintokuntien yhteisissä projekteissa. (Heino 1999, 18–23.)

Lastensuojelulaitokset elävät haasteellista aikaa. Osa laitoksista on erikoistunut tiettyjen ongelmien hoitoon ja kehittänyt siihen metodejaan. Osa laitoksista on esimerkiksi tuoteistanut palvelujaan, laatinut laatukäsikirjoja toimintajärjestelmänsä kuvaamiseksi tai kehittänyt työprosesseja, jolloin kehittämisen viitekehyksenä on ollut laatu ja sen kehittäminen. Osa laitoksista tarjoaa kodinomaisuutta ja turvallisia olosuhteita. Uutta kehitystä edustaa myös moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen lastensuojelun, päihdehuollon ja psykiatrian välillä, ja tämän on myös osaltaan tuot-

tamassa uudenlaisia kuntoutuspalveluja perheenjäsenille. (Bardy, Salmi & Heino 2001, 96.)

Lastensuojelulaitoksissa kehittämistyötä tai tyypillisesti kehittämisprojekteja on tehty johtamiseen ja hallinnointiin liittyvänä tai toisaalta työntekijöiden innovaatioista käsin. Kehittämistyössä asettuvat osittain vastakkain, tehtäväkeskeisyyttä korostavat linjaukset, erilaiset hallinnointiin liittyvät ”kehittämisopit” sekä työn kokonaisvaltaisuutta korostavat, monimuotoistuvat hoito- ja kasvatustilanteisiin liittyvien työkäytäntöjen ja -menetelmien kehittäminen. (Salminen 2001.) Yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä myös työntekijöiden työkäytäntöjä ohjaavat ideologiat ovat muuttuneet esimerkiksi individualistisesta ajattelusta perustuvien työkäytäntöjen kehittämisestä perhekeskeisiin tai toiminnallisiin työkäytäntöihin. (Virtanen 1997.)

Lastensuojeluasiakkaiden ongelmien monitulkintaisuus ja niihin suunnattujen interventioiden arvottamiseen liittyvän evidenssin kiistanalaisuus tekevät laitostyön kehittämisen, erityisesti työn arvioinnin kehittämisen erityisen vaativaksi. Lastensuojelutyötä ja sen osana laitostyötä on pidetty erilaisena kuin monen muun hyvinvointipalveluja tuottavan ammatin työ. Lastensuojelutyö on nähty toisaalta niin monimutkaisena ja arvokkaana ihmissuhdetyönä, että se on tärkeää arvioimattakin, mutta toisaalta näyttöjä vaaditaan sekä laitosten ammatillinen toiminnan laadukkuudesta että vaikuttavuudesta.

## 2 TYÖN ARVIOINTI OSANA KEHITTÄMISTYÖTÄ

### 2.1 Arvioinnin lähtökohtia ja peruskäsitteitä

Arviointia ja arviointitietoa voidaan tarkastella monesta eri lähtökohdista käsin. Useilla tieteenaloilla on omat arvioinnin perinteensä. Tarkastelen seuraavassa arviointitoiminnan teoreettisia jäsennyksiä yhteiskuntatieteellisestä, erityisesti käytännön sosiaalityöhön liittyvänä toimintana.

Arviointi-käsitteellä voidaan tarkoittaa sekä arviointitutkimusta että käytännön työhön liittyvää arviointitoimintaa (Rostila & Mäntysaari 1997, 398). Tärkeä kysymys, johon arviointitutkijat usein joutuvat vastaamaan on arviointitutkimuksen ja käytännön työhön liittyvän arviointitoiminnan eroista. Arviointitoiminnan ja tutkimuksen välistä suhdetta on kuvattu veteen piirretyksi viivaksi.

Arvioinnista ei ole mahdollista antaa yksiselitteistä ja kaikkiin tilanteisiin sopivaa määritelmää toteavat Sirkka Sinkkonen ja Juha Kinnunen (1997, 37). Arvioinnissa on kuitenkin kyse aina havainnoitavan kohteen arvottamisesta. Arvioinnin voi yksinkertaisesti määrittellä luotettavalla ja uskottavalla tavalla tehdyksi palvelun arvon määrittelyksi, jossa tärkein palvelun arvo on sen vaikuttavuus ja arvioinnin arvo, sen hyödyntäminen palvelun parantamisessa ja sitä koskevassa päätöksenteossa (Robson 2001, 24).

Raivolan (2000) näkemyksen mukaan evaluaation tarkoituksena on tuottaa systemaattista informaatiota, johon liitetään arvo- ja hyötypäätelmä niin, että tietoa voidaan käyttää ohjaamaan jotakin sosiaalista toimintaa pääsemään entistä paremmin ja

tehokkaammin sille asetettuihin tavoitteisiin. Tämän käsityksen mukaan myös evaluatio sisältää olennaisena osana ilmiöiden arvottamisen, arvopäätelmän tekemisen.

Pattonin (1997, 24) mukaan arviointia ja arviointitutkimusta tehdään ensisijassa päätöksenteon ja kehittämistyön tueksi, eri vaihtoehtojen kartoittamiseksi ja toimintaohjelmien rajoitusten selventämiseksi. Patton (1997, 24) korostaa myös arviointiin liittyvää systemaattista tiedonkeruuta. Sen ei hänen (mt., 25) mukaansa tarvitse kuitenkaan välttämättä olla tieteellistä; arviointia tekevät voivat tieteellisten menetelmien ohella hyödyntää muita systemaattisia tiedonkeruumenetelmiä.

Tässä tutkimuksessa arviointia tarkastellaan tutkimuksen kohteen kautta, käytännön lastensuojelulaitosten työhön liittyvänä arviointitoiminnan tutkimisena. Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia myös tutkimukseksi, jossa on evaluatiotutkimuksen piirteitä.

Arviointi ei ehkä ole kaikissa suhteissa hyvin toimiva käänнос englannin *evaluation* sanalle, mutta tässä yhteydessä käytän sitä arvioinnin yleiskäsitteenä. Arvioinnista puhuttaessa käytetään myös käsitettä *quality assessment*, joka tarkoittaa englanninkielessä esimerkiksi työtehtävien arviointia. (Sinkkonen ym. 1997, 54–59.) Tässä tutkimuksessa käytetään sanoja *evaluaatio* ja *arviointi* synonyymeinä, kuten usein myös koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta käsittelevässä kirjallisuudessa (Raivola 2000, 53).

Arviointikirjallisuudessa esitetään monia käsityksiä ja jaotteluita arvioinnin erilaisista lähestymistavoista ja koulukunnista. Arviointitutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa on tapana esitellä metodologisia käsittepareja, jotka luotaavat arvioinnin perusuloutuvuuksia. Tällaisia vastakohtapareja ovat muun muassa formatiivinen – summatiivinen arviointi, tulosarvio – prosessiarvio, indikaatiotutkimus – demonstraatiotutkimus. (FinSoc 2001, 19–22.)



Tavallisesti arvioinnin päätyypeiksi erotetaan formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Tässä erottelussa arviointia katsotaan tiedon käyttäjän näkökulmasta: ketä varten arviointia tehdään. Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin nähdään täydentävän toisiaan.

Formatiivisella arvioinnilla viitataan siis sellaiseen arviointiin, joka kohdistuu kehittämiseen. Sen tavoitteena on tukea organisaation omaa oppimista kysymällä, kuinka toiminnot toteutuvat, johtaako toteutus tavoitteiden toteutumiseen ja miten toteutus voisi olla tehokkaampaa. Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointia, jonka tarkoituksena on tuottaa tietoa arvioinnin kohteesta niille, jotka tuottavat palveluja ja haluavat kehittää niitä. Tällainen formatiivinen arviointi voidaan tehdä joko sisäisenä tai ulkoisena arviointina toteuttamiseen eli siihen, miten kehittämistyötä on tehty ja kuinka sen toimintaa voitaisiin parantaa. Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointitiedon tuottamista päätöksentekijöille, jolloin se kohdistuu vahvasti lopputulokseen ja vaikuttavuuteen. (mt., 19–24.)

Tässä tutkimuksessa arviointia tarkastellaan kehittämisenäkökulmaan enemmänkin sitoutuvaa formatiivista arviointia. Tämäkin tutkimus evaluatiivisine piirteineen liittyy formatiiviseen arviointiin, jonka tarkoituksena tuottaa tietoa lastensuojelulaitosten työn kehittäjille: työntekijöille ja käytännön kehittämistyötä tekeville.

Toinen näkökulma arvioinnin muodoista liittyy tarkastelun kohteeseen; onko kyse prosessin vai vaikutusten arvioinnista. Yhdenlainen arviointi ei voi tuottaa vastausta kaikkiin mahdollisiin arviointikysymyksiin. Arvioinnin tekijät joutuvat valitsemaan kahden vaihtoehdoisen näkökulman välillä: arvioinnin tavoitteena voi olla joko tulosten arviointi tai kehittämisen tukeminen. Arvioinnin taustalla voi olla kyse toisaalta joko päätöksenteon, johtamisen ja valvomisen tarve tai toisaalta toiminnan kehittämisen ja ammattilaisen oppimisen tarpeesta. Tästä toiminnan kehittämisen ja työntekijän ammatillisen kehittymisen edistämisestä on tässä tutkimuksessa kyse tarkasteltaessa arviointia. (mt., 20.)

Toinen ratkaiseva asia on se, miten arviointitietoa tuotetaan eli mistä positiosta se tehdään. Tämä jako ulkoiseen ja sisäiseen arviointiin on arviointikeskusteluissa hyvin yleinen. Ulkoisen arvioinnin etuja nähdään olevan sen neutraalisuus ja puolueettomuus. Robsonin (2001, 80–82) mukaan ulkoisella ja sisäisellä arvioinneilla ei ole kuitenkaan ratkaisevaa eroa. Erona ovat vain ne ongelmat, joita arvioija kohtaa riippuen siitä, kummassa roolissa hän toimii.

Kuitenkin nämä kaksi arviointitapaa eroavat ratkaisevalla tavalla, kun ajatellaan esimerkiksi julkisten sosiaali- ja terveystalvelujen käytännön arviointistrategiaa. Mikäli rajoitutaan pääasiassa ulkoisiin arviointeihin, ei työn arviointi osana normaalia kehittämistoimintaa voi toteutua. Sosiaalialan työn tulevaisuuden kannalta on keskeinen kysymys sisäisen arvioinnin kehittäminen, käytännön ammattilaisten arviointiosaaaminen, arviointikäytäntöjen kehittäminen unohtamatta ulkoisen arvioinnin merkitystä kehittämistyössä.

Anneli Pohjola (2001, 13–14) pohtii myös sosiaalityön sisäisen ja ulkoisen arvioinnin mielekkyyttä erilaisissa tilanteissa. Ulkoisen arviointi omaa paremman statuksen; siinä arvioija on lähtökohtaisesti riippumaton ja ulkopuolinen, mutta kuten Pohjola (mt.) muistuttaa sisäisen ja ulkoisen arvioinnin raja voi muuttua prosessin kuluessa. Ulkoisen ja sisäisen arvioinnin valinnan rinnalla keskeinen kysymys on ”ylhäältä alas” vai alhaalta ylös” sekä missä positiossa asiakkaat ovat arviointiprosessissa. Usein asiakkaat pelkistyvät arvioinnin kohteeksi.

Kolmas perusjaottelu liittyy arvioinnin ajalliseen ulottuvuuteen. Arviointia voidaan tarkastella Albaekin (1997, 374) mukaan suhteessa sen käynnistymisen ajankohtaan, jolloin puhutaan *ex ante*, *intermediate* ja *ex post* -arvioinneista. *Ex ante* -arviointi tapahtuu ennen arvioinnin kohteena olevan toiminnan käynnistämistä, *intermediate* toiminnan aikana (tässä yhteydessä puhutaan myös prosessiarvioinnista). *Ex post* -arviointi taas tapahtuu toiminnan päätyttyä.

Owen ja Rogers (1999) esittävät oman näkemyksensä arviointitoiminnan lähestymistavoista ja tyypeistä. Yhtenä heidän jaotteluunsa kuuluvana arvioinnin lähestymistapana on vuorovaikutuksellinen arviointi, jonka tarkoituksena on tukea palvelua tuot-

tavan organisaation omaa oppimista kysymällä, kuinka toiminnot toteutuvat, johtako toteutus tavoitteiden toteutumiseen ja miten toteutus voisi olla tehokkaampaa. Tämän tyyppistä formatiivista arviointia, jonka tavoitteena on toiminnan parantaminen, tehdään sekä sisäisenä että ulkoisena arviointina. Vuorovaikutukselliseen arviointiin voidaan lukea monentyyppisiä lähestymistapoja esimerkiksi laatutyö, toimintatutkimus, kehittämisarviointi.

Arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on kuitenkin tuottaa yksittäisiä kokemuksia ”ylivertaisempaa” tietoa siitä, miten asiat todella ovat. Väinö Linnan Tuntemattoman sotilaa Lahtinen kuvaa mielestäni erään arvioinnin mahdollisen merkityksen näin:

” - Kuinkas kauan herrat luulee korpisoturin keikkuvan näillä annoksilla, sanoi Vanhala...

Lahtinen oli käärmeissään ehkä enemmän kuin muut ja ynähti halveksivasti:

- Luulee. Ei ne mitään luule, ne tietävät. Ne on laskeneet kalorit, taikka mitä perkeleitä ne on, jota siinä syömisessä pitäisi olla. Menes valittaa nälkääsi niin lyödään semmonen rätinki eteesi, jossa todistetaan, ettei sinulla voi olla nälkä...”

## **2.2 Näkökulmia kehittämistyöhön**

Sana kehittää sisältää useimmiten innovatiivisia ja myönteisiä mielleyhtymiä. Siihen liittyy ajatus muutoksesta, nykytilasta siirrytään kohti jotakin parempaa, kehittyneempään. Kehittämistyössä on pohjimmiltaan kysymys sellaisten uskomusten luomisesta, jotka pystyvät jäsentämään ihmisten maailmaa myönteisellä tavalla. (Jalava & Virtanen 1996, 99.)

Kehittämisen toimintatapa, konteksti ja aikaulottuvuus vaikuttavat keskeisesti siihen, miten kehittämisen todellisuus muotoutuu. Kehittämisen virtaukset tai trendit ovat sidoksissa laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen, yhteiskunnanäkemykseen, maailmankatsomukseen ja ideologiseen ajatusrakennelmaan.

Muutokset työelämässä ja organisaatioiden toiminta- ja ajattelutavoissa ovat tärkeitä seikkoja, kun tarkastellaan sitä, miten kehittämistyö on saanut nykyisen hahmonsaa. Kiinnostus työorganisaatioiden kehittämiseen on ollut vahva. Sitä tukevat näkemykset, jotka painottavat muutoskykyä, innovatiivisuutta ja kehittämistä organisaation muutostekijöinä. Kehittämisen lähestymistavat ovat muuttuneet vuorovaikutteisempaan, verkostomaiseen ja suuntaan ylhäältä alas. Kehittämistyö on perinteisesti liittynyt johtajien ja asiantuntijoiden työnkuvaa, mutta nykyisen ajattelutavan mukaan kehittämisen lähestymistavat painottavat kommunikatiivisuutta ja toimijoiden osallisuutta kehittämistyössä. (Seppänen-Järvelä 1999, 96.)

Kehittämistyötä on tarkasteltu tutkimuksen piirissä pääasiassa kahdesta näkökulmasta. Kehittämistä lähellä olevia asioita, kuten evaluaatio- ja toimintatutkimuksen piirissä. Näissä on kuvattu erilaisten tutkimusotteiden kautta kehittämistä jollain kohdealueella. Fokus kiinnittyy kehittämisen kohteena olevaan asiaan, kuten palvelumuodon tai työtavan kehittämiseen. Toisena varsin vahvana kehittämistyön kirjallisuudessa on erilaiset lähestymistavat, jotka esittävät omat ”kehittämisoppinsa”. Näissä taustatieteenala tai orientaatio vaikuttaa siihen, millaisena kehittämistyö näyttäytyy ja miten sen ajatellaan toteutettavan. Esimerkiksi kehittävä työntutkimus on tietynlainen psykologis-oppimisteoreettisesti orientoitunut kehys käsitteineen antava oppi työn kehittämisen tarkasteluun ja toteuttamiseen. (Seppänen-Järvelä 1999, 59–60.)

Seppänen-Järvelän (1999) mielestä kehittämisopit harvoin tuovat eksplisiittisesti esille taustaoletuksiaan tai näkemyksiään kehittämisen tavoitteista tai merkityksistä. Esimerkiksi laatuajattelu tämän päivän kehittämisoppina ei suoranaisesti tuo esille taustafilosofiaansa, mutta sen alkujuuret ovat teollisessa tuotantoelämässä.

Mezirov (1996) kuvaa muutosta ja oppimista toisiinsa kietoutuneiksi prosesseiksi; kaikki merkittävä oppiminen edellyttää muutosta. Oppiminen on usein yksilön tai organisaation elämän vaihtuvien tilanteiden pakottama ilmiö. Muutoksen ytimessä on oppijan konstruktiivinen henkinen toiminta – muuttuakseen työntekijän tulee oppia uusia tapoja havaita menneitä ja tulevia tapahtumia sekä omaksua uusia asennoitumis- ja toimintatapoja.

Kehittämistyön strateginen merkitys niin organisaation sisällä kuin laajemmin poliittis-hallinnollisen ohjauksen välineenä on vahvistunut. Tässä tutkimuksessa näkökulma on erityisesti prosessistrategiaan perustuva kehittämistyö, jossa käytännön työ on kehittämisen lähtökohta ja perusta. Prosessistrategisen näkökulman mukaan kehittämistyön painopiste on työyhteisön arkipäivän tutkimisessa sen kaikilla tasoilla. Lähtökohtana on, että työyhteisön kehittyminen perustuu kaikkien työntekijöiden näkemysten, tiedon ja kokemusten hyödyntämiseen. Tärkeää tietoa ja kokemusta uskotaan eniten olevan niin sanotulla työntekijätasolla, koska he ovat yleensä lähinnä asiakasta ja asiakkaan tarpeita. Prosessikehittämistä tehdään ensisijaisesti organisaatiossa alhaalta ylöspäin. Prosessikehittämisen kokonaisvaltaisuus tarkoittaa jatkuvaa eri yksiköiden ja hierarkiatasojen välistä vuorovaikutusta. (Simelius 2003, 31.)

Prosessikehittämisessä tutkijoina toimivat yhteisön jäsenet. Oppimista työyhteisön arkipäivän kautta Maxwell Jones (1968, 1976) kutsui ”elämällä oppimiseksi” (*living and learning*) tai sosiaalisesti oppimiseksi. Kari Murrin (2001) näkemyksen mukaan prosessikeskeisessä kehittämisessä systemaattinen ja laaja-alainen työyhteisön tilan ja sen tulosten arviointi on tärkeä muutoksen seurannan apuväline. Tärkeää on hänen (mt.) mukaansa työyhteisön kaikkien jäsenten yhdessä tapahtuva oman toiminnan jatkuva tutkiminen ja kyseenalaistaminen. Kari Murto (2001, 40–42) toteaaakin, että prosessikeskeisessä kehittämistyössä siirrytään konkreettisesta abstraktiin, tämän päivän arjesta eilisen kokemuksen turvin huomiseen.

Arviointi on nousemassa kehittämistyön yhdeksi ydintoiminnoksi. Voiko enää minikäänlaista kehittämistoimintaa perustella ilman edeltävä, rinnakkaista ja / tai jälkikäteistä arviointia?” Olemme siirtyneet vähitellen kehittämistyön uuteen aaltoon, arviointipainotteiseen kehittämistyöhön, jossa arviointi on olennainen osa kehittämistyön toteuttamista”, toteaa Seppänen-Järvelä (2003, 7) Prosessiarviointia kehittämissuhteissa tarkastelevassa FinSoc-ryhmän työpaperissa.

Anneli Pohjola (2001, 13–14) tarkastelee myös sitä, että arvioinnilla on kytkentöjä moniin kehityksellisiin virtauksiin. Pohjolan (mt., 14) näkemyksen mukaan arviointi jäi vähemmälle huomiolle kehittävän työn tutkimuksen välineistössä, vaikka kehittämisuunta nosti näkyviin työn analysoinnin tärkeyden. Kehittävää työn tutkimusta seurasivat kuitenkin erilaiset työssä oppimisen ja reflektiivisyyden painotukset, kuten esimerkiksi Poikelan (1999) näkemys kontekstuaalisesta oppimista työssä ja työyhteisöissä, jotka tulevat hyvin lähelle arviointia. Lyhyesti sanottuna arvioinnin ajankohtaisuus on luontevaa jatkoa monille viimeaikaisille työtä kehittämään pyrkiville keskusteluaalloille.

Perusajatuksena arvioivassa kehittämisessä on se, että luodaan sellainen seurannan ja arvioinnin asetelma, joka tuottaa tietoa oppimisen perustaksi. Eli kysymys on toiminnasta kerätyn palautetiedon oppivasta hyödyntämisestä joko yksittäisen työntekijän, työyhteisön tai organisaation tasolla. Kehittämisessä keskeistä on oman toimintaan arvioivasta suhtautumisesta sekä erilaisten tiedonlähteiden käyttämisestä toiminnan muokkaamisessa. Tällöin tarvitaan sekä summatiivista että formatiivista arviointia (Seppänen-Järvelä 2003, 11). Seppänen-Järvelän (mt., 12) mielestä evaluatiivisesta kehittämistyön kriteereinä voidaan pitää sitä, että kehittämistyössä sovelletaan ja hyödynnetään arvioinnin viitekehystä ja keinoja.

Tässä tutkimuksessa näkökulma on erityisesti prosessistrategiaan perustuvassa kehittämistyössä, jossa käytännön työ on kehittämisen lähtökohta ja perusta. Prosessistrategisen näkökulman mukaan kehittämistyön painopiste on työyhteisön arkipäivän tutkimisessa sen kaikilla tasoilla. Prosessikehittämistä tehdään ensisijaisesti organisaatiossa alhaalta ylöspäin. Prosessikehittämisessä tutkijoina toimivat yhteisön jäsenet.

Tässä tutkimuksessa sitoudutaan myös Kari Murrin (2001) näkemykseen siitä, että kehittämisessä työn systemaattinen ja laaja-alainen arviointi on tärkeää. Tämän tutkimuksen näkökulma on vahvasti sidoksissa myös Seppänen-Järvelän (2003) näkemykseen siitä, että kehittäminen on vahvasti yhteydessä toiminnan arvioivaan suhtautumiseen sekä erilaisten tietolähteiden käyttämiseen toiminnan muokkaamisessa. Kehittämisessä on keskeistä, että sovelletaan ja hyödynnetään arvioinnin viiteke-

hystä ja keinoja. Tässä tutkimuksessa työntekijöiden oman sekä työyhteisön työn arviointia pidetään kehittämistyön edellytyksenä.

Tarkastelen seuraavassa luvussa erityisesti sosiaalityöhön liittyvän arviointitoiminnan teoreettisia jäsennyksiä, jolloin arviointia tarkastellaan sosiaalialan professiosta käsin, käytännön työhön liittyvänä toimintana.

### **2.3 Arviointi ja sosiaalialan työn kehittäminen**

Sosiaalialan työssä ollaan tekemisissä ihmisten koko elämän ja sen mielekkyyden kanssa. Asiakkaiden elämä koostuu erilaisista episodeista, joissa työntekijät ovat ajoittain mukana (Borgman 1998). Siksi auttamisen välineitä etsittäessä ja kehitettäessä on tärkeää tiedostaa kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen merkitys, työ on syvästi eettistä työtä. Tommy Hellsten (1997, 49) sanookin, että ”kaiken auttamisen todellisenä tavoitteena voi olla vain ihmisen saattaminen oman arvokkuutensa äärelle.”

Ihmiskäsityksen merkitys on lähtökohtana niin työn tavoitteiden asettamisessa kuin työn erilaisten muotojen etsimisellekin. Lastensuojelulaitosten työntekijän työorientaatio tapahtuu tiedollisella, moraalisisella ja toiminnallisella ulottuvuudella. Lastensuojelun laitostyössä ruumiillisen ja henkisen työn suhde on erikoislaatuinen, jolloin työn arviointi ja kehittäminen saavat omanlaisiansa haasteita.

Arviointi ja arviointitutkimus ovat tulleet monessa muodossa osaksi sosiaalityötä. Aulikki Kananoja (1998) FinSocNews:n artikkelissa pohtii sitä, miten sosiaalityöntekijöiden suhtautuminen arviointiin on jäsentymätöntä ja ristitiitaista. Toisaalta ymmärretään sen tärkeys ja suhtaudutaan siihen myönteisesti, mutta toisaalta vähätellään sen merkitystä, koska ”ei sosiaalityön tuloksia voi mitata”. Pekka Karjalainen (2003) jatkaa saman lehden myöhemmin ilmestyneessä artikkelissaan pohdintoja siitä, kun osallistamiseen perustuvat työ- ja arviointimenetelmät ovat yleisestikin kehittyneet, on sosiaalialalla alettu vaatia näyttöä eri työmenetelmien toimivuudesta.

Ian ja Alison Shaw väittävät artikkelissaan *Keeping social work honest: Evaluating as Profession and Practice* (1997), että sosiaalityön evaluaatio tarvitsee radikaaleja vaihtoehtoja. He peräänkuuluttavat sosiaalityön sisäisestä olemuksesta nousevaa evaluaatiomallia. Evaluointi pitäisi nähdä kiinteänä osana käytännön työtä. Shaw ja Shaw (1997) ajattelevat myös, että sosiaalityön evaluaatiomallin pitäisi pohjautua työntekijöiden omiin kokemuksiin ja lähteä liikkeelle käytännön realiteeteista ja arkiajattelusta. Käytännön evaluointi voi olla palvelujen ”käyttäjää varten” tai ”käyttäjän kanssa”. ”Varten” kun ajatellaan sen tavoitetta, ”kanssa”, kun ajatellaan sen prosessia. Yhtenä näkökohtana he pitävät myös sitä, että evaluaatio osana käytäntömetodologiaa tulee hyödyntämään kvalitatiivisen tutkimuksen metodeja käytäntöön sovellettuna.

Tässä esitellään kolme evaluaatiostrategiaa, jotka perustuvat erilaisiin uskomuksiin evaluoinnin tarkoituksesta. Tässä ei erikseen käsitellä evaluaatiota ideologisena kysymyksenä eikä teknisenä toteutuksena vaan evaluaatiota osana sosiaalialan työntekijöiden työtä. Arviointi nähdään työntekijöiden omana toimintana, joka liittyy osaksi työorientaatiota. Lähtökohtanani on tarkastella näiden strategioiden ominaispiirteitä ja vahvuuksia.

Näyttöön perustuva käytäntö (*evidence-based evaluation*) on pääpiirteissään sitä, että ”siirrytään epämääräisestä, epävalidista ja sattumanvaraisesti johdetusta tiedosta kohti systemaattisempaa, rationaalisempaa ja empiirisesti orientoitunutta kehitystä ja tiedonkäyttöä” (Fischer 1993, 19). Näyttöön perustuvassa evaluaatiossa uskotaan, että evaluointi osana käytännön työtä liittyy hyvinvointipalveluissa tapahtuvien asioiden mittaamiseen. Arvioinnin avuksi on kehitelty lyhyitä, helposti tehtäviä ja tulkittavia mittareita. Tämän näkemyksen mukaan käytännön työ kuvataan usein kvantitatiivisin termein. Näyttöön perustuvilla lähestymistavoilla on useita etuja. Ne tarjoavat tarkan tavan mitata prosesseja ja edistystä ja ne opettavat käytännön työntekijää tuottamaan jatkuvaa palautetta omasta suorituksestaan. Shaw’n (1999, 17–18) mielestä näyttöön perustuva evaluaatio voi vähentää myös johdon paineita vaatia näyttöä työn tuloksista.



Näyttöön perustuvan evaluaation on katsottu haittaavan sosiaalityöntekijän reflektivistä työtettä, arvioivat Rostila ja Mäntysaari (1997a, 406). Rostila ja Mäntysaari (1997b) ovat kehittäneet näyttöön perustuvana evaluaationa tapauskohtaista arviointia. Tapauskohtaisella arvioinnilla tarkoitetaan asiakassuhteessa sovellettavaa arviointimenetelmää, jonka tarkoituksena on osoittaa, miten asiakas on edennyt sovitun tavoitteen mukaisesti. Täsmällisesti sanottuna tapauskohtainen arviointi tarkoittaa niin sanotun tapauskohtaisten asetelmien (engl. *single system designs*) käyttöä arviointitoiminnassa. Esimerkiksi asiakkaan alkoholinkulutuksesta voidaan piirtää kuvaaja, joka osoittaa kulutuksen kehityssuunnan. (Rostila & Mäntysaari 1997b.) Kyseessä on voimakkaasti empiriaan perustuva arvioinnin muoto, jonka juuret ovat behavioristisessa tutkimuksessa.

Näyttöön perustuvaan evaluaatioon sosiaaalialalla on eri maissa suhtauduttu hyvinkin kriittisesti. Toisaalta on kyse myös *evidence based* -politiikan määrittelemisestä ja *evidensce based* -näkökulman ja työmenetelmien kehittämisestä. Toisaalta tiedetään, että sosiaaalialalla ei ole riittävästi tutkimustietoa työmenetelmien ja niiden vaikuttavuudesta eikä myöskään vähäinen riittävä tieto saavuta riittävästi alan työntekijöitä. Aulikki Kananoja (2001) on todennut, että sosiaaalialan konteksti on kompleksinen, eikä yksinkertaisia malleja ole siihen, miten menetelmällisesti tuotetaan ja välitetään tietoa. Sosiaalityössä on tärkeää ottaa huomioon sosiaalityön perusarvot, kuten asiakkaan itsemääräämisoikeus ja asiakkaan osallistuminen päätöksentekoon. Voidaan myös todeta Mikko Mäntysaaren (2003) tavoin, että sosiaalityön asiakkaiden elämän ongelmat ovat enemmän luonteeltaan erilaisia moraalisia ongelmia ja niihin ei aina ole olemassa teknisiä ratkaisuja.

Geraldine Macdonald (2002) ja Edward Mullen (2002) ovat johtavia evaluaatioasiantuntijoita. He ovat myös käytännössä pohtineet sitä, miten näyttöön perustuva arviointi rakennetaan sosiaaalialalle. He korostavat luotettavan tiedon merkitystä työn vaikuttavuutta arvioitaessa, hyvien käytäntöjen identifioimista, asiakkaiden osallistumista päätöksentekoon, työntekijöiden vahvaa osallistumista sekä toimintakulttuuria, joka mahdollistaa käytännön työn kehittämisen. Mullen (2002) painottaa vielä

erityisesti asiakkaiden osallisuutta, tiedon reflektointia, implementaatiota ja asian lähestymistä monipuolisesti. Epäselväksi kuitenkin jää, miten näyttöön perustuva evaluaatio menetelmällisesti kootaan.

Näyttöön perustuva evaluaatio painottaa näyttöä evaluaation tuotoksena. *Empowerment – evaluaatio*, eli valtaistava, vahvistava evaluaatio, keskittyy evaluaation prosessiin (Shaw 1999, 18). Vahvistava arviointi tarkoittaa arviointikäsitteiden ja teknikoiden käyttöä siten, että ne edistävät yksilön, yhteisön tai organisaation kehitystä ja itsemääräämistä. Vahvistavan evaluaation arvo-orientaationa on pyrkimys auttaa ihmisiä auttamaan itseään ja kehittämään organisaatioita itsearviointin ja reflektion keinoin. (Fetterman ym. 1996, 4–6.) Shaw'n (1999, 18) mukaan feministit ovat vaikuttaneet merkittävästi vahvistavan arvioinnin kehitykseen. Olennaista vahvistavassa arvioinnissa on evaluaatioprosessi eikä sen lopputulos.

*Empowerment – evaluaatiota* on mahdollista soveltaa osana jokapäiväistä työtä ja näin evaluaatiota ei pitäisi nähdä erillisinä sosiaalityön käytännön kokonaisuudesta. Osallistujien vaikutusmahdollisuuksia voidaan lisätä siten, että evaluaatiossa pyritään synnyttämään dialogisia tilanteita. Tarkoituksena on auttaa osallistumaan ja oppimaan sekä lisätä itsemääräämisoikeutta. Tavoitteena on lisätä ihmisten kykyä ohjata oman elämänsä kulkua. (Fettermann ym. 1996) Vahvistavassa arvioinnissa on kolme erityistä tehtävää: syrjinnän vastainen evaluaatio, käyttäjätyytyväisyys sekä yhteistyö palvelujen käyttäjien kanssa. Kaikkien erilaisten vahvistavien arviointien tarkoituksena on auttaa arvioijaa toimimaan asianajajana palvelun käyttäjän kanssa tai hänen puolestaan.

Kolmanneksi esittelen Ian Shaw'n kehittämää arviointimallia, jota hän kutsuu *reflektiiviseksi evaluaatioksi*. Reflektiolla tarkoitetaan niitä mielen ja tunteiden toimintoja, joiden kautta tutkimme kokemuksiamme saavuttaaksemme uuden ymmärryksen asiasta. Tutkijat ja käytännön työntekijät, jotka painottavat reflektiivisen käytännön tärkeyttä eivät väheksy teorioiden merkitystä vaan ovat aidosti kiinnostuneita siitä, kuinka teoria voisi olla käyttökelpoinen käytännön työssä. He korostavat kahta toisiinsa liittyvää asiaa: 1) tieto nousee toiminnasta ja on toimintaa varten 2) tietoa testataan elävän elämän tilanteissa. (Shaw 1999, 19–21.)

Reflektiivisessä evaluaatiossa on kolme tärkeää piirrettä, jotka on syytä tunnistaa. Ensinnäkin tämä lähestymistapa tunnistaa sekä työntekijöiden että palvelujen käyttäjien kokemuksellisen tiedon merkityksen, jotka perustuvat reflektiiviseen evaluaatioon. Toiseksi reflektiivinen käytäntö hyväksyy niin sanotun maallikkotiedon merkityksen. Kahtiajakoon asiantuntevan professionaalisen tiedon ja naiivin maallikkotiedon välillä suhtaudutaan usein skeptisesti. Reflektiiviset evaluoijat ymmärtävät, että tavalliset ihmiset voivat asiantuntijoiden ohella harjoittaa hyvää käytännön arviointia. Tämä liittyy kolmanteen reflektiiviseen evaluointin piirteeseen eli siihen, että arviointi on usein osallistuvaa evaluointia, joka tarkoittaa palvelujen käyttäjien äänen kuuntelemista.

Reflektiivisyys arvioinnin perustana (Shaw & Shaw 1997, 101) antaa parhaimmillaan työntekijöille keinon kehittää, olla kriittinen ja tehdä läpinäkyväksi työtään. Reflektiivisyyden ja muiden tiedonmuodostuskeinojen avulla voidaan tuoda esiin oman työn sisältöjä. Työntekijän oman työprosessin sujuminen ja laadukkuus antavat viitteitä myös työn vaikuttavuudesta (Yliruka 2000, 25).

Reflektiivinen arviointi koostuu reflektiosta toiminnan aikana ja sen jälkeen. Reflektio toiminnan jälkeen tarkoittaa käytäntöä, jossa muistellaan ja ennakoidaan tulevia ja jo menneitä tilanteita. Reflektio toiminnan aikana tapahtuu koko ajan sosiaalialan työn käytännöissä. Molemmat reflektiot ovat tärkeitä ja parhaimmillaan ne tuottavat myös uutta tietoa. (Shaw 1997, 9.) Shaw'n (1997) mukaan reflektiivisessä arvioinnissa ensimmäisenä tavoitteena ulkoistaa hiljaista tietoa, tämä tarkoittaa hiljaisen tiedon muuttamista havaittavaksi tiedoksi. Toisena tavoitteena on reflektiivinen käytäntö kehittäminen arvioinnin avulla.

Anneli Pohjola (2001, 14) pohtii sitä, että kokemustieto on sinänsä arvokasta, näkyvätöntä, hiljaista tietoa, joka ei välttämättä suodatu käyttöpääomaksi toiminnassa. Sen heikkoutena on, että sen pohjalta on vaikea hahmottaa työssä kohdattavien ilmi-

öiden kokonaisuuksia. Kokemus ei sinänsä tarjoa sellaisenaan työtä jäsentäviä käsitteitä, mistä seuraa vaikeus kuvata ja hahmottaa työtä. Sosiaalialan työlle on ominaista tietynlainen kielettömyys. Lisäksi kokemustieto tarjoaa vain kerrallaan esille vain yhden näkökulman, jolloin vaihtoehtoisten toimintatapojen jäsentäminen on vaikeaa. Työ alkaa hakeutua tuttuihin, käytännössä muotoutuneisiin uriin.

### **Käytännön arviointitoiminnasta**

Robson (2001, 25–26) toteaa, että kiista arvioinnin ja tutkimuksen välisestä suhteesta on turha, koska arviointiin liittyy aina tutkimuksellinen elementti. Tämä tarkoittaa aineiston hankinnan systemaattisuutta ja analyysin avoimuutta mutta ei tutkimusmenetelmien itseisarvoista korostamista. Arviointiin osallistuvien organisaatioiden ominaisuutena tämä tutkimuksellisuus merkitsee sitoutumista mahdollisimman todennemukaiseen vastausten saamiseen arviointikysymyksiin ja sitoutumista todennettujen tai näyttöön perustuvien käytäntöjen edistämiseen. Tähän liittyy myös ammattilaisten eettinen velvollisuus menetelmiensä ja toimintatapojensa jatkuvaan kehittämiseen ja tietopääoman kumulatiivisen kasvattamiseen.

Robsonin (2001, 25) mielestä menetelmien monipuolisuuden lisäksi tärkeää on se, että käytännön arvioinneissa ei keskeisenä tavoitteena voi olla koskaan menetelmällinen sofistikoituneisuus. Jos käytetty menetelmä on niin monimutkainen tai hienostunut, että arvioinnin käyttäjä ei sitä ymmärrä, saattaa arvioinnin uskottavuus ja luotettavuus kärsiä ja sitä kautta sen hyödyntäminen. Holman (1997, 12) mukaan käytännön arviointitoiminnan pitäisi koostua monenlaisista arvioinnista muun muassa itsearvioinnista, asiakasarvioinnista, vertaisarvioinnista ja ulkopuolisesta arvioinnista eli auditoinnista.

Arviointikäytäntöjä on helppo kritisoida reflektiivisen sosiaalityön suunnasta. Se voidaan ymmärtää uudenlaisen tietohierarkian rakentamisena, jossa arjen ammattikäytännöissä elävä kokemuksellinen tieto jää jälleen toiseksi. Sosiaalialan asiantuntijuus rajautuu ulkoapäin asetettujen tehtävien toteuttamiseksi, ohjeiden seuraamiseksi ja menestyksellisesti toteutettujen työmenetelmien soveltamiseksi. Hierarkista asetelmaa vahvistaa arvioinnin kieli, joka on peräisin kokonaan muualta kuin sosiaalityöstä.

Esimerkiksi käsitteet auditointi ja tuotteistaminen ovat tyypillisiä hallinnointiin liittyviä käsitteitä, joilla pyritään arvioimaan sosiaalialan työtä ulkoisten tehokkuusrationaliteettien mukaisesti. Auditoinnilla tarkoitetaan virallista tarkastusta, jossa selvitetään järjestelmällisesti jonkin organisaation laatutoiminnot ja niiden tulokset suunnitelmien tai muiden annettujen kriteerien mukaisesti. Tuotteistamisessa puolestaan määritellään palvelun tarkoitus, sisältö, tarvittavat resurssit, laatuvaatimukset ja kustannukset. (Outinen, Lempinen, Holma & Haverinen 1999, 40–41, 88.)

Pulmana on edelleenkin se, että sosiaalialan työllä ei ole oman työn sisällöistä nousevia käsitteitä, joilla jäsentää sekä arvioida työprosesseja ja niiden reunaehtoja. Hallinnon arviointikieli on tullut sosiaalityöhön siksi, että se on yhteiskunnallisessa keskustelussa niin hegemonisessa asemassa, että sen ohittaminen tekisi sosiaalityön epäuskottavaksi ja pahimmillaan (tehottomuutensa vuoksi) tarpeettomaksi yhteiskunnalliseksi käytännöksi. Kyseessä ei ole sosiaalityön oma kieli vaan uuden kielen käyttäjiä on kaikilla yhteiskunnan toimintasektoreilla. Tämän hegemonisoituneella kielellä puhumisen seuraus voi olla, että sosiaalityön oma ääni jää jälleen kerran kuulumattomiin, hallinnointiin liittyvän kielen varjoon. (Juhila 2000, 150–163.)

Olennaista on siis se, kuka tai ketkä sosiaalityötä arvioivat ja määrittelevät sekä miten se tehdään. Siksi on tärkeää, että työntekijät kehittävät sosiaalityön sisäisestä olemuksesta nousevia arviointimuotoja, jotka perustuvat monimuotoisiin menetelmiin arvioida työn tekemistä ja kehittämistä. Toisaalta työntekijöiden on otettava myös strategisesti omaan käyttöönsä hallinnon arviointikieli ja kehittämistapa. Sitä käyttämällä työntekijät tulevat todennäköisesti paremmin kuulluksi myös tietyillä yhteiskunnallisen keskustelun areenoilla.

Tässä tutkimuksessa arviointi ymmärretään praktisen työn kehityksen seuraamiseksi ja siihen liittyväksi tiedonkeruuksi ja sen analysoinniksi ja reflektoinniksi. Koska sosiaalialan työllä, lastensuojelun laitostyöllä osana sitä, ei ole vielä oman työn sisällöstä nousevia käsitteitä, joilla jäsentää ja arvioida työprosesseja ja niiden reunaehtoja.

ja, niin tässä tutkimuksessa on käytetty toisaalta reflektiiviseen ammattikäytäntöön sitoutuvan evaluaation käsitteitä, esimerkiksi itsearviointi sekä toisaalta näyttöön perustuvan evaluoinnin muotoja, esimerkiksi auditointi. (Karvinen 1993; Shaw 1999; Yliruka 2000.)

### 3 OPPIMINEN TYÖSSÄ JA TYÖYHTEISÖSSÄ

Työssä oppimisen määritelmiä esiintyy suomalaisessa kirjallisuudessa varsin vähän. Englanninkielisessä kirjallisuudessa termit *on-the-job learning* ja *on-the job training* merkitsevät melkein samaa asiaa kuin työssä oppiminen. (Kulmala 1998, 23.) Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *workbased learning*, jolla tarkoitetaan sekä työntekijöiden oppimista työpaikoillaan että opiskelijoiden koulutukseen kuuluvaa työssäoppimista (Tynjälä & Collin 2000, 293).

Kulmalan (1998, 23) mukaan Bowman (1985) toteaa, että työssäoppiminen voi olla tutkintoon liittyvää työharjoittelua, oppisopimuskoulutukseen kuuluvaa työn kautta oppimista työpaikalla tai työnantajan järjestämää ja kustantamaa varsinaiseen työhön liittyvää koulutusta joko työpaikalla tai sen ulkopuolella. Työssä oppimisen muotoja voivat olla myös erilaisten työhön liittyvien projektien johtaminen ja ohjaaminen sekä oppiminen kehittämistyön yhteydessä. (Murtomaa 1999, 81–82; Vaherva 1998, 162–166; Seppänen-Järvelä 1999.)

Laihon (2001, 25) mukaan työssä oppiminen on käsitteenä uusi ja sen sisältö on vielä vakiintumaton. Hänen pedagogisen näkökulmansa mukaan ”työssäoppimisella tarkoitetaan sekä nuorten että aikuisten työelämässä tapahtuvaa ammattitaidon hankkimista ja ammatillista kasvua”.

Tässä tutkimuksessa käytän termiä työssä oppiminen (erikseen kirjoitettuna) ja tarkastelunäkökulmani on jo työssä olevien lastensuojelulaitosten työntekijöiden – ei siis opiskelijoiden – oppiminen kehittämistyön, työn arvioinnin yhteydessä.

Urpo ja Anita Sarala (1996) painottavat myös kirjassaan *Oppiva organisaatio oppimisen merkitystä kehittämistyössä*. Heidän (mt., 127–128) mielestään se tarkoittaa sitä, että kehittämishaasteet nähdään enemmänkin oppimishaasteina. Tämä voisi tarkoittaa heidän näkemyksensä mukaan sitä, että esimerkiksi työn- ja tehtävienjakoa ei tarkastella vain työn organisoinnin ja toiminnan rationaalisuuden näkökulmasta vaan enemmänkin painotettaisiin yksilön ja ryhmien oppimismahdollisuuksia ja aiempaa monipuolisempaa ammattitaidon kehittymistä.

Sarala ja Sarala (1996, 127) esittävät tämänkin tutkimuksen kannalta kiinnostavalla tavalla, keskeisiä kysymyksiä, joilla osaamisen kehittämistä edistetään. Näitä ovat ensinnäkin työtehtävien ja tulevaisuuden visioiden analysointi oppimishaasteiden ja osaamisen näkökulmasta sekä toiseksi näkemällä työ oppimisympäristönä ja oppimalla omista, asiakkaiden ja muiden kokemuksista refleктоimalla ja hyödyntämällä niitä.

Tuija Hytösen (2002) väitöskirja tukee myös edellä esitettyjä näkökulmia kehittämistyöstä ja oppimisesta. Hytönen (2002) ehdottaa tutkimuksessaan, että ensinnäkin kehittämistyön tulisi ankkuroitua kokemuksellisuuteen ja käytännöllisyyteen. Toiseksi hänen (emt.) mielestään muutos- ja oppimisprosessien ymmärtäminen sekä sosiaalinen vuorovaikutus tulevat kehittämistyössä keskeisiksi tekijöiksi. (Hytönen 2002, 252.)

Poikela (1999) tarkastelee väitöskirjassaan työssä oppimisen kontekstuaalisuutta ja päätyy muun muassa siihen, että oppiminen ja kehittyminen ovat mahdollisia samassa prosessissa, jos kehittämistoiminnan lähtökohtana on pikemminkin ongelmanratkaisu kuin asiantuntijatiedon välittäminen. Esimerkiksi koulutus muuttuu kehittämistoiminnassa enemmänkin projektisuunnitteluksi.

### **3.1 Oppimisen luonteesta työssä**

Työssä oppiminen on tutkimusalueena varsin nuori. Siihen liittyviä kysymyksiä on tarkasteltu mm. organisaatiokulttuurien ja organisaatiossa tapahtuvan oppimisen tutkimuksen yhteydessä (esim. Argyris & Schön 1996), kehittävän työntutkimuksen



alueella (Engeström 1995), reflektiiviseen ammattikäytäntöön liittyen (Marsick 1996; Mezirov 1996) kontekstuaalisen viitekehyksen piirissä (Poikela 1999) sekä oppimista käytännön yhteisöihin osallistumisena tarkastelevassa kirjallisuudessa (Wenger 1998).

Erilaisista teoreettisista lähtökohdista nouseva tutkimus on nostanut esiin erilaisia työssä oppimiseen liittyviä käsitteitä ja prosesseja, ja osittain sekavastakin ”käsiteviidakosta” voidaan kuitenkin hahmottaa joitakin keskeisiä työssä oppimisen piirteitä, jotka näyttävät esiintyvän tutkimussuuntauksesta riippumatta, toisissa eksplisiittisesti, toisissa implisiittisesti (Tynjälä ym. 2000, 294). Eräs tällainen työssä oppimisen luonnehdinta on informaalisuus ja satunnaisuus; työssä opitaan usein tahattomasti ilman formaalia opetusta koulutusta kytkeytyneenä jokapäiväiseen ongelmanratkaisuun (Argyris & Schön 1996; Marsick & Watkins 1990).

Kun työssä oppimisella tarkoitetaan yleisesti työntekijöiden työpaikalla tapahtuvaa oppimis- tai koulutusprosessia, oppiminen voidaan nähdä informaalina oppimisena vastakohtana koulutusinstituutioiden tuottamille strukturoiduille ja organisoiduille oppimisen muodoille. Työssä oppiminen perustuu työntekijän hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. (Vaherva 1998; Ruohotie 1998.)

Viime vuosina suomalaisessa tutkimuksessa on alettu kiinnittämään huomiota työssä oppimisen tekemiseen näkyväksi ja sen tukemiseen on kehitetty erilaisia malleja (Järvinen ym. 2000; Tynjälä ym. 2000). Näissä malleissa pyritään tarkastelemaan työssä oppimista ohjatummasta ja tavoitteellisemmasta kuin pelkästään informaalisuuden ja satunnaisuuden näkökulmasta ja samalla pohtien miten työssä oppiminen voitaisiin tehdä näkyväksi ja kuinka sitä voitaisiin organisoida ja ohjata pedagogisesti.

Työssä oppiminen nähdään myös kokemuksellisena. Työssä oppimisen kokemuksellisuus tulee esiin työntekijöiden tuntemuksena siitä, että työtä ja työssä oppimista on vaikea irrottaa toisistaan. Työ itsessään sisältää oppimista silloin, kun ratkotaan jo-

kapäiväisiä ongelmatilanteita, kokemus lisääntyy, opitaan virheistä ja pohditaan yhdessä työn ongelmallisia kohtia. (Tynjälä ym. 2000, 295.)

Sarala ja Sarala (1996, 138) ymmärtävät myös työssä oppimisen omista kokemuksista ja organisaation perinteestä oppimista esimerkiksi tutkimus- ja kokeiluprojekteihin osallistumisen avulla. Tällöin he näkevät, että työssä oppimisen keskeisiä menetelmiä ovat kokemuksellisuus ja yhteistoiminnallisuus, jolloin työtä ja työssä oppimista on vaikea erotella.

Lisäksi työssä oppimiselle on tyypillistä yhteisöllisyys, mikä ilmenee osallistumisena tietyn käytännön yhteisön toimintaan. Oppiminen voidaankin nähdä osana arjen toimintakäytäntöjä, jotka ovat ajan myötä tapahtuneen sosiaalisen muovautumisen tulos. Esimerkiksi Laven ja Wengerin (1991) mukaan oppimista tulisi tarkastella tilanteeseen sidotusta toiminnasta käsin. Oppiminen ei tällöin ole pelkästään tiedon lisääntymistä vaan prosessina, jossa oppija tulee tietyn yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Tämä näkökulma on myös otettu huomioon myös esimerkiksi siinä, että perinteisen yksilöön kohdistuvien koulutuksellisten ratkaisujen rinnalla korostetaan myös jatkuvaa, yhteisöllistä, koko organisaation tasolla tapahtuvaa oppimista. (Launis & Engeström 1999.)

Työelämään nivoutuvaa oppimista voidaan tarkastella Kaupin (1998) mukaan työympäristön näkökulmasta. Työympäristön tarkasteleminen oppimisympäristönä onkin keskeinen lähtökohta työssä oppimiselle. Työympäristön näkeminen oppimisympäristönä johdattaa siihen ajatukseen organisaation rakenteet ja prosessit ohjaavat oppimista ilman, että sitä erityisemmin tiedostetaan tai huomioidaan. Mutta toisaalta esimerkiksi työn organisointi ja työorganisaation kulttuuriset elementit rajaavat oppimista työssä. Toisaalta työhön kytkeytyvä kehittämistoiminta luovat oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia.

Työn ja oppimisen yhdistäminen edellyttävätkin Tynjälä ym. (2000, 296) mielestä tavoitteita, jotka kytkeytyvät työhön itseensä eikä kontekstista irrallisiin osaamistavoitteisiin. Tämä puolestaan edellyttää työn ja työtehtävien arviointia ja analysointia. Heidän näkemyksensä mukaan työssä tapahtuva oppiminen kytkeytyykin toisaalta

erityisiin työssä tarvittaviin taitoihin, organisaation kulttuuriin sekä organisaation sosiaalisiin verkostoihin. Työyhteisö on käytännön paikka, jossa oppiminen tapahtuu osallistumisen prosessina. Collin ym. (2000, 296) ovat määritelleet työntekijöiden oppimista työssä ongelmakeskeiseksi ja kontekstisidonnaiseksi informaaliksi oppimiseksi.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lastensuojelulaitosten muutos- ja uudistustyö, kehittämistyötä ja se liitetään mutkattomasti oppimiseen (Hytönen 2002; Seppänen-Järvelä 1999; Valkeavaara 1999). Tutkimuksessa tarkastellaan lastensuojelulaitosta oppimisympäristönä, joka onkin keskeinen lähtökohta työssä oppimiselle. Toisaalta laitostyöhön kytkeytyvän kehittämistoiminnan nähdään luovan oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa sitoudutaan myös Tynjälän ym. (2000, 296) näkemykseen siitä, että työn ja oppimisen yhdistäminen edellyttävätkin työn ja työtehtävien arviointia ja analysointia.

Seuraavassa tarkastellaan tarkemmin erilaisia työssä oppimisen teoreettisia viitekehityksiä, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä näkökulmia.

### **3.2 Työssä oppimisen teoreettisia lähtökohtia**

#### **Oppiminen työssä konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta**

Konstruktivismiin perustuva väite on, että oppimisessa on kyse merkityksen määrittelyprosessista: kyse on siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan. Rauste-von Wrighthin ja von Wrighthin (1994, 157–158) mukaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen rakentaa valikoiden, tulkiten ja toiminnastaan saamansa palautteen avulla kuvaa ympäröivästä todellisuudesta ja itsestään tämän todellisuuden osana. Valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautumista ja informaation tulkintaa ohjaavat aiempaan oppimiseen perustuvat tietorakenteet ja niihin pohjaavat odotukset. Uuden oppiminen on todellisuuden kuvan konstruointia jo olemassa olevan tiedon pohjalta. Tynjälän (1999) näkemyksen mukaan konstruktivismi on noussut yläkäsit-

teeksi varsin erilaisille suuntauksille, joita yhdistää lähinnä samankaltainen tiedonkäsitely.

Myöhemmässä Aikuiskasvatus-lehden artikkelissa (2003, 283–291) Soini, Raustevon Wright ja Pyhäntö tarkastelevat pragmaattiskonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa yhdistyvät yksilölliset ja sosiaaliset ulottuvuudet oppimisen kokonaisuudessa. Tästä näkökulmasta vuorovaikutus monilla eri tasoilla jäsentyy oppimisen ehdoksi ja keskeisemmäksi säätelijäksi. Tällöin oppiminen nähdään vuorovaikutusprosessiksi ja ihmisen selviytymisen kannalta välttämättömäksi toiminnan muutoksen ehdoksi. Ihmisen oppimisen ymmärtäminen sosiaalisena ja jatkuvana vuorovaikutusprosessina tarkoittaa käytännössä hyvin varioivia oppimisympäristöjä ja toimimista sekä yksin että yhteistoiminnallisesti.

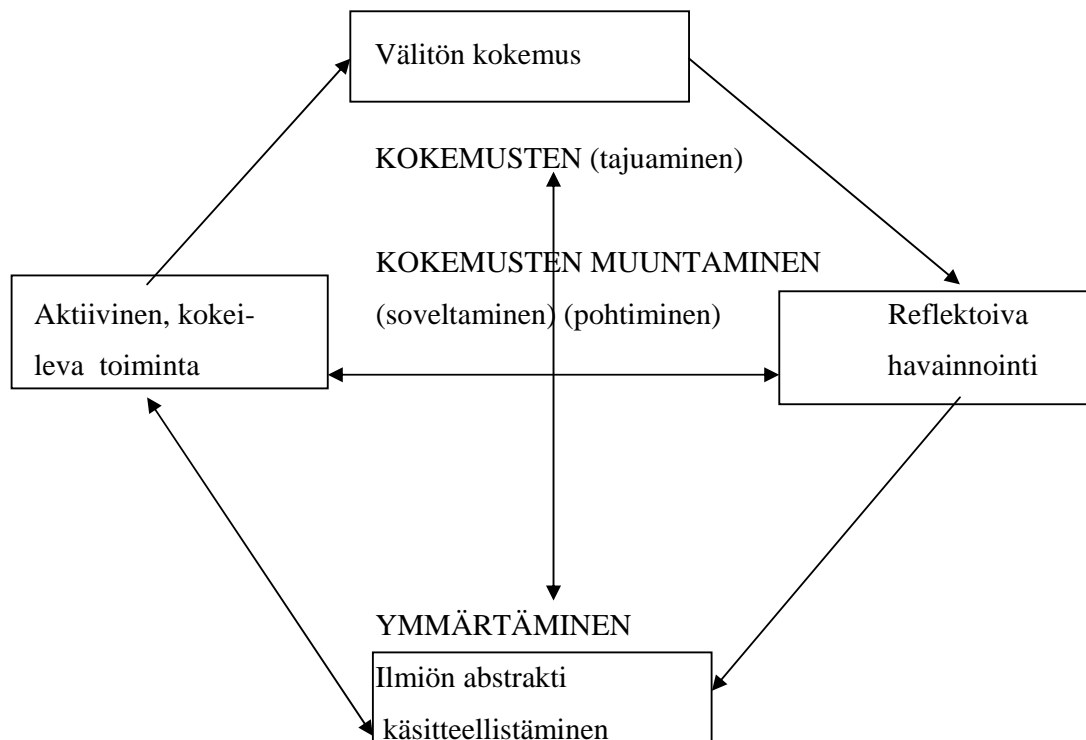
Tynjälä (1999) toteaa, että ”konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista, kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla hän jatkuvasti oppii rakentamaan kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä.” Tynjälän ym. (2000, 297) mukaan työssä oppimisessa on ensiarvoisen tärkeää työn teoreettinen pohdiskelu ja työkokemusten reflektointi ja arviointi, jotka muodostuvat olennaisiksi osiksi oppimisprosessissa.

Edellä olevan mukaan voidaan todeta, että työssä oppimisessa konstruktivistisen oppimisen näkökulman mukaan on merkittävää työntekijän oma aktiivisuus hänen rakentaessaan uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Työn teoreettinen pohdiskelu, työkokemusten reflektointi ja arviointi sekä sosiaalinen vuorovaikutus tukevat ja edistävät työntekijän oppimista lastensuojelulaitoksissa.

### **Reflektio työssä oppimisen näkökulmasta**

Toinen teoreettinen lähestymistapa, jota tässä kuvataan, ei suoranaisesti liity työkontekstiin vaan näkökulmaan aikuisten oppimisesta yleisellä tasolla. Tämä näkökulma antaa kuitenkin hyvän perustan ymmärtää aikuisten oppimista niin työssä kuin formaalissa koulutuksessakin.

Käytetyin ja ehkä myös kritisoiduin reflektiivistä oppimista kuvaava malli on Kolbin (1984) kehittänyt (kokemus-reflektio-kognitio-toiminta). Kolb (1984, 42) esittää oppimisen nelivaiheisenä syklinä, jossa konkreettinen kokemus muodostaa pohjan havainnoille ja pohdinnalle. Havainnoinnin ja pohdinnan tuloksia oppija käyttää uusien käsitteiden ja yleistysten muodostamiseen, jonka pohjalta oppija voi tehdä joihinkin päätöksiä ja ratkaisuja uutta toimintamallia varten. Kolb (1984, 25–38) tiivistää kokemuksellisen oppimisen mallin oppimiskäsitteen seuraavasti: ”Oppiminen on prosessi, missä tieto luodaan kokemuksen muutoksen kautta”.



Kuvio 2. Kolbin (1984, 42) kokemusperäisen oppimisen malli

Näillä dimensioilla liikuttaessa oppija joutuu oppimisprosessin aikana siirtymään tilanteiden mukaan toimivasta persoonasta tarkkailevaksi ja havaintoja tekeväksi (muuntaminen) sekä asioiden intuitiivisesta kokijasta yleisen analyttisen ja objektiivisen otteen etsijäksi (ymmärtäminen) (Järvinen 1990, 9). Oppija tarvitsee tehokasta

oppimista varten kaikkia edellä mainittuja oppimissyklin osatekijöitä. Tässä mallissa siis välitön omakohtainen kokemus vs. ilmiön abstraktinen käsitteellistäminen ja aktiivi toiminta vs. refleктоiva havainnointi muodostavat oppimisen keskeiset dimensiot. Kolb nimeää nämä dimensiot kokemusten ymmärtämiseen ja kokemusten muuntamiseen. (Järvinen 1990, 8–9.)

Työssä oppimisen tarkastelussa tässä tutkimuksessa voidaan nojautua siihen, että työntekijä oppiakseen työssään joutuu oppimisprosessin aikana siirtymään tilanteiden mukaan toimivasta persoonasta tarkkailevaksi ja havaintoja tekeväksi sekä asioiden kokijasta analyttisen ja objektiivisen, voitaisiin sanoa myös arvioivan, otteen etsijäksi.

Kolbia on arvosteltu siitä, ettei hän kuvaa riittävästi oppimisen reflektiivisiä prosesseja, ja että hän asettaa kokemuksen oppimisen ainoaksi lähtökohdaksi. Toisaalta parempi tulkinta Järvisen ja Poikela (2000, 317) mielestä on, että sykli kuvaa enemmän kokemuksen tuottamista oppimisen prosesseissa kuin kokemusta oppimisen lähtökohdana. Malli pitää siis sisällään reflektion oppimiseen kuuluvana välttämättömänä osana. Periaatteessa malli on sijoitettavissa mihin tahansa kontekstiin, koska se kuvaa yksilön oppimista hyvin yleisellä tasolla. Toisaalta Kolbia on kritisoitu myös siitä, että hän ei kuvaa reflektiivisyyttä riittävän syvällisesti.

Työssä oppimisen ja siihen liittyvän kokemuksellisen oppimisen lähtökohdana pidetään toiminnassa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hankittuja omakohtaisia kokemuksia. Kuitenkaan kokemukset eivät yksin riitä aiheuttamaan muutosta. Kehittymisen ja oppimisen kannalta on tärkeää, että kokemuksia reflektoidaan ja arvioidaan kriittisesti niin, että niistä voidaan tehdä johtopäätöksiä ja uudenlaisia tulkintoja, joita edelleen kokeillaan omassa toiminnassa. Kokemusten ja niiden reflektoinnin tavoitteena on sellaisen osaamisen kehittyminen, joka merkitsee esimerkiksi ilmiön parempaa ymmärtämistä. (Eteläpelto 1993, 120–121.)

Tämän tutkimuksen näkökulmasta erityisen kiinnostaviksi työssä oppimisen teoreettiseksi lähestymistavaksi tulevat Mezirowin reflektiivinen ja uudistavan oppimisen teoria. Mezirow (1996) tarkastelee hyvin perusteellisesti reflektion merkitystä oppi-

misessa. Lastensuojelutyö, erityisesti laitostyön kehittäminen tarvitsee työntekijöitä, joilla on kykyä, halua ja tahtoa reflektiiviseen työssä oppimiseen jatkuvasti huomioiden monimutkaiset, muuttuvat asiakkaiden tilanteet ja tarpeet ja niistä syntyneen arvioinnin ja kehittämistyön tarpeen.

Mezirow (1996) on syventänyt reflektioon liittyvää käsitettä siten, että reflektiivinen oppiminen ei liity vain olemassa olevien asioiden ja toiminnan opetteluun vaan myös uuden tiedon tuottamiseen. Kokemus nähdään merkityksellisenä ainoastaan silloin, kun se tuottaa laajenevaa oppimista eli kokonaan uusien merkitysten antamista sekä vanhoille että uusille kokemuksille. Mezirowin (1996) mielestä kriittinen reflektio on oman ajattelun, havaintojen ja toimintojen kyseenalaistamista ja omien käsitysten, uskomusten ja selitysten kriittistä tarkastelua.

Reflektion käsitettä käytetään erilaisissa merkityksissä. Jokapäiväisessä elämässä reflektioimme luonnollisesti erilaisia tapahtumia, kokemuksia ja asioita. Nämä reflektioprosessit eivät usein ole tietoisia, sen vuoksi niitä pidetään ikään kuin itsestään selvinä. Reflektion arvo ja tarkoitus tulevat havaittavaksi vasta, kun henkilö tulee tietoiseksi siitä, milloin, miten ja miksi reflektoi. Toisin sanoen voimme oppia reflektiosta enemmän, jos nostamme tietoisuuteen asioita, jotka olemme pitäneet itsestäänselvyyksinä. Tämä reflektioprosessin eksplikointi on välttämätön askel, jos haluamme syvällisemmin ymmärtää kokemuksiamme. Tämä liittyy myös Mezirowin (1996) kriittiseen reflektioon, jossa syvällisemmin tutkitaan olettamusten ja uskomusten pätevyyttä. Kun työntekijä tutkii toimintaansa, uskomuksiaan, arvojaan ja olettamuksiaan kriittisellä tavalla, tapahtuu usein uusien merkitysperspektiivien avautumista.

Tässä tutkimuksessa reflektiolla tarkoitetaan työntekijöiden itsensä tai työyhteisön suorittamasta työtoimintojen ja niihin liittyvien kehittämisideoiden tarkoituksenhaakuista pohdiskelusta laitoksissa joko henkilökohtaisella tasolla tai sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Siinä keskeistä on sekä yksilön oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuva kriittinen tarkastelu että työyhteisön toiminnan tarkastelu tavoitteena kehittää tai muuttaa omaa tai työyhteisön toimintaa.

### **Kokemuksellinen oppiminen työorganisaatiossa**

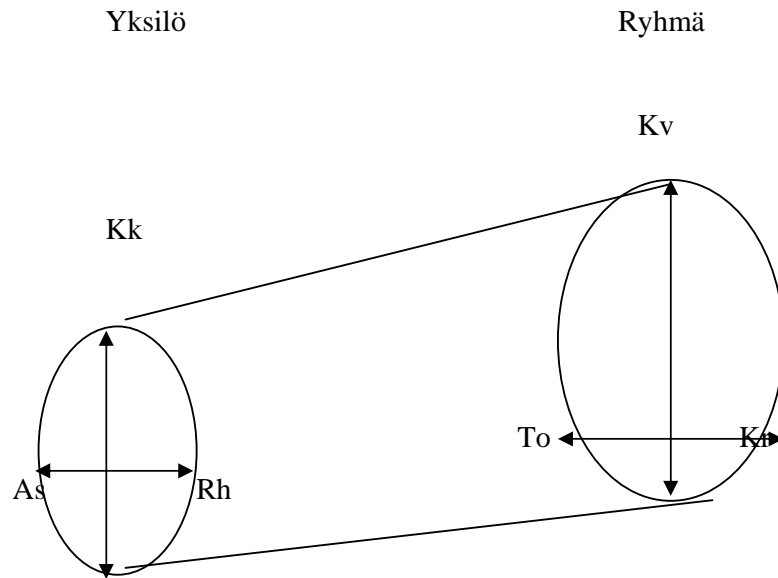
Järvisen ja Poikelan (2000, 322) käsityksen mukaan työssä oppimisen ymmärryksen avain on reflektion ja kontekstin käsitteiden välisessä suhteessa. Heidän mukaansa reflektiivinen oppiminen ei liity vain olemassa olevien asioiden ja toiminnan opetteluun vaan myös uuden tiedon tuottamiseen. Työssä ja työorganisaatiossa reflektointia on tarkasteltava kontekstuaalisissa yhteyksissään, jolloin se saa ajattelun, tiedon hankinnan ja tuottamisen muotona omat näkökulmansa riippuen siitä tarkastellaanko työtä ja oppimista yksilöllisen, yhteisen tai organisaation kontekstissa. (mt., 322.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli pyrkii yleisyyteen, jolloin sen tarkoituksena on selittää yksilön oppimista, missä kontekstissa tahansa (mt., 320). Yksilön oppiminen voidaan pelkistää kontekstivapaaksi, mutta se on aina kuitenkin kontekstiin sidottua, erityisesti työssä oppiminen. Yhteisön oppimista ei voida kuvata ilman yksilön oppimista samoin kuin organisaation oppimista ei voida selittää ilman yksilöitä tai yhteisöjä. Yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden suhteet eivät ole toisistaan riippumattomia vaan pikemminkin virtauksia ja prosesseja, joihin yksilöt ja yhteisöt kiinnittyvät eri tavoilla ja jotka yhdessä muodostavat organisaation kokonaisuuden (mt., 321).

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 109–110) esittävät kokemuksellisen oppimisen prosessikuvauksen työyhteisössä. Siinä sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset, toiminnalliset prosessit seuraavat, vaikuttavat ja muokkaavat toisiaan.

Yksilöllinen kokemus tekee mahdolliseksi yhteisen kokemuksen vaihdon, jolloin myös kokemusten yhteinen reflektointi tulee mahdolliseksi. Itsereflektoinnin ja yhteisen reflektoinnin välinen muuntelu kietoutuu toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen tapahtuvassa reflektoinnissa, jolloin oppiminen sekä omista että muiden kokemuksista tulee mahdolliseksi. Reflektointi johtaa käsitteellistämiseen, jossa kollektiivisella reflektoinnilla on yksilön oppimisen kannalta ratkaiseva merkitys.





Kk = konkreettinen kokemus

Kv = Kokemusten vaihto

Rh = Reflektiivinen havainnointi

Kr = Kollektiivinen refektointi

Ak = Abstrakti käsitteellistäminen

Kt = Käsitteellinen tiedon käyttö

As = Aktiivinen soveltaminen

To = Tekemällä oppiminen

**Kuvio 3.** Kokemuksellinen oppiminen työyhteisössä.

(Järvinen ym. 2000, 110)

Yksilön on hyvin vaikea, ellei mahdotonta tuottaa tai oppia uusia käsitteitä kokonaan itsensä varassa. Yhteinen oppiminen on nopeampi tie uusien asioiden oppimiseen. Käsitteellisen tiedon, teorioiden, mallien tai suunnitelmien soveltaminen voi tapahtua sekä yksilöllisissä että yhteisissä prosesseissa, jolloin syntyy jälleen uutta kokemusta työyhteisössä jaettavaksi. (Järvinen ym. 2000, 109–110.)

Konkreettinen kokemus ja kokemusten vaihto voidaan liittää toiminnan sosiaalisiin prosesseihin, joissa olennaisinta on yhteisen kokemuksen jakaminen ja käyttöönotto. Reflektiivinen havainnointi ja kollektiivinen reflektointi voidaan ymmärtää toiminnan tasot yhdeksi, reflektiivisiksi prosesseiksi, jotka muodostavat oppimisen ytimen. Abstrakti käsitteellistäminen, käsitteellisen tiedon käyttö muodostavat kognitiivisten prosessien kokonaisuuden, jossa on kyse tiedon tuottamisesta ja hyödyntämisestä. Aktiivinen kokeilu ja tekemällä oppiminen liittyvät työtoiminnan prosesseihin, joiden kautta luodaan uutta perustaa sekä oppimisen jatkumiselle. (Järvinen ym. 2000, 110.)

Kokemuksellisen oppiminen työyhteisössä malli on lähellä Kari Murrin (2001) näkemystä prosessikeskeistä kehittämistä, jossa on tärkeää työyhteisön kaikkien jäsenten yhdessä tapahtuva oman toiminnan jatkuva tutkiminen ja kyseenalaistaminen. Järvinen ym. (2000, 110) kokemuksellinen oppiminen työyhteisössä -mallissa keskeiseksi oppimisen prosesseiksi nousevat yhteisössä (ryhmässä) tapahtuvat sosiaaliset prosessit (mm. sosiaalinen vuorovaikutus), yksilössä ja ryhmässä tapahtuvat työtoiminnan prosessit (mm. työikäntöjen yhteisen hallinnan kehittämisessä ja niiden yhteisessä muuttamisessa) sekä yksilölliset että yhteisöjen reflektiiviset prosessit (mm. työtoiminnan reflektointi). Kognitiiviset prosesseissa arviointitiedon tuottaminen ja hyödyntäminen muodostuu yhdeksi keskeiseksi prosessiksi.

### **Yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhteisöllisyys työssä oppimisessa**

Työssä oppimiselle on tyypillistä yhteisöllisyys, mikä ilmenee osallistumisena tietyn käytännön yhteisön toimintaan. Oppiminen voidaan nähdä osana arjen toimintakäytäntöjä, jotka ovat ajan myötä tapahtuneen sosiaalisen muovautumisen tulosta. Tällöin oppimista ei nähdä vain tiedon lisääntymisenä vaan prosessina, jossa työntekijä tulee tietyn yhteisön jäseneksi ja kykeneväksi kommunikoidaan yhteisön muiden jäsenten kanssa. Tällöin ei opita ainoastaan työtoiminnan sisältöjä vaan tiettyjä kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja toimia yhteisössä. (Tynjälä ym. 2000.)

Työelämän sosiaalinen ulottuvuus ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä piirteitä myös yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta. Mielenkiinto yhteistoiminnalliseen oppimiseen on lisääntynyt sitä mukaan kun työ on organisoitu yhä enemmän itseohjau-

tuviin ryhmiin tai tiimeihin tapahtuvaksi. Sahlberg ja Leppilampi (1994, 76) näkemyksen mukaan yhdessä oppimista edistävät ryhmän jäsenten keskinäinen myönteinen riippuvuus. Ryhmän jäsenten viestinnän tulee olla vuorovaikutteista kuunteluun perustuvaa, tätä he ovat kutsuneet myös dialogiseksi vuorovaikutustavaksi. Ryhmän jäsenten vastuullisuus työtehtävistä ja sosiaaliset taidot liittyvät oleellisesti tavoitteelliseen yhteistyöhön ja oppimiseen. Sahlberg ja Leppilampi (mt., 77) korostavat myös yhteistoiminnallisessa oppimisessa refleктоivan tarkastelutavan merkitystä, jossa reflektion tulisi kohdistua sekä ryhmän tapaan tehdä työtä että ryhmän aikaansaamiseen.

Edellä olevan mukaan voidaan todeta, että työssä oppiminen on vahvasti myös kollektiivinen tapahtuma, joka rakentuu sitoutuvalla yhdessä tekemiselle. Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisen työskentelyn oletetaan olevan yksi tärkeimmistä elementeistä itse työssä samalla, kun sen oletetaan myös tukevan ja edistävän yksittäisen työntekijän ja työyhteisön oppimista ja kehittymistä työssä.

## 4 TUTKIMUSASETELMA JA -KYSYMYKSET

### 4.1 Tutkimusasetelma ja tutkimustehtävä

Pro gradua vastaavassa tutkielmassani (Helsingin yliopisto 2001; sosiaalipolitiikan laitos) tarkastelin kehittämistyötä laatuajattelun näkökulmasta lastensuojelun sijais-  
huollon vastaanottolaitoksissa. Arviointikysymykset eivät hämmästykseni nous-  
seet mitenkään keskeisimmiksi teemoiksi haastatteluissa. Työn arvioinnista eivät  
haastatteluissa työntekijät juurikaan maininneet, ja systemaattista työn arviointia  
toteutettiin niukasti. (Salminen 2001, 67.) Tutkielmani muodosti perspektiivin, jossa  
toin esiin laitostyön kehittämiseen liittyvät useat erilaiset ja risteilevät intressit. Tässä  
liseniaatintyössä on tarkoituksena luoda ja syventää kuvaa laitostyön arvioinnista  
asiantuntijoiden käsitysten avulla.

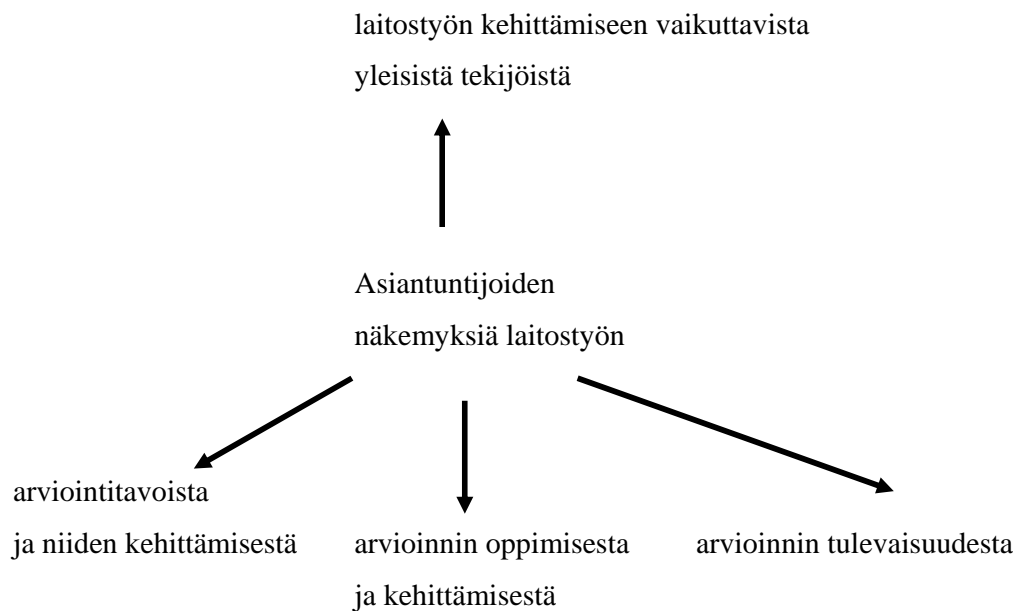
Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tehtävänä on tarkastella asiantuntijoiden näke-  
myksiä lastensuojelulaitosten työn kehittämisestä, erityisesti arvioinnista sekä sen  
kehittämisestä ja oppimisesta työssä lähinnä sosiaalialan profession näkökulmasta.  
Tässä tutkimuksessa tarkastellaan laajemminkin asiantuntijoiden näkemyksiä arvi-  
oinnin merkityksestä laitosten tulevaisuudessa.

Tutkimusta voidaan pitää siinä mielessä evaluatiivisena, että tässä tarkastellaan las-  
tensuojelulaitosten työn arviointia sellaisena kuin se asiantuntijoiden näkemyksen  
mukaan tällä hetkellä on. Evaluaation ei kuitenkaan ole ulkoapäin tulevaa arvotta-  
mista tai kriteeriperustaista mittaamista vaan eri asiantuntijoiden näkemysten, kehit-  
tämisaikojen ja toimintaideoiden näkyväksi tekemistä. (Seppänen-Järvelä 1999, 94;  
FinSoc 2001, 31.)

Tutkimuksen kohteena on lastensuojelulaitosten työn kehittäminen, erityisesti arvioinnin kehittäminen. Työhön liittyviä arviointikysymyksiä tarkastellaan erityisesti profession, ei niinkään hallinnon kehittämistyön näkökulmasta. Tarkoituksena on haastatella lastensuojelun laitostyön kehittämistä eri näkökulmista tarkastelevia asiantuntijoita: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta (Stakes), Helsingin ja Tampereen yliopistoista, Lastensuojelun Keskusliitosta, Kuntaliitosta, pääkaupunkiseudun kuntien lastensuojelun laitoshuollon hallinnosta sekä erilaisista lastensuojelulaitoksista.

Tutkimuksen tarkoituksena on myös kuvailla asiantuntijoiden näkemyksiä arvioinnin merkityksestä laitosten tulevaisuudessa. Tutkimukseni tarjoama tieto on tarkoitettu ennen kaikkea lastenkotityön kehittämisen tueksi. Käytän laadullista, kuvailevaa lähestymistapaa, koska tarkoituksena on jäsentää sitä kuinka asiantuntijat tulkitsevat ajankohtaista ”arviointiaaltoa”, lastensuojelun laitostyön arviointiin liittyen. Pyrkimyksenä on muodostaa kategorioita, jotka edustavat erilaisia näkemyksiä tutkimukseen kuuluvista aiheista. Kvalitatiivinen lähestymistapa antaa mahdollisuuden pureutua pintaa syvemmälle oleviin käsityksiin.

Tutkimuksen laajempaan tavoitteeseen on lisätä ymmärrystä arvioinnin monenlaisista mahdollisuuksista tukea paitsi lastensuojelulaitosten kehittämistyötä, niin myös olla tukemassa työssä oppimisen näkyväksi tekemistä laitoksissa. Tavoitteena on sellaisen tiedon tuottaminen, joka voisi parhaalla mahdollisella tavalla luoda erilaisia käsityksiä, näkemyksiä ja ajatuksia laitosten työn evaluatiiviseen kehittämiseen. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) esitetään tutkimuksen kehys.



Kuvio 2. Tutkimuksen kehys

Käsittelen jokaista aihetta erikseen yllä olevassa kuviossa näkyvän järjestyksen mukaisesti luvut 6.1 – 6.5.

## 4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset muotoutuivat tutkimusprosessin aikana seuraavanlaisiksi:

1. Minkälaiset tekijät asiantuntijoiden mielestä vaikuttavat lastensuojelulaitosten työn kehittämiseen yleisesti?
2. Minkälaisia näkemyksiä lastensuojelun laitostyön arvioinnista, tarkemmin arviointitavoista ja niiden kehittämisestä asiantuntijoilla on?
3. Minkälaisia näkemyksiä asiantuntijoilla on työntekijöiden arvioinnin oppimisesta ja kehittämisestä?
4. Minkälaiseksi asiantuntijat näkevät arvioinnin merkityksen lastensuojelulaitosten ja laitostyön tulevaisuudessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivinen lähestymistapa on hyödyllinen silloin, kun ollaan tutkimassa jotain kehitteillä olevaa, muutoksessa olevaa asiaa, kuten tässä tutkimuksessa, lastensuojelulaitosten työntekijöiden oman ja työyhteisön työn arviointia sekä sen kehittämistä. Kvalitatiivinen lähestymistapa vastaa tarpeeseen katsoa syvemmälle ilmiön sisälle ja taakse. Alasuutari (1995, 203–206) kuvaa tätä asiaa siten, että kvalitatiivista tutkimusta on tarvittu tilanteissa, joissa vanhat käsitykset eivät enää päde tai eivät kykene tavoittamaan meneillään olevaa kehitystä.

Tässä tutkimuksessa olen menetellyt Alasuutarin (1995) kuvaamalla tavalla. Jotta voisin ymmärtää lastensuojelun laitostyön arvioinnin ja sen kehittämisen problematiikkaa sekä arvioinnin oppimisen merkitystä laajemmin ja syvemmin siinä, olen lähtenyt haastattelemaan asiantuntijoita ja perehtynyt haastattelujen avulla erityisesti heidän näkemyksiinsä näistä ilmiöistä.

Tutkimukseni lähtökohdat ja tutkimustehtävä ovat luonteeltaan laadullisia. Mielenkiintoni suuntautui asiantuntijoiden/kehittäjien/suunnannäyttäjien näkemyksiin laitostyön arviointitavoista ja niiden kehittamisestä sekä arvioinnin oppimisesta. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa induktiivinen prosessi ja yrittää ”vangita” kuva työn arviointitavoista ja erityisesti niiden kehittamisestä sekä arvioinnin oppimisen mahdollisuuksista lastensuojelulaitoksissa niin avoimesti kuin mahdollista asiantuntijoiden tuottaman aineiston perusteella. Valittu aineistolähtöinen lähestymistapa on pe-

rusteltavissa monestakin syystä. Sekä työn arvioinnin että sen kehittämisen ja oppimisen kohdalla lastensuojelulaitoksissa on meneillään murrosvaihe, joka haastaa uudenlaisten näkökulmien etsimiseen.

Induktiivista tutkimusasetelmaa kohtaan esitetyssä kritiikissä on kysely, millainen vaikutus on tutkijan esiymmärryksellä tutkimusprosessin eri vaiheisiin. En väitä, että ajatusmaailmani olisi tätä tutkimusta aloitellessani voinut olla ilmiön suhteen ”tabularasa”, sillä pelkästään jo aikaisempi pro gradu -tutkielmani on tuottanut itselleni mielikuvia ja merkityksiä lastensuojelulaitosten kehittämistyöstä. Vaikka tutkimus käynnistyi avoimin lähtökohdin, ohjasi minua mielenkiintoni, tietoni ja myös kokemukseni tutkittavasta substanssialueesta. Esimerkiksi Strauss ja Corbin (1990, 37) tunnustavatkin sen, että empiirisen aineiston kerääminen ei koskaan voi tapahtua ilman etukäteisaineistoa ja havaintoja jäsentäviä kategorioita.

Laadullista tutkimusta voi luonnehtia jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai ongelmaratkaisusarjaksi. Tutkimustehtävä ei ole välttämättä täsmällisesti ilmaistavissa tutkimuksen alussa vaan tutkimustehtävä täsmentyy koko tutkimuksen ajan. Voidaan puhua erilaisista johtoajatuksista tai työhypoteeseista, joiden varassa tutkimukseen liittyviä ratkaisuja tehdään. Laadullisessa tutkimuksessa tarkastelu voi näkemyksen kehittyessä kohdentua uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Keskeistä on kuitenkin löytää tutkimuksen kuluessa ne johtavat ideat, joihin nojaten tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. (Kiviniemi 2001, 71.)

Laadullisen tutkimuksen kokonaisvaltaisuutta on tarkasteltu siten, että aineiston keräämistä ja analyysia ei erotella toisistaan, mutta toisaalta aineiston keräämisen ja analyysin kehitys ovat olleet erillisiä laadullisessa tutkimuksessa. Kirjallisuudessa esitetty havainto siitä, että laadullisessa tutkimuksessa on 1990-luvulla erityisesti kiinnitetty huomiota aineiston analysoinnin ongelmiin pitää ehkä paikkansa. Pertti Töttö (2000) näkee tämän kehityksen niin, että nykyään laadullista tutkimusotetta ei mielletä ensisijaisesti aineiston keruun vaan analyysin kautta.

Eskola ja Suoranta (1998, 15–24) puolestaan käsittelevät näkökohtia, jotka ovat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä. Kvalitatiivista tutkimusta määrittävät aineis-



tonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus.

Tutkimusmenetelmän valinta on osa tutkimusstrategiaa. Sen tulisi antaa sopivat väliin vastata tutkimuskysymyksiin tutkimusaineiston pohjalta. Pertti Töttö (2000) korostaa, että tutkimustehtävä eli millaiseen kysymykseen etsitään ratkaisuja määrittää millaista tutkimusotetta käytetään. Kvalitatiivinen tutkimusote vastaa luontevasti tutkimuksen tavoitteisiin selvittää huonosti tunnettua ja tutkittua ilmiötä, lastensuojelun laitostyön arviointia ja sen oppimista ja kehittämistä. Kvalitatiivinen tutkimusote vastaa tarpeeseen katsoa syvemmälle ilmiön sisälle ja taakse.

Kvalitatiivisen lähestymistavan perusolettamus on, että totuus on moniulotteinen ja -kerroksinen. Eri kerrokset tarjoavat erilaisia näkökulmia todellisuudesta, eikä mitään niistä voida pitää todempana kuin muita (esim. Mäkelä 1990). Tutkija esittää raportissaan oman kertomuksensa ilmiöstä. Laadullinen tutkimus muodostuu jokaiselle tutkijalle omanlaisekseen, josta seuraa, että eri tutkijat tuottavat erilaista laadullista tietoa samankin tutkimuskohteen olennaisista piirteistä. (Raunio 1999, 275.)

Tätä tutkimusta voidaan myös luonnehtia laadulliseksi tutkimukseksi, jossa on evaluatiivisia piirteitä. Lastensuojelulaitosten työn arviointi sekä sen kehittäminen ja oppiminen on kehittämistyötä tukevaa. Tällöin arviointitutkimus täsmentää tässä yhteydessä mitä ja miten työn arviointia on tehty ja miten sitä pitäisi kehittää. Tässä vaiheessa tutustuin erilaisiin ”lastensuojelullisiin” arviointitutkimuksiin kuten esimerkiksi Leo Nyqvistin väitöskirjaan Väkivaltainen parisuhde, asiakkuus ja muutos (2001) sekä Hannele Forsbergin (2000) arviointitutkimukseen turvakotien lapsikeskeytystä kehittävästä projektista.

Arviointitutkimuksen ja käytännön arviointitoimintaan liittyviä eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä olen tarkastellut jonkin verran kappaleessa 2.1 Arvioinnin lähtökohtia ja peruskäsitteitä. Kaiken kaikkiaan arviointitutkimuksen alle mahtuu kirjava joukko

erilaisia teoreettis-metodologisia suuntauksia, joiden erittelyä en tässä yhteydessä pidä tarkoituksenmukaisena. Sen sijaan kuvaan niitä löyhiä sitoumuksia ja lähtökoh-  
tia, joista käsin olen hahmotellut tämän tutkimuksen evaluatiivisia piirteitä.

Tutkimuksen kyky arvioida käytännön toiminnan kehittämistä, ja erityisesti ihmis-  
elämän pulmien kanssa tekemisissä olevan auttamistyön kehittämistä, on proble-  
maattista. Lastensuojelulaitosten psykososiaalisessa auttamistyössä on todennäköi-  
sesti useampia vaihtoehtoja onnistuneeseen lopputulokseen pääsemiseksi. Näin ollen  
kehittämistyötä arvioiva tutkimuskaan ei voi olla kuin osittaista, joitakin näkökulmia  
avaavaa.

Arviointitutkimuksen piirissä esiin nousseista tutkimussuuntauksista koen tässä yh-  
teydessä läheisemmäksi pragmaattisen lähestymistavan. Pragmatistisen arviointitut-  
kimuksen taustafilosofian juuret löytyvät pragmatismista. Pragmaattisesta lähesty-  
mistavasta käsin toimiva arvioija pyrkii tarjoamaan käytännöllistä ja hyödyllistä ar-  
viointitietoa, tässä tutkimuksessa lastensuojelulaitosten työn kehittämiseen. (Jakku-  
Sihvonen & Heinonen 2001, 33.) Tämän tutkimuksen arvioinnin kohde sopii parhai-  
ten pragmaattisen lähestymistavan taustaoletuksiin.

Tässä tutkimuksessa formatiivinen, arviointiin liittyvä tutkimusote on aineistolähtöi-  
nen ja lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Arviointitutkimus ei tällöin ole ulko-  
päin tulevaa arvottamista tai kriteeriperustaista mittaamista vaan asiantuntijoiden  
edustamien näkemysten, tavoitteiden ja toimintaideoiden näkyväksi tekemistä. Lä-  
hestymistapaa voi kutsua myös naturalistiseksi arviointiasetelmaksi, jossa arvioitavaa  
kehittämistyötä tai palvelua ei manipuloida ja prosessoida interventiotyyppisesti,  
vaan ilmiötä tarkastellaan sellaisena kuin se on. Toiminnan kontekstin, edellytysten  
ja taustan kuvaus ovat keskeisiä, ja analyysissä vältetään valmiisiin kategorioihin  
pakottamista. (Seppänen-Järvelä 1999, 94; FinSocNews 2001, 30; Owen ym. 1999.)

Tutkimukseni kohteena on lastensuojelun laitostyön kehittäminen, erityisesti arvi-  
oinnin oppiminen ja kehittäminen. Tutkimushenkilöiden joukko on pieni, 18 valittua  
asiantuntijaa, joiden valintaa ja valinnan perusteita esittelen seuraavassa.

## 5.2 Haastateltavien valinta

Tämän tutkimukseen haastateltavien valinta (otanta) perustuu harkintaan, voidaan puhua myös edustuksellisesta otannasta. Tällöin tietyt kohderyhmät tai henkilöt valitaan tietoisesti siten, että niiden avulla uskotaan saatavan oleellista tietoa. Näkökulma perustuu nimenomaan tutkimuskysymysten kannalta sopivien kohderyhmien valintaan sekä myös pragmatistisen lähestymistavan ajatukseen löytää otollisin ryhmä tarkastelemaan lastensuojelulaitosten kehittämistyötä, erityisesti työn arviointia. Maxwell (1992) toteaa laadullisen tarkoituksenmukaisen näytteen ongelmaksi muun muassa avaintiedottajien valinnan.

Valitessani haastateltavat käytin informantteina aikaisemmassa tutkimuksessani (Salminen 2001) mukana olleiden vastaanottolaitosten neljää johtajaa, Lastensuojelun Keskusliiton suunnittelijaa ja Sijaishuollon Laatu-projektissa ollutta projekti-koordinaattoria sekä Stakesin FinSoc-arviointiryhmän edustajaa.

Soitin lokakuun alkupuolella vuonna 2002 neljään aikaisemmassa tutkimuksessani olleeseen vastaanottokotiin ja kyselin informanteilta, johtajilta, missä vaiheessa heidän kehittämistyönsä (laatu/ja muu) on tällä hetkellä. Johtajat olivat kiireisiä; viikon yrittämisen jälkeen olin keskustellut kahden johtajan, yhden vastaanottokodin vastaavan ohjaajan sekä yhden vastaanottokodin psykologin kanssa.

Jokainen näistä vapaamuotoisista puhelinkeskusteluista kesti 20–30 minuuttia. Puhelinkeskusteluja ei nauhoitettu, mutta tein muistiinpanoja puhelinkeskustelun jälkeen keskeisimmistä asioista, joita oli käsitelty. Henkilöt kertoivat oman laitoksensa kehittämistyön vaiheesta. Kysyin myös selkeästi heidän arvostamiensa asiantuntijoiden nimiä ja yhteystietoja. Pyysin lupaa heiltä, että voisin lähestyä heitä näillä asioilla myöhemmin kirjallisesti. Kaikki vastasivat myönteisesti.

Tietoa kollega-arviointien ja erityisesti nimeämiseen perustuvien menettelytapojen käyttökelpoisuudesta on hyödynnetty monissa asiantuntijuustutkimuksissa.

Ulla Mutka (1998, 22) väitöskirjassaan noudatteli kollegoiden nimeämiseen perustuvaa valintamenettelyä. Ennen varsinaista kenttätyövaihetta, kokeneiden ja arvostettujen sosiaalityön asiantuntijoiden haastattelujen aloittamista, hän keskusteli kymmenen eri sektorilla työskentelevän sosiaalityöntekijän, sosiaalityön tutkijoiden ja opettajien kanssa. Hän kysyi heiltä, keitä he haluaisivat nimetä mukaan tutkimukseen ja miten he valintansa perustelivat. Valintaperusteluina Ulla Mutka (1998, 23) esitti sosiaalityön asiantuntijuutta, aikaisempaa työkokemusta sekä tämänhetkistä työtä.

Ulla Mutka (1998) tukeutui Fookin (1997) vastaavanlaiseen tutkimukseen, jossa sosiaalityön käytännön opettajia pyydettiin nimeämään sosiaalityön asiantuntijoita Fookin (1997) opiskelijoiden käytännön ohjaukseen liittyvään tutkimukseensa. Myös valittaessa opettajia asiantuntijuustutkimuksiin kriteereinä on käytetty samanlaisia määreitä, muun muassa pitkäaikaista menestystä työssä tai kollegoiden myönteisiä arvioita asianosaisten ammattitaidosta (esim. Ropo 1991, 153–163).

Tutkimukseeni oli tässä vaiheessa tarkoitus valita kahdeksasta kymmeneen lastensuojelulaitosten kehittämistyön asiantuntijaa pääkaupunkiseudulta sekä neljästä kuuheen valtakunnallista lastensuojelun arvioinnin asiantuntijaa. Lokakuussa vuonna 2002 lähetin seitsemälle informantille taustatietokyselyn (liite 1) mahdollisista tulevista haastateltavista, jotka osallistuisivat tutkimukseeni.

Vastaukset piti lähettää takaisin minulle vuoden 2002 marraskuun puoliväliin mennessä. Yhden vastaanottolaitoksen johtaja palautti määräaikaan mennessä täytetyn kyselylomakkeen. Yksi vastaanottolaitos kieltäytyi mahdollisten haastateltavien nimien annosta, kahdesta muusta laitoksesta taustatietokyselyyni ei vastattu eikä myös muutenkaan minuun otettu yhteyttä. Lastensuojelun Keskusliiton suunnittelija ei halunnut heti nimetä mahdollisia haastateltavia vaan keskustelimme hänen kanssaan tutkimukseni aiheesta ja haastateltavista marraskuun lopulla 2002 noin kahden tunnin ajan ja joulukuussa 2002 noin tunnin ajan. Keskusliiton suunnittelijalle tehtiin esihaastattelu tammikuussa 2003, jota sitten myöhemmin käytettiin yhtenä varsinaisista haastatteluista.

FinSoc-arviointiryhmän edustaja halusi keskustella tutkimusaiheesta joulukuun lopussa 2002. Keskustelimme tutkimukseeni liittyvistä käsitteistä ja tutkimuskysymyksistä sekä alustavasta teemahaastattelun rungostani noin neljän tunnin ajan. Sijais-  
huollon Laatu -projektissa mukana ollut koordinaattori ei myöskään halunnut antaa haastateltavien nimiä, vaan halusi ensin keskustella kanssani tutkimusaiheestani. Koordinaattoria haastattelin (esihaastattelu) joulukuussa 2002. Esihaastattelua käytin myöhemmin yhtenä varsinaisista haastatteluista.

Taulukossa kaksi on yhteenveto informanteista ja heidän kanssaan käytetyistä tiedonhankintatavoista.

**Taulukko 2.** Haastateltavien valintaan vaikuttaneet informantit.

Informantit	Tiedonhankintatapa
Pääkaupunkiseudun neljän vastaanot- tolaitoksen johtajat	Puhelinkeskustelut 20-30 min, ei nau- hoitettu, taustatietokyselyt johtajille
Lastensuojelun Keskusliiton suun- nittelija	Henkilökohtainen keskustelu, noin kolme tuntia taustatietokyselystä
Sijaishuollon Laatu -projektin projektikoordinaattori	Henkilökohtainen keskustelu, noin kaksi tuntia taustatietokyselystä
Stakesin FinSoc-arviointiryhmän edustaja	Henkilökohtainen keskustelu noin neljä tuntia taustatietokyselystä

Kaikki tutkimusta edeltävät keskustelut informanttien kanssa vaikuttivat haastatelta-  
vien valintaan ja esihaastattelut tutkimuskysymysten muotoutumiseen sekä teema-  
haastattelun kysymysten suunnitteluun.

Yksi tutkimukseni kriittistä arviointia vaativista asioista on, kuinka tutkimuksen  
kohdejoukko määritellään ja sitä kautta valitaan. Mäkelän (1990, 42–43) mukaan  
tutkimuksen kohteen määrittäminen on kvalitatiivisessa tutkimuksessa samassa ase-  
massa kuin perusjoukon valinta tilastollisessa tutkimuksessa.

Lopullinen valikoituminen haastatteluun ja haastateltavien kokonaismäärä hahmottui tutkimusprosessin edetessä. Lähestymistapana käytin myös *snowball sampling* eli lumipallo-otantaa, jolloin valitsin edellä mainituista kahdesta informantista haastateltavat ja heidän haastattelunsa jälkeen pyysin heitä nimeämään muita henkilöitä, jotka saattaisivat täydentää jo saatua tietoa. Lumipalloilu voi jatkua, kunnes ei enää tule uusia nimiä. Silloin voi luottaa siihen, että haastattelijalla on saanut juuri ne haastateltaviksi, jotka ovat keskeisiä tutkimustehtävän kannalta. (Hirsjärvi 2000, 60.) Tässä on mielestäni myös yhteyksiä Ulla Mutkan (1998) väitöskirjan kollegoiden nimeämiseen perustuvaan valintamenettelyyn. Haastateltavia valitessani käytin kriteerinä myös tehtyjä julkaisuja ja tutkimuksia lastensuojelusta, lastensuojelun laitostyöstä ja sen kehittämisestä.

Haastatteluun valikoitui lastensuojelun laitostyön kehittämistä eri näkökulmista tarkastelevia asiantuntijoita seuraavasti:

- kaksi asiantuntijaa Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta
- kaksi sosiaalityön professoria Helsingin ja Tampereen yliopistosta
- kaksi suunnittelijaa ja projektipäällikkö Lastensuojelun Keskusliitosta
- erityisasiantuntija Kuntaliitosta
- kaksi hallintoviranomaista Espoon ja Vantaan kaupungin lastensuojelun laitoshuollosta
- Jyväskylän Koulutuskeskuksen johtaja
- SOS-lapsikylä ry:n johtava psykologi
- Tampereen kaupungin sijaishuollon päällikkö ja suunnittelija
- neljä lastensuojelulaitoksen johtajaa

Haastateltavat on nimetty ja esitelty liitteessä kolme.

### **5.3 Tutkimusaineiston hankintamenetelmä ja tutkimusprosessi**

Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruumuodoista. Haastattelunimikkeiden valikoima on kirjava ja osin jopa sekava. Kun tarkastellaan tutkimushaastattelujen lajien nimityksiä, päädytään siihen, että strukturoitu, standardoitu lomakehaastattelu

muodostaa oman luokkansa ja toisaalta kaikki muut haastattelun lajit oman luokkansa. (Hirsjärvi 2000, 43.) Haastattelut voidaan jakaa myös positivistisiin ja interaktionistisiin (Silverman 1993; Rubin & Rubin 1995). Tässä tutkimuksessa on piirteitä kummastakin, ja niitä voi kutsua *tutkimuskeskusteluiksi* (Heino 1997, 78–79) tai *ohjatuiksi keskusteluiksi* (Rubin ym. 1995, 122).

Tutkimuskeskustelu on keskustelunomainen ja fokuoitu haastattelu, joka on perinteistä haastattelua interaktiivisempi. Se on perinteinen haastattelu, mutta toisaalta tutkija ja tutkittava osallistuvat yhdessä keskusteluteeman käsittelyyn. Tilanteen osapuolia voidaan kutsua keskustelukumppaneiksi, joiden tavoitteena on ymmärryksen saavuttaminen keskusteltavasta asiasta (Rubin ym. 1995), tässä tutkimuksessa lastensuojelun laitostyön arvioinnista ja sen kehittämistä työssä oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.

Kiinnostava näkökulman haastatteluun esittää Antti Eskola (1994, 37), jonka mukaan on tärkeää oppia näkemään, että positivistisen ajattelun mukainen äärimmäinen neutraaliuden tavoite ei ole välttämättä enää ainoa oikea tapa lähestyä haastattelututkimusta. Haastattelijan oman vaikutuksen huolellinen analyysi ja reflektiivinen tarkastelu tuottaa Eskolan (1994) mukaan aivan uusia vuorovaikutuksellisia tiedonkeruun mahdollisuuksia perinteisen neutraaliuden ja passiivisen tutkijan roolin sijasta.

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on yleinen aineiston hankintamenetelmä, koska sen avulla on mahdollista saada syvällisempää tietoa ihmisten käsityksistä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston hankintaan käytetään usein teemahaastattelua, johon itsekin olen nyt päätenyt. Se on strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, mutta antaa väljyyttä sopivasti keskustelunomaiseen haastatteluun. Haastattelun teema-alueet ovat kaikille samat, joten sitä voidaan kutsua puolistrukturoiduksi. (Hirsjärvi ym. 2000, 35, 48–49.)

Tämän aineistonhankintamenetelmän taustalla on ajatus ihmisen olemuksesta subjektina, merkitystä luovana, aktiivisena osapuolena. Vuorovaikutuksellisuus merkitsee

myös sitä, että vastaukseen liittyy aina myös haastattelijan vaikutus. (Hirsjärvi ym. 2000, 48–49.) On myös väitetty, ettei ole mahdollista saada haastattelun avulla objektiivista tietoa. Miksi siihen pitäisi pyrkiäkään? Tavoitteenahan on saada tietoa haastateltavien subjektiivisista käsityksistä, jotka ovat heidän konstruoimiaan.

Puolistrukturoitua haastattelua voidaan käyttää usein samoissa tilanteissa kuin avointa haastattelua. Yksilön käsitysten analysoimiseen ja ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa tavoitteena on yksilön aikomusten ja toimintaa ohjaavien periaatteiden hahmottaminen. Haastateltavat voivat tuoda esiin ne asiat, jotka heistä tuntuvat tärkeiltä ja juuri siten kun he asiat näkevät. Tällaista menetelmää on perusteltua käyttää aina, kun on epäselvää, missä määrin tutkittavilla on käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja millä abstraktiotasolla he esittävät asioita. Haastattelun edetessä on mahdollista tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2000, 28,35.)

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1996, 136–137) mukaan tavanomaista kyselyä syvempi haastattelu edellyttää intersubjektiivista luottamusta haastattelijan ja haastateltavan välillä. Toisaalta tutkija tuntee asiansa, tilanteen ja taustatekijät rakentaen luottamusta ja keskustelunomaista suhdetta itsensä ja haastateltavan välillä. Toisaalta edellytetään myös, että haastattelija kuuntelee aktiivisesti, joilloin haastattelu on enemmän keskustelua kuin kysymistä ja vastaamista. Intersubjektiivisuus edellyttää, että haastattelija ensisijaisesti kuuntelee, mitä haastateltava sanoo.

Jokaisen haastattelun lopussa kerroin haastateltaville myös, keitä joko olen jo haastatellut tai olen haastattelemassa. Pyysin heitä nimeämään henkilöitä, joita voisin haastatella. Useimmat haastateltavat tunsivat muut haastateltavat, muutamia uusia haastateltavia esitettiin, mutta olin itsekkin heidät jo mielessäni valinnut potentiaalisiksi ehdokkaiksi. Kahden haastateltavan mielestä haastatteleman joukko on kovin pääkaupunkikeskeistä. Erään haastateltavan kommentti oli, että sinulla on laaja ja asiantunteva joukko henkilöitä, jotka ovat pohtineet arviointia ja sen mahdollisuuksia lastensuojelulaitosten kehittämistyössä.

Aineiston keräämisen alussa muotoilin haastatteluille teemat eli hahmottelin ne aihealueet, joihin pyrin tutkimuskeskustelun sisältöä suuntaamaan. Teemahaastattelun



runko on esitetty liitteessä 2. Teemarunko ei ollut ”pakollinen” kysymysluettelo, jota olisin haastattelusta toiseen noudattanut, vaan lähinnä itselleni tärkeä apuväline erityisesti aineiston keräämisen alkuvaiheessa. Teemojen väljyydestä huolimatta pyrin keräämään aineiston kaikkien haastateltavien kohdalla kuitenkin samantyyppisellä rakenteella.

Ennen varsinaisia tutkimuskeskusteluja tein kaksi esihaastattelua joulukuussa 2002 ja tammikuussa 2003, niitä käytettiin myöhemmin varsinaisina haastatteluina. Aineiston hankintaprosessin aikana, erityisesti esihaastattelujen jälkeen, teemat muokkaantuivat ja tarkentuivat jonkin verran. Teemojen käsittelyssä pyrittiin mahdollisimman syvälle, jolloin tavoitellaan asioita, joita tavanomaisessa kyselyssä tai haastattelussa ei saada esiin. Asetin kysymykset keskustelutilanteessa aluksi melko yleiselle tasolle, en rajannut tiukasti sisältöjä vaan pyrin ”kunnioittamaan” asiantuntijoiden tapaa lähteä tarkastelemaan aluksi melko väljästikin lastensuojelulaitoksia ja niiden kehittämistä.

Ensimmäinen varsinainen haastattelu tehtiin helmikuun alussa vuonna 2003, viimeinen saman vuoden kesäkuussa. Kaikki haastateltavista olivat kiinnostuneita tutkimuksen aiheesta ja pitivät sitä tärkeänä ja haastateltavien kanssa oli helppo sopia tapaamis- tai puhelinkontaktiajoista.

Haastatteluja tehtiin yhteensä 18, joista yhden haastattelun nauhan äänen laatu oli niin heikko, ettei sitä voinut käyttää varsinaisessa tutkimuksessa, joten haastateltavia tuli yhteensä 17 henkilöä. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin. Puhelinhaastatteluja oli yhteensä neljä, kolme Tampereelta ja yksi Jyväskylästä.

Haastattelut kestivät pisimmillään noin puolitoista tuntia ja lyhyimmillään vajaan tunnin. Haastattelut taltioitiin ääninauhalle, myös puhelinhaastattelut nauhoitettiin kaiuttimen kautta kuten autenttisetkin haastattelut. Ääninauhat litteroitiin, kirjoitettiin puhtaaksi sanasta sanaan (noin 110 sivua, 1.5 rivivälillä) kesäkuun 2003 loppuun

mennessä. Jokaisen haastattelun, tutkimuskeskustelun, alussa kerroin tutkimuksen tarkoituksesta ja tietojen luottamuksellisuudesta.

Tämän tutkimuksen haastattelukeskusteluissa haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus – tai ainakin mahdollisuus siihen on tietoinen lähtökohta, joka ei perinteisessä haastattelussa olisi täysin toteutunut. Toisaalta tarkoitukseni oli pitäytyä perinteisen haastattelijan roolissa ja pyrkiä näin antamaan tilaa asiantuntijoiden näkemyksille, toisaalta haluaisin osallistua keskusteluun kyseenalaistamalla asiantuntijoiden ilmaisuja, jotta kyseltävät asiat täsmentyisivät.

On melko luonnollista, että haastattelujen luonne vaihteli eri henkilöiden välillä. Joidenkin kanssa syntyi aidolta vaikuttanutta interaktiivista vuorovaikutusta, kun joidenkin kohdalla tilanne muistutti varsin perinteistä haastattelua. Kaikki teemat eivät painottuneet haastatteluissa samalla tavalla, vaan ihmisten erilaiset kiinnostuksen kohteet näkyivät haastattelussa jossain määrin. Jossakin haastatteluissa saattoi painottua arvioinnin teema ja joissakin pohdittiin enemmän kehittämistyötä oppimisen, työssä oppimisen näkökulmasta. Jonkin verran tämältyyppisistä asioista olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaan. Haastattelutilanteeseen liittyvät vuorovaikutuksellisuus näkyi myös siinä, että useat haastateltavat antoivat positiivista palautetta. He kokivat, että keskusteluissa syntyi aktiivisia, pohdiskelevia tilanteita lastensuojelun laitostyön kehittämisestä, jota jotkut asiantuntijat olivat melko yksinkin pohtineet.

Kuinka voidaan olla varmoja siitä, mitä haastateltava todella tarkoittaa, koska vaikka käytetään samoja käsitteitä, niillä voidaan tarkoittaa eri asiaa riippuen kontekstista? Haastatteluja tehdessäni pyrin huomioimaan tätä tekijää kysymällä samaa asiaa myös eri tavoin. Tarvittaessa pyysin myös haastateltavaa täsmentämään tai selittämään tarkemmin käsitystään. Haastateltavien puheessa saattaa olla myös paljon harjaantuneiden puhujien retoriikkaa, julkipuhetta, joka ilmentää asiantuntijan roolia ja asemaa.

## 5.4 Haastatteluaineiston analysointi

### 5.4.1 Tietokoneavusteinen kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston laaja koko sekä moniulotteinen ja runsas muoto, joka luo haasteen sen hallinnalle ja analyysille. Kvalitatiivisen aineiston analyysiin tarkoitettujen tietokoneohjelmien tavoitteena on vastata tähän haasteeseen. (Eskola 1995, 7.)

Tietokoneohjelmien hyödyntämiseen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on liittynyt erilaisia mielikuvia, myyttejä ja odotuksia, jotka sisältävät argumentteja puolesta ja vastaan. Yltiöoptimistiset odotukset saattavat luoda mielikuvia tietokoneohjelmien kaikkivoipaisuudesta. Ajatellaan, että kone suorittaa työnsä analyysin ja jopa tulkinan. Toisaalta tietokoneohjelmia on pidetty vain kvantifioinnin välineenä, jolloin on pelätty tutkimuksen laadullisen luonteen katoamista ja tutkijan vieraantumista aidosta aineistosta. (Esim. Eskola 1995.)

Puhuttaessa tietokoneavusteisesta analyysistä (*computer-aided qualitative data analysis*) korostetaan kuitenkin tutkijan aktiivista roolia. Usein puhutaan harhaanjohtavasti analyysiohjelmista, jolloin saa sen käsityksen, että ohjelma suorittaisi tutkimusaineiston analyysin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa laadullisen aineiston analysointi analyysiohjelmalla tukee tutkijan aineiston hallintaa, ja sen tehtävänä on erilaisten teknisten rutiinien helpottaminen. (Eskola 1995, 16; Rantala 2001, 86.) Se vastaa tutkijan tekemien havaintojen ylläpidosta, kuten koodien viittauksista tekstisegmentteihin ja koodien välisten suhteiden verkostosta. Vaikka tutkija käyttäisikin tietokoneavusteista ohjelmaa teknisenä apuvälineenä, perustuu aineiston analyysi yhä hänen pätevyyteensä tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä. (Luomanen & Räsänen 2000, 168–170.)

Eri ohjelmien taustalla on erilaisia lähestymistapoja, jotka liittyvät ohjelmien kehittäjien metodologiseen taustaan. Erilaisista taustoista huolimatta useimmissa ohjelmissa

on koodaa ja hae -perusta, joka edustaa eräänlaista avointa teknologiaa ja on samalla sovellettavissa moninaisiin teoreettisiin ja menetelmällisiin lähestymistapoihin. (Rantala 2001, 92.)

Tutkijan tulisi olla hyvinkin tietoinen valitsemansa analyysiohjelmansa taustaoletuksista ja siitä minkälaisen näkökulman ja mahdollisuudet ohjelma tutkijalle antaa. Seuraavassa esitellään lyhyesti NVivo-ohjelmaa, jota on käytetty tämän tutkimuksen aineiston analysoinnin apuvälineenä.

#### **5.4.2 NVivo-analyysiohjelma**

Laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitettuja ohjelmia lienee tällä hetkellä useita kymmeniä. Tämän hetken kehittyneemmät ohjelmat ovat Atlas / ti ja NVivo. NVivo tai virallisesti Q.S.R.NUD\*IST Vivo ilmestyi vuonna 1999 uudeksi rinnakkaisversioiksi vuonna 1996 markkinoille tulleelle NUD\* -ohjelmalle. Vaikka NVivo ei suoraanaisesti pyri korvaamaan laajaan käyttöön levinnyttä NUD\*ISTin versiota, niin yhteydet ovat selvät. NVivon toimintaperiaatteet ovat paljon samanlaisia kuin NUD\*ISTissakin. (Rantala 2001, 97.)

NVivossa projekti on yleisnimi yhdelle tutkimuskokonaisuudelle (aineistot, haut, koodaukset, graafiset mallit jne.). Projekti käsittää tutkimusaineiston ja kaiken siihen liittyvän työn ja tulkinnan. Kvalitatiivisiin tutkimusprosesseihin liittyy monia yleisiä periaatteita, menetelmiä ja työtapoja, jotka tietokoneavusteisessa laadullisessa tutkimuksessa tehdään tietokoneympäristössä. Nämä prosessit liittyvät tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen, aineiston ryhmittelyyn ja teoreettiseen käsitteellistämiseen.

NVivo-projekti jakaantuu kahteen järjestelmään, joissa aineiston hallinta ja työstäminen tapahtuu. Dokumenttijärjestelmä pitää sisällään projektiin tuodun materiaalin, esimerkiksi haastattelut, lehtileikkeet, valokuvat. Koodausjärjestelmään puolestaan kuuluu kaikki aineistolle tehdyt tulkinnat, käsitteellistykset, koodaukset. Dokumenttijärjestelmän avulla tutkija voi hallita ja muokata projektin aineistoja ja näin aineistojen hallinta selkeytyy.

NVivon-projektin toinen alajärjestelmä on nimeltään koodausjärjestelmä. NVivo on koodausorientoitunut ohjelma. Se käsittää dokumentteja koskevia yleistyksiä, teoreettisia ideoita ja käsitteellistyksiä. Nämä on tallennettu kategorioihin, joita NVivossa kutsutaan noodeiksi (Nodes) NVivossa koodaukset tallentuvat noodeihin, josta muodostuu projektin edetessä erilaisia käsitteellisiä kokonaisuuksia, jotka toimivat graafisten mallien ja teoretisoinnin pohjana. Noodit ovat yksiköitä, joihin tutkija voi liittää havaintojaan aineistosta, nimetä ne ja ryhmitellä niitä temanttiseksi kokonaisuudeksi.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää ja jäsentää tutkimuskohdetta. Millä tavalla tietokoneavusteisuus sitten voi edesauttaa tätä prosessia? NVivo-projektissa kaikki yhteydet aineiston ja koodauksen (noodit, kategoriat) välillä tallentuvat tietokoneen muistiin. Luoduista noodeista voi siirtyä suoraan aineiston kohtaan, johon noodiin liittyvä käsitteellisyys on liitetty. Vastaavasti noodit ovat tietyssä hierarkisessa järjestyksessä, puurakenteessa, jossa niistä voi muodostaa mielekkäitä kokonaisuuksia jäsentäen näin tutkittavaa ilmiötä.

Hakutoiminnot auttavat tutkijaa teorian konstruomisessa, koska ne auttavat havaitsemaan käsitteiden välisiä suhteita rakenteena tai hierarkiana sekä tarjoavat vihjeitä koodien tarkentamiseksi ja tutkimusongelman kannalta relevantin koodisysteemin konstruomiseksi (Moilanen 1995, 19). Monen tutkijan mielestä hakutoiminnot muodostavat laadullisen aineistojen analyysiohjelmien tärkeimmän ominaisuuden. Laadullisia analyysejä tekevä tutkija voi intuitioidensa ja johtolankojensa perusteella suorittaa erilaisia hakuja, verrata tuloksia omiin hypoteeseihinsa ja kehittää niitä sitten edelleen. NVivo-projektissa voi aineistoa käydä läpi monenlaisten hakutoimintojen avulla (yksinkertaiset haut ja relationaaliset haut).

Yhteenvetona voisi sanoa, että ohjelmiston käyttö, myös NVivon, helpottaa aineistojen hallintaa ja nopeuttaa aineistolla tehtäviä analyyttisiä toimenpiteitä. Tutkija voi nopeasti tehdä jäsenneiltyjä hakuja tekemistään tulkinnoistaan ja koodauksista sekä tarkastella niiden yhteyksiä aineistoonsa. Mutta lopulta tietokoneohjelmat ovat vain

työkaluja, kuten Jari Luomanen ja Pekka Räsänen (2000, 170) sanovatkin, mutta vaativia työkaluja. Viime kädessä ohjelmistojen käyttö edellyttää motivoitumista uuden oppimiseen, pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä sekä uudenlaista käsityötaitoa – tosin tietokoneympäristössä.

### **5.4.3 Analyysiprosessin toteuttaminen**

Avoimuus on tutkimusprosessin keskeinen periaate kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tässä tarkastellaan tutkimusprosessin etenemistä ja sitä koskevia valintoja ja päätöksiä. Avoimuuden tarkoituksena on avata tutkimuksen toteuttamisen vaiheittainen kulku, jolloin lukijalla on mahdollisuus seurata ja arvioida tutkimusprosessini etenemistä ja näin muodostaa käsitystä tutkimuksen toimintatavoista ja analyysin luotettavuudesta.

Tutkimus käynnistyi avoimin lähtökohdin, halusta saada tietää enemmän lastensuojelun laitostyön arviointiin ja sen kehittämiseen ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Kuitenkin kirjallisuuteen perehtyminen, oma taustani sekä sosiaalialan opettajana että lastensuojelun vastaanottokotien työstä tutkimuksen tehneenä (Salminen 2001) sekä valittu näkökulma tutkimuskohteeseen vaikuttivat siihen, millainen aineiston hankinnasta ja sen tulkinnasta tuli.

Laadullisessa lähestymistavassa nähdään teoria erottamattomana osana tutkimusprosessia sillä ilman sitä tutkimus latistuu Syrjälän ym. (1996, 123) mukaan rakenteettomaksi kuvailuksi ja raportti muodottomaksi sitaattikokoelmaksi. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä käsitysten luokitteluun ennakoita tai teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen kuten deduktiivisessa tutkimuksessa, vaan se ohjaa analyysin tekoa kauempaa, eräänlaisena ideakehyksenä. Aikaisempi tutkimukseni (Salminen 2001) toimi eräänlaisena ideakehyksenä suunnitellessani tämän tutkimuksen aineiston analysointia.

Aineiston analyysin voidaan katsoa jo alkaneen materiaalin keruusta haastattelutilanteissa. Haastattelutilanteiden jälkeen useimmiten kirjoitin muistiinpanoja ja tyypillisesti kuuntelin myös haastattelunauhoja uudestaan syntyneiden ajatusten tarkistami-

seen. Haastattelujen suorittamisen yhteydessä litteroin aikaisemmin tehtyjä haastatteluja koko ajan. Haastattelujen litteroinnin jälkeen luin niitä sekä tulosteina että sähköisessä muodossa useaan kertaan hahmottaakseni aineistoa kokonaisuutena ja saadakseni selville aineiston ominaispiirteitä.

Haastattelujen keruuvaihe oli verrattain tiivis keväällä 2003. Analyysi ja haastattelut eivät lomittuneet, vaan analyysi alkoi omana vaiheenaan aineiston hankinnan jälkeen. Aineiston analysoinnissa käytettiin perusanalyysimenetelmänä, sisällön analyysiä. Sisällön analyysiä voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Seuraavaksi kuvaan sisällön analyysiä menetelmänä, ja esitän tarkemmin tutkimuksen aineistolähtöisen analyysin etenemisen.

Berelson (1952) on tietävästi ensimmäisen kerran määritellyt sisällön analyysin tieteellisenä menetelmänä. Berelsonin (1952, 18) perinteisen määritelmän mukaan sisällön analyysin tarkoituksena on kommunikaation ilmissisällön objektiivinen, systemaattinen ja määrällinen kuvailu. Berelsonin määrittely sisällön analyysistä on melko suppea. Pietilä (1973, 53) näkee, että sisällön analyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Se on tapa järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä. (Esim. Burns & Grove 1997). Kuitenkin Teschin (1990) mukaan laadullinen sisällön analyysi päättyy siihen, kun kysytään, kuinka monta kertaa jokin asia ilmenee aineistossa.

Nykyisin sisällön analyysi on laajentunut määrällisen kuvailun lisäksi laadulliseen, sanallisesti kuvailevaan sekä kuvailutarkoituksesta selittävään tarkoitukseen. Sisällön analyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Analyysin lopputuloksena tuotetaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaavia kategorioita, käsitteitä, käsitejärjestelmä, käsitekartta tai malli. (Burns & Grove 1997.)

Hirsjärven (1992, 170) mukaan sisällön analyysi on tieteellisiä sääntöjä noudattavaa, erilaisia dokumenttiaineistoja hyödyntävää tietojen kokoamista ja analysointia. Sisäl-

lön analyysillä voidaan pyrkiä pelkästään kuvaamaan dokumenttien sisältöä, tai sen avulla voidaan etsiä yhteyksiä sisältöjen ja dokumenttien ulkopuolella olevien ilmiöiden välillä.

Tässä tutkimuksessa sisällön analyysi ymmärretään laajemmasta näkökulmasta, jota Burns & Grove ja Hirsjärvi edustavat. Analyysiprosessia kuvataessa käytetään termiä kategoria. Sisällön analyysi muodostaa tässä tutkimuksessa menetelmän, jossa asiantuntijoiden tuottama haastatteluaineisto sijoitetaan tutkimuksen ja tutkimuskysymysten kannalta mielekkäisiin kategorioihin.

Sisällön analyysissä tärkeä vaihe on kategorioiden muodostuminen. Kategorioiden muodostuminen voi perustua olemassa oleviin joko teoreettisiin lähestymistapoihin ja tutkimuskysymyksiin tai aineistoperustaiseen kategorioiden synnyttämiseen tai näiden yhdistelmiin.

Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa vein litteroidun haastatteluaineiston NVivoon muodostamaani Lastensuojelulaitosten työn arvioinnin kehittämisen -projektiin. Tämän jälkeen luin aineiston tavoitteenani saada kokonaiskuva haastatteluista, samalla tein annotaatioita eli kommentteja tekstiin liittyvistä huomioistani ja mielestäni haastateltavien merkityksellisistä kommentteista. (Luomanen ym. 2000, 65.)

Aineistosta lähtevä analyysiprosessi kuvataan usein aineiston pelkistämisenä, ryhmitelynä ja abstrahointina (vrt. Miles & Huberman 1984). Kun litteroidut haastattelut olivat NVivossa-ohjelmassa, aineiston pelkistäminen, koodaus saattoi alkaa. Koodaus tarkoittaa NVivossa kategorioiden luomista ja tekstikatkelmien liittämistä niihin. Teemahaastattelun teemat toimivat ensimmäisen vaiheen, tässä voisi sanoa, prekoodauksen apuvälineenä.

NVivon kategoriapuu muodostui seuraavista laajoista, karkeasti muodostetuista kategorioista:

- laitoksen kehittämistyöhön vaikuttavat yleiset tekijät
- työntekijöiden oma työn arviointi
- ideoita työn arviointitapojen kehittämiseen, miten työn arviointia voisi oppia
- arvioinnin kokeminen



- arvioinnin merkitys tulevaisuudessa
- askarruttavat kysymykset, käsittelemättömät asiat
- ajatukset tästä tutkimuksesta

Merkitsin ja paikansin aineistosta tekstisegmenttejä ja sijoitin ne luomiini kategori-oihin, jotka olin tehnyt ennalta tiedettyjen ja havaittujen ilmiötä koskevien tietojen perusteella sekä teemahaastattelun rungon perusteella. Koodausta tehdessäni luin tekstejä lause lauseelta pyrkien olemaan avoin kaikelle tutkimustehtävän kannalta kiinnostavalle sisällölle.

Kun koodasin haastatteluja edellä kuvatulla menetelleyllä, havaitsin teemoja, jotka eivät sopineet luotuihin kategori-oihin. Tällöin koodasin nämä tekstikatkelmat vapai-siin noodeihin dokumenttijärjestelmän Free Nodes -alueelle. Vapaita noodeja, irrallisia kategori-oi- ta, muodostui seuraavista aihealueista: arviointitutkimuksesta, doku- mentoinnista, johtajuudesta, kehittämisyksiköstä ja resursseista.

Analyysin tässä vaiheessa tarkoituksena oli kartoittaa tutkittavan ilmiön moninai- suutta ja rikkautta väljästi muotoiltujen kategori-oiden kautta. Tietysti jo tässä yhtey- dessä tehdään vahvasti tulkinnallista työtä; mikä kertoo, että juuri tuo tekstikohta tarkoittaa tai merkitsee juuri sitä miksi sen merkityksen tulkitsem.

Koodauksessa vaaroina voivat olla analyysin atomisoituminen ja ehkä pinnallistumi- nenkin. Atomisoituneessa analyysissä tutkija kiinnittää huomiota yksityiskohtiin ja käsitys kokonaisuudesta hämärtyy. Pinnallisuudessa taas ei kiinnitetä huomiota yk- sityiskohtiin. Aineiston lukemisessa tärkeä on monipuolisuus: luetaan näytöltä, pape- rilta, kontekstuaalisesti ja dekontekstuaalisesti. Kontekstuaalisuus tuo esille segmen- tin ympärillä olevan tekstikokonaisuuden ja dekontekstuaalisuudessa tarkastellaan tekstiympäristöstä irrallisena. (Moilanen & Roponen 1994, 20.)

Mäkelä (1990, 57–58) korostaa tekstisegmenttien valinnassa analyysiyksikön määrit- telemistä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tässä analyysiyksikkö oli haastatelta-

vien puheessa ilmennyt tutkimustehtävän kannalta relevantti merkityskokonaisuus. Merkityksen hakeminen tapahtui lähinnä ”faktaperspektiivistä” (vrt. Alasuutari 1995), jolloin kiinnitin huomiota haastateltavien puheen sisältöön, kun taas puheen retorisen luonteen tulkinta jäi vähemmälle huomiolle, ei kuitenkaan täysin huomiotta. Eri tarkastelutapoja hyödyntäen tehtyjä koodauksia ja näiden muodostamaa kategorijärjestelmää on mielekästä kehittää, mutta tämä edellyttää aineiston läpikäyntiä verrattain paljon ja eri tavoin. Tähän NVivo-ohjelma antoi erinomaisen mahdollisuuden. Kvalitatiiviset aineistot ovat tavallisesti laajoja ja jäsentymättömiä. Aineiston ensimmäisen koodauksen, niin sanotun pre-koodauksen, paikkaansapitävyyttä, varmistin useilla tekstihauilla.

Tekstihakujen avulla tein samalla myös aineistolle monenlaisia kysymyksiä. Ensimmäisessä vaiheessa käytin seuraavia sanoja; rakenne, arv, itsearv, vertaisarv, rakenne, ulkopuolinen arv, audit, oppim, kehittyminen, kehittäminen, tulevaisuus. Ahonen (1994) korostaa, että tutkijan kannattaa käsitellä haastateltavien lausumia usein laajoina yksikköinä kuin mahdollista, eikä ositella niitä. Niin tein itsekin tekstihakujen kohdalla käyttäen Spread-toimintoa, jolloin merkkijonoa ympäröivää tekstiä laajensin käsittämään koko kappaletta. Tekstihaut kohdistuvat nimensä mukaisesti vain aineiston tekstiin, toisin sanoen tekstihauilla ei saada vastauksia, jotka liittyvät omien kategoriointien ja aineiston välisiin yhteyksiin, mutta oman aineistoni ulottuvuuksien hahmottamiseen tekstihaut olivat tehokkaita. (Luomanen ym. 2000, 122–130.)

Tutkimuksen edetessä myös koodausjärjestelmä kehittyy. Alkuperäiset kategoriat saattavat korvautua uusilla tai tulla nimetyksi uudelleen ja kategorioiden väliset suhteet saattavat läpikäydä yleensä monia muutoksia. NVivossa koodaus on mahdollista aineistolähtöisesti siten, että sitä mukaa kun tutkija tulkitsee aineistoaan, hän samalla kehittää koodausjärjestelmää. Tällöin tehdään vahvasti aineistolähtöistä analyysia. (Luomanen ym. 2000, 100.)

Näin toimin myös itse. Kun olin ryhmitellyt ja koodannut haastatteluaineiston NVivo-analyysiohjelmaan alustavaan kategoriapuuhun, luin yksityiskohtaisesti ja systemaattisesti läpi aineistoa muutamia kertoja. Koodausjärjestelmästä käsin tarkastelin myös yksittäisiin kategorioihin koodattuja tekstikatkelmia.

Esitin aineistolle myös erilaisia kysymyksiä: esimerkiksi mistä tässä on kyse, mistä haastateltava puhuu, liittyykö se tähän kategoriaan vai tuohon toiseen? Karkeasti muodostettujen yläkategorioiden alle aloin sitten aineistolähtöisesti muodostamaan alakategorioita. Koodasin aineistoa täsmällisemmin, yhdistelin osittain temaattisesti toisiaan lähellä olevia alakategorioita sekä täsmensin niille antamia nimikkeitä. Näin muodostuivat alakategoriat yläkategorioiden alle. Sen jälkeen analysoin muodostuneita alakategorioita ja poistin joitakin sellaisia kategorioita, jotka eivät olleet oleellisia tutkimuskysymysten kannalta. Analyysiyksikkönä käytin merkitystä sisältävää ajatusta. Taulukossa kolme on esitetty alakategoriat ja niistä vielä uudelleen muokattut yläkategoriat.

**Taulukko 3.** Tutkimuksen aineistosta muodostuneet ala- ja yläkategoriat.

Yläkategoria	Alakategoria
Laitostyön kehittämiseen vaikuttavia yleisiä tekijöitä	Yleiset yhteiskunnalliset muutokset Sosiaali- ja terveyspolitiikka sekä siitä johdettu strategiatyö Organisaation rakenteelliset tekijät
Itsearviointista ja sen merkityksestä	Sattumanvaraista itsearviointia Vaihtelevaa, reflektiivistä itsearviointia asiakasprosessien avulla Itsearviointilla arvo sinänsä Itsearviointi muun arvioinnin perusta Itsearvioinnin kehittäminen erilaisten menetelmien avulla
Asiakasarvioinnista ja sen kehittämisestä	Systemaattinen, kirjallinen asiakaspalaute Asiakkaita osallistava palaute
Muista arviointitavoista ja niiden kehittämisestä	Vertaisarvioinnin mahdollisuuksista Sisäisen arvioinnista Ulkoisen arvioinnin problemaattisuus

Mittareiden merkityksestä arvioinnissa	Mittarit hyödyllisiä Mittareilla ei merkitystä
Arvioinnin oppimisesta ja kehittämisestä	Arvioinnin kokemisesta mahdollisuutena Arvioinnin kokemisesta uhkana Arviointi osana työkulttuuria Arvioinnin oppiminen osana työssä oppimista Arviointivälineet
Arvioinnin merkityksestä tulevaisuudessa	Arvioinnin lisääntyminen Arvioinnin julkisuus, vaativuus

---

Sisällön analyysissä haetaan laadullisia eroja, mutta usein on myös tarkoituksenmukaista kuvata sekä aineistoa että kategorioita myös määrällisesti. Sisällön analyysiä voidaan jatkaa näin kategorioiden muodostumisen jälkeen kvantifioimalla aineisto. (Burns ym. 1997.) Hankkimani tutkimusaineiston perusteella olisi mahdollista kuvata myös, kuinka moni haastateltavista ilmaisi kategoriaan kuuluvia merkityksiä ja miten merkitykset liittyivät toisiinsa, mutta tämäntyyppistä frekvenssien laskemista en tässä tutkimuksessa tee, joitakin lukumääriä ilmaisen tulosten esittelyn yhteydessä (esimerkiksi eräs haastateltavista, monet haastateltavista).

Yläkategorioista tuli, jonkin verran muokattuina, myös tutkimustulosten jäsenyteen sisältyvät, koska ne antavat hyvin vastauksia tutkimustehtävän kysymyksiin. Tutkimustulosten esittelyä ja niiden tulkintaa olen monipuolistanut tukeutumalla kirjallisuuteen, joka liittyy tulokset laajempiin näkökulmiin ja täsmennyksiin. Käytän runsaasti tekstiotteita tulosten esittelyssä, koska tällöin päättelyä ja sen perusteluja kategorioiden luomiselle on mahdollista seurata.

Haastateltavien anonymiteettiä suojatakseni olen merkinnyt haastatteluista ottamani tekstikatkelmat kutakin haastateltavaa kuvaamalla numerotunnuksella, jotka olen sattumanvaraisesti valinnut kullekin tutkittavalleni. Haastateltavat on nimetty ja esitetty liitteessä 3.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen lähestymistavan perusolettamus on, että totuus on monitasoinen. Eri tasot tarjoavat erilaisia näkökulmia todellisuudesta eikä mitään niistä voida pitää todempana kuin muita. Perinteiset luotettavuuskäsitykset perustuvat objektiiviseen oletukseen, jonka mukaan on vain yksi konkreettinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuitenkin oletetaan, että tutkimus tuottaa ainoastaan tietyn näkökulman ilmiöstä. Tämä edellyttää myös uskoa fenomenologiseen ajatteluun, kvalitatiivisiin metodeihin, induktiiviseen analyysiin ja holistiseen ajatteluun. (Grönfors 1982, 13–14; Patton 1990, 461.)

Kvalitatiivisten tutkimusten validiteettiin ja reliabiliteettiin liittyviä kysymyksiä on käsitelty pitkälti luonnontieteisiin perustuvan tutkimustradition perusteella. Mäkelä (1990, 47–48) määrittelee kvalitatiivisen tutkimuksen arviointikriteerejä seuraavasti:

- aineiston merkittävyys, yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka
- aineiston riittävyys
- analyysin kattavuus
- kvalitatiivisen analyysin arvioitavuus ja toistettavuus

Aineiston merkittävyydelle on vaikea osoittaa kriteerejä, mutta tutkimuksessa tulisi huolellisesti määritellä aineiston esimerkiksi yhteiskunnallinen paikka sekä sen tuotantoehdot. Tuottamisehdot liittyvät aineiston tuottamistilanteeseen. Toisaalta kiinnitetään huomiota aineiston laatuun: sen tulisi olla riittävän ”rikasta” kuvatakseen tutkittavaa ilmiötä.

Validiteettikysymys on kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoreettinen ja monivaiheinen. Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin perinteistä validiteetti-käsitettä, joka jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen yhteensopivuutta. Tutkimuksen teoreettisen lähtökohdan, käsitteiden määrittelyjen ja menetelmällisten ratkaisujen tulee olla joh-

donmukaisia ja loogisessa suhteessa toisiinsa. (Grönfors 1982, 174–175; Eskola & Suoranta 2003, 213–214.)

Tutkimuksen teoreettista viitekehystä on käytetty hypoteettisesti tukena osittain tehäessä teemahaastattelun runkoa, mutta ei enää luotaessa empiirisestä aineistosta kategorioita. Tutkittavaa ilmiötä pyrittiin lähestymään vapaana ennakkokäsityksistä. Tässä tutkimuksessa ei käytetty teoreettista viitekehystä siinä mielessä, että tutkimusta ohjaamaan olisi asetettu tietoisesti jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli.

Tutkimuksen ala- ja yläkategoriat on muodostettu aineistosta käsin, mikä vaatii induktiivista otetta. Aineistosta lähevällä tulkinnalla on merkittävä rooli tässä tutkimuksessa. Validiteetissa on kysymys myös tutkimusasetelman toimivuudesta. Voidaanko kyseisellä aineistolla ja menetelmillä vastata tutkimuskysymyksiin? Aineistolla voidaan mielestäni kohtuullisen hyvin vastata tutkimustehtävän asettamiin kysymyksiin, kun vastauksia etsitään asiantuntijoiden subjektiivisista näkemyksistä ja kokemuksista. Teemahaastattelulla saadut asiantuntijoiden näkemykset kuvausvoimaltaan kertovat enemmänkin asiantuntijoiden tavan ymmärtää ja käsittää lastensuojelulaitosten työntekijöiden työn arviointia sekä sen oppimista ja kehittämistä. Tutkimuskysymykset ovat laajoja ja kysymyksiin haetaan vastausta koko tulkintaprosessin ajan, jos niitä ei voi kohdentaa yksittäisiin kategorioihin.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tietyn tutkimushavainnon sanotaan olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmällisesti sellaisena kuin se on. (Grönfors 1982, 174–175; Eskola ym. 2003, 213.) Validiteetin kannalta on tärkeää kertoa tutkimusprosessin kulku mahdollisimman tarkasti, minkä perusteella lukija voi arvioida tutkimuksen toistettavuuden sekä yleistettävyyden mahdollisuutta.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimusprosessin kulkua, erityisesti aineiston hankinnan ja analysoinnin vaiheita, jolloin lukijalla on mahdollisuus seurata ja arvioida tutkimusprosessin etenemistä.

Tutkimus ei voi olla validi ilman reliabiliteetin osoittamista. Reliabiliteetilla tarkoitetaan aineiston käsittelyn ja analyysin luotettavuutta. Se kulminoituu tutkimuksen siihen vaiheeseen, jossa siirrytään empiirisestä aineistosta analyysin kautta tulkinnaan. Tärkeä kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuteen liittyvänä tekijänä on aineiston käsittelyn ja analyysin avaaminen ja näkyväksi tekeminen siten, että lukija pystyy seuraamaan ja arvioimaan myös intuitioon ja assosiaatioon perustuvia ajatusketjuja. Analyysi on arvioitavissa, kun tutkimuksen luokittelu- ja tulkintasäännöt on määritelty siten, että lukijalle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnot tai olla eri mieltä niistä. (Mäkelä 1990, 53.)

Reliabiliteetin tarkistamiseksi voidaan tehdä kolmenlaisia toimia: indikaattorien vaihtoa, useampia havaintokertoja sekä useamman havainnoitsijan käyttö. (Grönfors 1982, 175; Eskola ym. 2003, 212–219.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt varmistamaan luotettavuutta kuvaamalla aineiston käsittelyn ja analysoinnin vaiheita huolella. Monenkertainen aineistoon tutustuminen ja sen toimivuuden arviointi on antanut varmuutta tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimuksen aineiston sisällön analyysin avulla luotuihin kategorioihin ja niiden toimivuuteen on jouduttu palamaan useaan kertaan analyysivaiheessa.

Tässä on ollut suurena apuna NVivo-analyysiohjelman käyttö analyysin eri vaiheissa. Analyysin luotettavuutta olisi voinut varmentaa rinnakkaisluokittelijan (rinnakkaiskoodaaja) käytöllä NVivo-ohjelmassa. Tätä ei kuitenkaan tehty, koska se olisi edellyttänyt koodaajalta toisaalta NVivo-ohjelman käytön osaamista ja runsaasti aikaa.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja tutkimuksen luotettavuus perustuu viime kädessä myös fenomenologisen ajattelun lähtökohtien hyväksymiseen. Tutkimuksen kyky arvioida käytännön toiminnan kehittämistä, ja erityisesti auttamistyön kehittämistä, on vaativa kysymys. Lastensuojelulaitosten psykososiaalisen hoito- ja kasvatustyön arvioinnin kehittämiseen on varmasti olemassa useita vaihtoehtoja ”hyvään

tuloksen” saavuttamiseksi. Näin ollen kehittämistyötä kuvaileva ja arvioiva tutkimukseen ei voi olla kuin joitakin näkökulmia avaavaa.

Tutkimuksen lopullisen totuuden löytäminen ei välttämättä ole tutkimuksen ainoa ehdoton tavoite eikä se ole saavutettavissakaan. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on myös keskustelun herättäminen ja lastensuojelulaitosten työn arvioinnin tärkeyden esiin nostaminen, kun on kyse vaativasta lastensuojelutyöstä ja sen kehittämisestä.



## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELO

Kvalitatiivisen lähestymistavan perusolettamus on, että totuus on moniulotteinen. Eri ulottuvuudet tarjoavat erilaisia näkökulmia todellisuudesta, eikä mitään niistä voida pitää todempana kuin muita (esim. Mäkelä 1990). Tutkija esittää raportissaan oman kertomuksensa ilmiöstä. Laadullinen tutkimus muodostuu jokaiselle tutkijalle omanlaisekseen, josta seuraa, että eri tutkijat tuottavat erilaista laadullista tietoa samankin tutkimuskohteen olennaisista piirteistä (Raunio 1999, 275).

Laadullinen analyysi on paljolti erilaisten aineistojen tulkitsemista ja niistä tehtyjen käsitteellisyyksien tai kategorioiden yhdistelemistä. Usein laadullinen analyysi mielletään empiiristen havaintojen pelkistämiseksi ja näistä tehtyjen tulkintojen yhdistelemiseksi. Tutkimuksen tulokset syntyvät empiirisestä aineistosta tutkijan ajatustyön tuloksena.

Tutkimuksen varsinaisesti viimeisenä vaiheena on luoda jäsentynyt kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä eli tuoda erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet yhteen. Kuvaus ei ole tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien puheen referointia sellaisenaan, vaan tulkinnan avulla muodostettujen merkityskokonaisuuksien, kategorioiden, esittämistä mielekkäässä muodossa. Tarkoituksena on tuottaa jäsentynyt kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 156–157.)

## 6.1 Laitostyön kehittämiseen vaikuttavat yleiset tekijät

Tämän luvun tehtävänä on tarkastella asiantuntijoiden näkemyksiä laitostyön kehittämiseen yleisesti vaikuttavista tekijöistä. Tarkoituksena on kuvata alussa laajemmin ja yleisemmin kehittämistyöhön vaikuttavia tekijöitä ja sen jälkeen tarkentaa laitostyön kehittämistä työn arvioinnin näkökulmaan. Samalla tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen yksi.

Laitostyön kehittämiseen yleisesti vaikuttavia tekijöitä pohtiessaan asiantuntijat ottivat esiin erityisesti lastensuojelulaitosten niin sanottujen rakenteellisten tekijöiden merkityksen, työntekijöiden sitoutumisen perustehtäväänsä, kuntien sosiaali- ja terveyspolitiikan ja siitä johdetun strategiatyön merkityksen sekä asiakaskunnan tarpeiden muuttumisen vaikutuksen laitostyön kehittämiseen.

Asiantuntijoiden erilaisista positioista huolimatta suurin osa heistä kuitenkin painotti niin sanottujen organisaation rakenteellisten tekijöiden merkitystä lastensuojelun laitostyön kehittämisessä sekä rakenteellisten tekijöiden toimivuuden arviointia. Merkittävänä rakenteellisina tekijöinä asiantuntijat pitivät työilmapiiriä tai yleensäkin asennoitumisesta työhön, yhteistä ymmärrystä perustehtävästä, henkilöyhteisöä ja sen toimivuutta sekä tapoja toimia yhteisössä, kuten esimerkiksi kokouskäytäntöjä, tiimirakenteita, koulutusta, työnohjausta ja johtamistapaa.

Asiantuntijat painottivat laitosten kehittämisessä erityisesti työntekijöiden ymmärrystä ja sitoutumista yhteiseen perustehtävään. Lastensuojelupalveluja tuottavassa yksikössä toiminta-ajatuksen tai toimintaa ohjaavien periaatteiden selkiyttäminen on avain kaikelle laatutyöskentelylle. Työyhteisön perustarkoitus – miksi se on olemassa ja mitkä ovat sen perustehtävät – määräytyy toimintaympäristöstä. Työyhteisö tarvitsee yksimielisyyttä toiminta- ajatuksesta ja perustehtävästä, tavoista tehdä työtä, käytettävistä työvälineistä ja tulosten mittaamisesta. Erittäin tärkeä edellytys kehittämistyölle on, että toimintaa ohjaavat periaatteet, perustehtävän määrittäminen eivät jäisi korulauseiksi vaan olisivat kehittämistyön perustana ja tukena.

Mä näen oikeastaan sen sillä tavalla, että olennaista näissä asioissa on se, että tiedetään mitä ollaan tekemässä. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että käytännön työn tasolla on pohdittu ja keskusteltu niistä asioista niin, että perustehtävä on kaikille selkeä ja ollaan toteuttamassa samaa perustehtävää. Olennaista on, että on yhteinen ymmärrys perustehtävästä ja tavoitteista. Ja tietysti sitten se, mitä hyvältä yhteisöltä edellytetään, että se on pohtinut omaa arvopohjaansa ja sillä on tietty normisto, joka ohjaa sen toimintaa. Ilman tavoitteita yhteisö ei voi toimia hyvin ja jotta niillä tavoitteilla on jotain merkitystä, niin työntekijöiden pitää sitoutua omasta vapaasta tahdosta. *Asiantuntija 15*

Asiantuntijat näkivät myös sosiaali- ja terveystalouden sekä siitä johdetun strategia-työn merkityksen tärkeänä osana lastensuojelun laitostyön kehittämistä. He korostivat vahvasti asiakassuuntautuneisuutta, joka edellyttää huomion kiinnittämistä asiakaskunnan ja asiakkaiden tarpeisiin kehittämistyössä.

Asiakaskunta on se tärkein, mutta kun tätä kehittämistä ajattelee laajemmin, niin kyllä haasteita tulee meidän organisaation tasolta; palvelujen, palveluprosessien kehittämisestä. *Asiantuntija 1*

Asiantuntijoiden käsitysten mukaan yleiset yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat laitostyön kehittämiseen. Joskin laitospolitiikka muuttuu äärimmäisen hitaasti, vaikka henkilökunnan toimintatavat muuttuisivatkin. Laitoshuollon paikka yleensäkin yhteiskunnassa, palvelujärjestelmässä vaikuttaa siihen, miten laitostyötä kehitetään. Tärkeäksi muotoutuu myös se, miten laitos tekee tulkintojaan ympäröivästä maailmasta ja kehittää sitä kautta toimintaansa.

Käsityksiään henkilöstön koulutustasosta ja osaamista laitoksen kehittämiseen ja kehittämiseen tärkeänä vaikuttavana tekijänä ei kovinkaan moni asiantuntijoista noston keskeiseksi tekijäksi. Se mainittiin yhtenä tekijänä, mutta sitä ei painotettu.

## **6.2 Lastensuojelun laitostyön arviointitavat ja niiden kehittäminen**

Käytännön arviointitoimintaa voidaan kehittää ylhäältä johtamiseen ja hallinnointiin liittyvänä toimintana tai alhaalta työntekijöiden omista innovaatioista käsin. Tähän

on olemassa erilaisia mahdollisuuksia ja menetelmiä, joita voidaan soveltaa toiminnan organisoimisessa ja työn kehittämisessä (Mäntysaari 1997, 73–77.) Menetelmän valinta on yhteydessä arvioinnin tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Holman (1997, 12) mukaan myös käytännön arviointitoiminta pitäisi koostua monenlaisesta arvioinnista, muun muassa itsearvioinnista, asiakasarvioinnista, vertaisarvioinnista sekä sisäisestä ja ulkopuolisesta arvioinnista eli auditoinnista.

Eri tahojen osallistuminen arviointiin lisää myös arviointitulosten tulkinnan luotettavuutta ja arviointitiedon hyödyntämisen todennäköisyyttä. Tämä puolestaan on kehittämisen edellytys, jotta pystytään paikantamaan erilaisia kehittämismahdollisuuksia.

Arviointi tarvitsee myös erilaisia välineitä, arviointitapoja, kuten eräs haastatelluista asiantuntijoista (17) osuvasti ilmaisi: ” Tarvitaan konkreettisia työvälineitä, se ei onnistu sillä tavalla, että siitä puhutaan ja keskustellaan, pidetään hyvänä asiana vaan tarvitaan konkreettisia työvälineitä, jotka auttavat viemään asiaa eteenpäin. Arviointi pitäisi viedä suoraan työprosesseihin ja sitten tarvitaan sitä työyhteisön arviointia myöskin. Pitää jäsentää koko arvioinnin kenttää, tarvitaan selkeitä jäsenyskarttoja ja työvälineitä”.

Seuraavassa tarkastelen, miten eri asiantuntijat näkivät työntekijöiden tavan arvioida omaa ja työyhteisön tekemää työtä. Erityisesti tässä tarkastellaan erilaisten arviointitapojen kehittämisen mahdollisuuksia sekä yksilö- että työyhteisötasolla lastensuojelulaitoksissa. Tähän arvioinnin ulottuvuuteen liitin otsikon mukaisesti kaikki laitostyön arviointitapoihin ja niiden kehittämisestä kertovat ilmaisut. Tällöin vastaan tutkimuskysymykseen kaksi.

### **6.2.1 Työntekijöiden itsearviointi ja sen kehittäminen**

Itsearviointi on professionaalisuuden keskeinen piirre. Ammattiryhmät haluavat itse arvioida työtänsä, sen tuloksia ja omaa osaamistansa. Se on osa niiden itsenäisyyttä. Rossin, Freemanin ja Lipseyn (1999, 33) mukaan hyvän arvioijan edellytys on arviointimenetelmien ja -tekniikoiden tuntemus. Harri Jokiranta (1993, 289) määrittelee

itsearviointin evaluaatiotutkimusta keveämmäksi, mutta silti arkiajattelua systemaattisemmaksi tavaksi, jossa työntekijä arvioi työtä sisältä käsin. Ian Shaw'n (1997) mukaan itsearviointista tulisi tehdä sosiaalialan työn arvioinnin keskeinen lähtökohhta. Jokirannan tavoin hän kaipaa itsearviointiin systemaattisuutta, mutta ajattelee kuitenkin, että arvioinnin lähtökohhtana tulisi olla sosiaalialan työn arkiajattelu.

Yliruka (2000) on tarkastellut tutkimuksessaan itsearviointi-käsitettä sekä sopivia itsearviointimalleja ja -tekniikoita käytännön sosiaalityöhön. Hänen näkemyksensä mukaan sosiaalityön ammattilaiset voisivat arvioida itse omaa työtään monipuolisesti siten, ettei arviointi jäisi vain oman mielen sisäisen reflektion varaan. Näin reflektiivisyys on ammattilaisten tekemän perustyön lähtökohhta, mutta sen lisäksi tarvitaan erilaisia ”reflektiotyökaluja”. Yliruka (2000) lähestyi reflektiota itsearviointi-käsitteen kautta ja päätyi siihen, että ne ovat sosiaalityössä hyvin lähellä toisiaan.

Myös kasvatustieteissä itsearviointia on määritelty monella tavalla. Kiinnostavan näkökulman itsearviointin määrittelyyn tuovat Soini ym. (2003, 283–291), jotka tarkastelevat itsearviointia konstruktivismin näkökulmasta ja määrittelevät itsearviointin oppimista tukevaksi. Itsearviointin (tai reflektoinnin) tavoitteena on heidän mielestään silloin omien, itselle merkittävien kysymysten löytäminen. Itsearviointi auttaa asettamaan tavoitteita herättämällä kysymään, mitä minun tai meidän on opittava, jotta voisin tai voisimme toimia mielekkäästi? Nämä kysymykset on esitettävä sekä itsen että yhteisön tasolle, yhdessä.

Anneli Pohjolan (2001, 13–14) näkemyksen mukaan itsearviointin merkitys ja paikantaminen ovat jääneet marginaaliin kehittämistyössä. Itsearviointia saatetaan pitää lähes synonyyminä organisaation tai toiminnan sisäiselle arvioinnille. Toisaalta se voidaan ymmärtää erillisiksi arvioinnin muodoksi. Näkökulmana voi olla myös itsearviointi yksilöllisenä oman toiminnan arvioivana reflektiona.

Itsearviointin toteuttamisesta vastaavat työntekijät itse käyttäen tätä varten erilaisia arviointimenettelyjä. Itsearviointi voi asettua eri tasoille työntekijän henkilökohtai-

selle, tiimin ja tai organisaation tasoille. Tällöin omaehtoinen arviointi tuottaa työn kehittämisessä välittömämmin hyödynnettävää tietoa kuin ulkopuoliset toimijat voisivat tarjota. (Seppänen-Järvelä 2003, 12.)

Tässä itsearviointilla ymmärretään toiminnassa mukana olevien osallistujien tuottamaksi reflektiiviseksi, systemaattiseksi ja monipuoliseksi arvioiksi omasta ja työyhteisön toiminnasta, sen mahdollisuuksista, uhista, vahvuuksista ja heikkouksista. Itsearviointina tehdyn analyysin pohjalta voidaan tuottaa kehittämissuhteita, joiden mukaan työntekijöiden ja työyhteisön oppimista ja kehittymistä tuetaan ja tarvittaessa työtoimintoja muutetaan joko yksilö- tai yhteisötasolla.

Lähestyin tätä aihetta kysymällä asiantuntijoilta, miten työntekijät arvioivat lastensuojelulaitoksissa työtään tällä hetkellä. Asiantuntijoilla oli selkeä käsitys siitä, että työntekijöiden itsearviointista ei voi kovinkaan paljoa kertoa yleisellä tasolla, koska vaihteluväli eri laitosten kohdalla on hyvin suuri, mutta heidän näkemystensä mukaan laitoksissa on jatkuvaa arkista arviointia. Reflektointia on paljon olemassa, mutta se ei oikein johda mihinkään.

Varmasti hyvin vaihtelevasti, ongelma on mun mielestäni se, että kaiken kaikkiaan tällainen arviointi; oman työn tekemiseen liittyvä arviointi tällaisissa töissä, joissa oma persoona on tärkeä työkalu, on kuitenkin hyvin vierasta tai sitä traditiota ei ole..... Mä uskon tänä päivänäkin edelleen, että se tilanne on hyvin kirjavaa; on laitoksia ja yhteisöjä, joissa tää asia jo tiedostetaan, mutta se on kyllä oma prosessinsa, että siitä tulee todellista. *Asiantuntija 15*

Sosiaalialan henkilöstölle oman työn reflektioiva arviointi on luonteva tapa tarkastella työtä, vaikka sanaa arviointi ei käytettäisikään. Tämä liittyy laajempaankin keskusteluun sosiaalialan työn reflektiivisyyskvalifikaatioihin. Karvisen (1993, 17) mielestä reflektiivisyys on ”valmiutta sekä työn että ammatillisten ja henkilökohtaisten lähtökohtien tiedostamiseen ja arviointiin” Reflektiivisyyden tehtävänä on Karvisen (1993) mukaan oman työn tavoitteiden, työprosessin ja tulosten jatkuva arviointi.

Toiminnan arviointi nähdään ihmisille luontaisena toimintatapana. Ihminen arvioi koko ajan tiedostamattaan toimintaympäristöään, omia tunteitaan ja reaktioitaan pystyäkseen päättämään, millaista toimintaa tilanne vaatii. Reflektio toiminnan aikana (*reflection-in-action*) on usein kuitenkin hallitsematonta ja satunnaista. Se mahdollis-

taa reagoinnin erilasiin tilanteisiin, mutta ei vielä luo pohjaa tietoiselle oman toiminnan kehittämiseksi. Tietoinen kehittäminen edellyttää systemaattista toiminnan reflektointia (ks. Schön 1983) Hallittu ja ohjattu reflektio on usein keskeisellä sijalla toimintatapojen kehittämisessä. Systemaattisen arvioinnin avulla ohjaamme toimintaamme.

Marilyn Daudelin (1996) kiinnittää myös huomiota siihen, että organisaatiossa on paljon reflektiota – osaksi siksi, että se on ihmiselle luontaista toimintaa. Tyypillinen reflektio on luonteeltaan spontaania ja osittain tiedostamatontakin. Sen hyödyntäminen esimerkiksi kehittämistyön tueksi vaatisi enemmän tietoisia ja muodollisempia reflektiokäytäntöjä (Salminen 2001, 70).

Kauppi (1998, 19) pohtii myös sitä, että reflektiivinen tarkkailu ei kuitenkaan sellaisenaan riitä työkäytäntöjen muuttamiseen. Toiminnan reflektiivisen tarkkailun korostamiseen liittyy usein vakaa usko arkipäivän kognitioihin ja ongelmanratkaisukykyyn. On kuitenkin Kaupin (1998, 19) mukaan erotettava arkitieto, joilla kuvaillaan arkipäivän tapahtumia ja teoreettinen tieto, joka puolestaan syvemmin pyrkii yleistettävämpien johtopäätösten tekemiseen. Kehittämisen kannalta olennaista on uusien työkäytäntöjen tuottaminen.

Työn arviointia ei kovinkaan paljon harrasteta. Työntekijät arvioivat hyvin paljon itse, siis sisäisesti omia toimintatapoja ja ehkä työryhmässä tai tiimissä, mutta se on vähän sellaista pysähtynyttä, se ei johda mihinkään. Reflektointia on olemassa, sitä on paljon ihmisillä, mutta se on liian sisäänpäin kääntynyttä. Jotta se toiminta johtaisi johonkin, niin arvioinnin pitäisi olla riittävän monipuolista eikä siitä saisi tehdä liian juhlallista, teoretisoida liikaa. *Asiantuntija 17*

Reflektioivaa itserviointia tapahtuu joko kehittämispäivillä, työnohjauksessa, osastonkokouksissa, raporttien yhteydessä tai päivittäisissä epävirallisissa keskusteluissa. Työntekijöiden reflektioivaa itsearviointia on suhteessa omaan työhön, tiimiin ja työyksikköön kokonaisuutena, mutta systemaattisuutta siinä ei juurikaan ole.

Aivan parin viime vuoden aikana asennemuutos on ollut tässä asiassa dramaattinen, nyt arvioidaan ja ollaan melko kriittisiäkin, mutta kehittämistä silti on järjestelmässä, systemaattisuudessa ja sen jälkeen työntekijöiden käytännöissäänkin. *Asiantuntija 5*

Osuvasti eräs asiantuntijoista (15) kuvaa seuraavassa tekstikatkelmassa työntekijöiden tapaa arvioida työtään.

Laitoksessa on minun mielestäni kahdentyyppistä puhetta, on tällaista, olen nimen nyt, walk and talk –tyyppiseksi puheeksi eli laitoksen työntekijän puheeksi, kun kysyy työn arvioinnista, niin ensimmäinen vastaus on; koko ajanhan me puhutaan näistä asioista. Sehän pitää paikkansa, että koko ajan puhutaan niistä asioista ja sillä puheella on oma tietty arvonsa, mutta se ei vielä ole systemaattista työn arviointia.

Ammatillisessa lähestymistavassa työn arviointi on usein jaoteltu rakenteiden, prosessien ja tulosten arviointiin (vrt. Mikkola 1999). Muutamalla asiantuntijalla oli selkeä käsitys siitä, että työn arviointia tehdään erityisesti asiakasprosessien kautta ja sitä tehdään hyvinkin suunnitelmallisesti ja systemaattisesti. Yksi tapa aloittaa kehittämistyö on palvelu- ja työprosessien tunnistaminen ja analysointi ja arviointi tai kriteerien laatiminen. Nykyisin on yleistynyt käytäntö tarkastella sosiaalialan työtä prosessina ja tätä kautta löytää työn parantamisen kohteet ja toimivat käytännöt. Kehittämistyö perustuu yhä useammin työprosessien arvioimiseen. Työprosessien hallintaan kannustetaan myös sosiaali- ja terveydenhuollon valtakunnallisissa suosituksissa (1999).

Työn arviointia käydään systemaattisesti asiakasprosessien kautta, koska se kuitenkin hyödyntää eniten, kun asioita katsotaan asiakkuuden kautta. *Asiantuntija 2*

Osalla asiantuntijoista oli hyvin kriittinen käsitys siitä, miten työntekijät lastensuojelulaitoksissa työtään arvioivat. He näkivät, että systemaattista arviointijärjestelmää ei ole ja erilaisia työn arviointitapoja olisi syytä kehittää. Erään haastatellun käsityksen mukaan tämä sattumanvarainen, ei-systemaattinen arviointi koskee koko sosiaalialan työtä, jossa arvioinnin merkitystä kehittämistyössä ollaan vasta pohtimassa.

Erään kriittisen asiantuntijan käsitys seuraavassa tekstiotteessa kuvaa kokoavasti muidenkin tähän alakategoriaan kuuluvien näkemyksiä.

Työtä arvioidaan erittäin huonosti, erittäin huonosti. En tiedä montakaan sellaista lastensuojelupaikkaa, jossa olisi luotu systemaattinen toiminnan arviointijärjestelmä, vaikka lastensuojelun korkeatasoinen laatu ja sen kehittäminen sitä edellyttäisikin. Jos systemaattinen toiminnan arviointijärjestelmä, jossa arvioidaan jonkun menetelmän kautta jatkuvana prosessina kehitystä, puuttuu, kehittyminen ja kehittäminen on



hyvin sattumanvaraista. Jos tällainen systemaattinen arviointijärjestelmä puuttuu, puuttuu myös työn tutkiva ote. *Asiantuntija 13*

Käsitykset olivat osittain samantyyppisiä kuin aiemmassa tutkimuksessani, jossa haastattelin lastensuojelun vastaanottolaitosten työntekijöitä. Työn systemaattiseen arviointiin liittyvät kysymykset eivät olleet mitenkään keskeisiä teemoja työn kehittämisessä. (Salminen 2001, 67.)

### **Itsearvioinnin merkitys ja kehittäminen**

Perinteinen organisaatioiden laadun kehittäminen käyttää itsearviointia arviointiprosessin ensimmäisenä vaiheena. Itsearviointi ei tule esiin itsenäisenä, vaan se näyttää jotenkin piiloutuvan yhdeksi välivaiheeksi ulkoisen arvioinnin tekemisessä ja taustoituksessa. Itsearvioinnilla on heikko status ja luotettavuusongelma suhteessa ulkoiseen arviointiin, mutta siinä on myös mahdollisuuksia. (Pohjola 2001, 13–14.)

Systemaattisen arvioinnin merkitystä korostettaessa ei useinkaan painoteta itsearviointia yhtä keskeisenä kuin muita arvioinnin muotoja tai sitten sitä ei arvosteta arviointiksi samassa mielessä lainkaan. Lähestyin tätä aihetta kysymällä asiantuntijoilta, mikä on työntekijöiden itsearvioinnin merkitys yleensä työn arvioinnissa ja miten työntekijöiden itsearviointia voisi kehittää

Asiantuntijat pitivät itsearviointia erittäin tärkeänä työn kehittämisessä ja oppimisessa. Itsearvioinnilla nähtiin olevan arvo sinänsä tai toisaalta nähtiin, että itsearviointi on työn arvioinnin lähtökohta. Hallinnossa työskentelevät asiantuntijat tarkastelevat itsearvioinnin kehittämistä ja sen liittämistä erilaisiin organisaatiolähtöisiin itsearvioinnin toimintatapoihin, kuten esimerkiksi EFQM:ään tai ITE-menetelmään. Näissä itsearviointi ymmärretään toiminnan johtamisen ja kehittämisen välineeksi; organisaatiossa määritellään vahvuudet ja parannusta kaipaavat alueet ja asetetaan näiden perusteella kehittämistavoitteet ja toteutetaan määrätietoisesti toimenpiteitä

Meillä itsearviointi ja laatu-palkintomenetelmä perustuu aika paljon EFQM-välineeseen. Jos työyhteisö ikään kuin sopeutuu sen välineen käyttöön ja osaa käyttää sitä hyvin, niin siitä voidaan saada erittäin hyvät tulokset. Minun mielestäni muutoslaboratorio antaa mahdollisuuden työyhteisön kehittämisprosessiin ja ehkä taval-

laan sitä feedbackiä sillä tavalla enemmän, että siitä voi syntyä sellaisia ajatuksia ja konkreettisesti mennä muutoksia, koska siinä kokeillaan jo uusia toimintatapoja, ihan pieniäkin kehittämiskohteita, se on niin kuin syvällisempi. Ajatuksena meillä oli, että itsearviointi olisi ensimmäinen vaihe ja sitten tavallaan edetään auditointiin, se oli meillä sellainen näkökulma siihen, että päästäisiin tähän auditointiin. *Asiantuntija 1*

Vahvasti profession asiantuntijat, yliopiston professorit ja Stakesin edustajat näkivät, että lastensuojelun laitostyö tarvitsee työn sisäisestä olemuksesta nousevia arviointitapoja. He suhtautuivat hyvin kriittisesti hallinnon ulkoiseen ohjausintressiin arviointitapoja kehitettäessä.

Yhtä itsearvioinnin kehittämisisdeaa kuvasi eräs vahvasti profession näkökulmasta asiaa tarkasteleva asiantuntija:

Jos ajatellaan esimerkiksi portfolio-ajattelua, niin, että se pysyy jotenkin kohtuullisissa mittoissa. Niin voi olla, että joissakin tilanteissa on hyvä merkitä muistiin, mitä on tehty. Jos jälkepäin ajatellaan esimerkiksi parin vuoden jakso, voi katsoa, mistä me ollaan lähdetty liikkeelle. Tiettyinä aikoina kirjoitetaan, vaikka kolmen kuukauden välein, mitä on tehty, mitä tavoitteita on asetettu. Tällä tavoin voi jälkepäin katsoa, miten se prosessi on mennyt ja sehän olisi arviointimateriaalia, siinä mielessä näen sen kirjaamisen tärkeänä. Jokaisella työntekijällä voisi olla myös vihko, johon kirjaetaan sen kerran jälkeisiä mielilaloja tai mitä on oppinut ja sitä voisi sitten katsoa arviointia varten. Siinä varmaan näkee omaa prosessiaan. Siitä jää dokumentaatio ja siitä voidaan tarkastella sitä prosessin kehitystä tai omaa kehitystä. *Asiantuntija 14*

On paljon kuvauksia siitä, kuinka toiminnan jälkeinen reflektio on toteutettavissa. Suositumpia menetelmiä ovat portofolion kehittäminen, päiväkirjan kirjoittaminen ja kriittinen reflektio. Kaikissa näissä menetelmissä avaintoimintoja ovat kriittinen havainnointi ja kysymykset. (Ruohotie & Honka 2003, 41.)

Laura Yliruka (2000, 44) kirjoittaa myös pro gradu -työssään Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto, portfolion käytöstä itsearvioinnissa. Hän pohdiskelee portfolion mahdollisuuksia olla yhtenä itsearvioinnin työvälineenä. Seuraamalla, tutkimalla omaa työtään, keräämällä palautetta sekä tallentamalla asiakastyöhön liittyvää palautetta mahdollistuu refleктоiva ammattikäytäntö.

### 6.2.2 Asiakasarviointi ja sen kehittäminen

Työn arvioinnin tärkeä kysymys on, kenen näkökulmasta arviointia tehdään. Arviointi kun aina sisältää myös arvonäkökulman. Usein puhutaankin siitä, että asiakkaan asema hyvinvointipalvelujen ja sosiaalityön arvioinnissa on jäänyt marginaaliin. Eri-laisia laatujärjestelmiä ja toiminnan tuloksen mittausta on tehty organisaation ja järjestelmän näkökulmasta, mutta työyksikön palvelujen laadun ehkä tärkeimpänä arvioijana on kuitenkin asiakas. Asiakkaita voivat olla palvelujen käyttäjät, heidän omaisensa, toinen työntekijä tai toinen toimintayksikkö (tilaaja) tai rahoittaja, puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta asiakkaasta. (Holma 1997, 10.)

Asiakaspalautteella tarkoitetaan asiakkailta hankittua tai muulla tavoin välittyvää tietoa, mielipiteitä ja kananottoja siitä, mitä asiakkaat odottavat ja tarvitsevat sekä miten palveluissa on onnistuttu. Asiakaspalaute antaa tiedon siitä, miten asiakkaan tavoitteisiin on päästy. Niin tavoitteiden määrittelyä kuin toiminnan arviointia ja kehittämistäkin varten on oleellista saada esiin asiakkaan tärkeinä pitämät asiat. (Salmela 1997.) Asiakkaaksi määrittely lastensuojelussa on pulmallista ja tässä tutkimuksessa asiakkaiksi ymmärretetään ensisijaisesti laitoksessa olevat lapset ja nuoret sekä heidän perheensä ja toissijaisesti yhteistyökumppanit.

Palautteen hankinnan taustalla saattaa olla useita erilaisia motiiveja ja tiedonintressejä. Niiden lisäksi pohdittavana on myös asiakastyytyväisyys-käsite. Johtoajatuksena asiakaspalautteessa on kuitenkin, että erilaisista palveluista hankitaan palautetta erilaisin tiedonhankintatavoin. (Salmela 1997.) Tämä on todella pulmallisia, jos ajatellaan esimerkiksi lastensuojelun laitostyötä, jossa lapset ja heidän perheensä ovat ikään kuin koko ajan poikkeuksellisessa, jopa oman tahdonvastaisessa tilanteessa.

Shaw (1997, 29) on tutkinut asiakaspalautteen merkitystä sosiaalityössä. On olemassa laajaa näyttöä siitä, että tyytyväisyyskyselyt tuottavat epätotuudenmukaisen määrän positiivisia vastauksia. Ne eivät erottele, ketkä palvelujen käyttäjistä ovat tyytyväisiä. Tyytyväisyyskyselyt eivät useinkaan ohjaa työntekijöitä muutosten tekemiseen, työn kehittämiseen, kuten eräs asiantuntijoista (3) hyvin kuvasi: ”Meidän järjestelmässä aina asiakkuuden päättyessä kysytään asiakastyytyväisyys asiakkaalta ja sosiaalityöntekijältä, meillä on sellainen tietty asteikko, kun kysytään asiakkuuden alkaessa (1-10), sitten asiakkuuden päättyessä, minkälainen tilanne on nyt. Mutta 80 % / 20 % siitä aina tulee.

Näyttöön perustuvan arvioinnin merkityksestä on keskusteltu paljon sosiaalialalla. Näyttöön perustuva käytäntö on pääpiirteissään sitä, että ”siirrytään epämääräisestä, epävalidista ja sattumanvaraisesti johdetusta tiedosta kohti systemaattisempaa, rationaalisempaa ja empiirisesti orientoitunutta kehitystä ja tiedonkäyttöä”. (Fischer 1993, 19.) Näyttöön perustuvassa evaluaatiossa uskotaan, että evaluointi osana käytännön työtä liittyy palveluissa tapahtuvien asioiden mittaamiseen. Arvioinnin avuksi on kehitelty lyhyitä, helposti tehtäviä ja tulkittavia mittareita (Shaw 1999, 17–18).

On ymmärrettävää, että näyttöön perustuva arviointi kapea-alaisesti ymmärrettynä, esimerkiksi tyytyväisyyskyselyinä, on varsin pulmallinen sosiaalialan työssä. Shaw (1997, 29–30) kritisoikin rutiininomaista tyytyväisyysinformaatiota. Tyytyväisyyskyselyt asiakkailta rajoittuvat usein mielipiteiden keräämiseen palvelujen antamisesta ja niistä saaduista hyödyistä. Tyytyväisyysmittarit liittyvätkin Shaw’n (1997, 29–30) mielestä enemmän työntekijän ja asiakkaan kohtaamisen laatuun kuin osoitukseen käytännön työn onnistumisesta.

Lähestyin tätä aihetta kysymällä asiantuntijoilta muun muassa, miten asiakkaat voivat antaa palautetta laitoksissa ja miten sitä asiantuntijoiden mielestä pitäisi kehittää, jotta se auttaisi työn kehittämistä ja arviointia.

Asiantuntijoiden käsitysten mukaan asiakaspalautetta lastensuojelulaitoksissa on runsaasti, mutta siinä on vielä paljon kehittämistä. Asiakkaan kokemus palvelusta on erittäin tärkeä kehittämistyön kulmakivi, kokeeko hän tulevansa autetuksi ja onko

hän tarjottuun apuun tyytyväinen. Asiakkaan arvio ja palaute saamastaan palvelusta on pohjana työn kehittämiseksi

Asiantuntijoiden näkemyksen mukaan laitoksissa on paljon erilaisia menetelmiä ottaa palautetta vastaan sekä asiakkailta että sosiaalityöntekijöiltä että yhteistyökumppaneilta sijoituksen tapahduttua tai sen jälkeen. Asiakaspalautelomakkeita on tehty itse tai laitokset käyttävät hallinnon tekemiä kyselylomakkeita. Asiantuntijat toivoivat kuitenkin systemaattisempaa asiakaspalautetta, mutta he myös pohtivat sen tekemisen vaatavuutta.

Asiakaspalautelomakkeita on meidän itsemme luomia ja niitä on kokeiltu, kyllähän me ollaan myös saatu sellaisia ohjeellisia kaavakkeita; asiakkuudessa pitäisi olla viereillepano ja palvelualltius, mutta kyllähän ne ovat ihan omanlaisensa lastensuojelussa. *Asiantuntija 2*

Geraldine Macdonald ja Edward Mullen (2002), johtavina sosiaalialan evaluaatioasiantuntijoina, ovat myös käytännössä pohtineet sitä, miten näyttöön perustuva evaluaatiota voisi kehittää sen kriittistä huolimatta sosiaalialalla. Edward Mullen (2002) korostaa muun muassa luotettavaa tietoa työn vaikuttavuudesta, asiakkaiden osallisuutta ja tiedon reflektointia

Asiantuntijoiden näkemysten mukaan asiakaspalautteella ei ole arvoa sinänsä, jos sen avulla ei päästä kehittämään toimintaa. Paitsi asiakaspalautetapojen, niin myös työyhteisön on kehityttävä, opittava hyödyntämään tämäntyyppistä arviointia.

Se on ihan selvää, ettei palautetta palautteen vuoksi vaan sillä täytyy olla joku merkitys. Jos sovitaan, että palautetta otetaan, kerätään, niin se lähtisi siitä ajatuksesta, että me todella tarvitaan palautetta. Mutta jos ajatellaan laitosta tänä päivänä, niin työntekijät suhtautuvat asiakaspalautteeseen hyvinkin epäillen, välttämättä sille ei anneta arvoa. Jos näin on sitä on turha kerätä. Työyhteisön pitää kehittyä, jotta se voisi hyödyntää tämäntyyppistä arviointia. *Asiantuntija 15*

Perinteisen rationaalisen arviointiajattelun rinnalle on voimistunut konstruktionistinen ja toimijoiden vahvistamista (empowerment) korostava näkemys. *Empowerment-arviointi* korostaa asiakasnäkökulmaa ja tasavertaisuutta; kaikkien tuottama arviointi

titeto nähdään yhtä arvokkaana eikä tietoa tarkastella hierarkkisesti. Se tähtää työn kehittämiseen asiakkaiden ja mukana olevien osapuolten tarpeita vastaaviksi (Albaek 1996.)

Fettermann (1996) tarkentaa vielä vahvistavan arvioinnin käsitettä siten, että arviointiin osallistujien vaikutusmahdollisuuksia pyritään lisäämään niin, että arvioinnin tekijä pyrkii dialogiseen tilanteeseen. Eri osapuolet saatetaan tasavertaiseen neuvottelutilanteeseen ja luomaan yhteisiä tulkintoja arvioitavasta asiasta. David Fettermann (1996) mukaan viimeisten 25 vuoden aikana evaluaatiossa on siirrytty korostamaan tulosten käyttö ja hyödyllisyyttä, eri osapuolten osallisuutta ja asiakkaan merkitystä.

Pekka Karjalainen (2003, 2) kirjoittaa FinSocNewsin artikkelissa ”Osallisuutta odotetaan ja näyttöä vaaditaan”, että osallisuutta korostavassa arvioinnissa on olennaista käytännön työn kehittäminen sekä asiakkaiden tilanteiden vahvistaminen. Asiakkaat ovat palvelutoiminnan avainhenkilöitä ja heidän tulkintojensa tulisikin korostua arvioinnin lähtökohdissa. Tämän vuoksi arviointitiedon tuottamisessa ja erilaisten näkemysten peilauksessa asiakkaan näkökulma on ensiarvoisen tärkeä.

Minä puhun nyt siitä yhteisöstä, jossa yhteinen systemaattinen arviointijärjestelmä. Jokainen asiakas arvioi itse omaa tilaansa systemaattisesti, kirjallisesti; mitä on tapahtunut mun omassa elämässä viime viimeisen kuukauden aikana ja sitten näitä käydään yhdessä lävitse asiakkaitten kanssa, asiakkaat antavat myös toisilleen palautetta. Se mikä sitten havaitaan asiakkaitten tarpeiksi, hoito-, kuntoutus-, ja kasvatus-tarpeiksi, niin niiden täytyy heijastua koko ajan myös henkilökunnan toimintaan. Sen täytyy olla jatkuva prosessi, sitä muun muassa tällä systemaattisuudella tarkoitetaan, että sen pitää olla jatkuva prosessi, joka muuttaa arkea ja käytäntöä, siis asiakaslähtöisesti. *Asiantuntija 13*

Uutta osallistavassa arvioinnissa asiakastyytyväisyys-ajatteluun verrattuna on se, että asiakkaat saavat itse asettaa omat laatukriteerinsä ja tehdä arvionsa niiden mukaan. Arviointiperusteet vaihtuvat hallinnon tyytyväisyystavoitteista asiakkaan laatutavoitteisiin. Arviointi on myös demokratisoitunut ottaessaan sidosryhmät ja asiakkaat mukaan prosessiin (Karjalainen 2003, 2.)

Asiantuntijat haluaisivat kehittää palautteenantoa asiakasta osallistavaan suuntaan siten, että asiakkaan vaikutusmahdollisuuksia lisättäisiin pyrkien dialogin kautta

kuunnellen eri osapuolten tulkintaa. Tavoitteena olisi saada asiakkaita osallistumaan ja oppimiaan sekä lisäämään heidän itsemääräämistään Vahvasti profession näkökulmaa edustavat haastateltavat pohtivat erityisesti asiakkaiden osallisuutta arvioinnissa.

Millä tavalla asiakas itse voi olla arvioimassa omaa tilannettaan, se on minusta tärkeä kysymys asiakasarvioinnin ja –seurannan ja niiden muutosten seurannan metodissa. Se on minusta tällainen laaja teoreettis-metodinen kysymys, joka on ajankohtainen ja iso haaste. Se on vähän niin kuin paradigmatyyppinen ja siinä mielessä esimerkiksi läheisneuvonpito haastaa siihen, että ihmiset läheisineen ovat tuottamassa sitä arviointia, siitä tulee tällainen vuoropuheinen, dialoginen. *Asiantuntija 16*

Kehittämistyötä laitoksissa tekevät asiantuntijat antoivat esimerkkejä omien laitostensa osallistavasta asiakasarvioinnin menetelmistä. Eräs asiantuntijoista (2) kuvasi näin: ”Meillä on muutakin palautetta; viikkopalaute, joka viikon lopulla tehdään kaikkien perheiden kanssa, erilaisilla kuvilla, symboleilla, korteilla, tällainen toiminnallinen palaute, tunnepalaute, fiilispalaute. On myös muita palautteita ympärivuorokautisessa perhekuntoutuksessa, esimerkiksi aamuparkki-käytäntö, silloin käydään edellisestä aamusta seuraavaan aamuun, se aika kun on mennyt ja miten se on mennyt ja miten osastolla on mennyt.”

### **6.2.3 Työn muut arviointitavat**

Lähestyin tätä aihetta kysymällä asiantuntijoilta, minkä tyyppinen arviointi itsearvioinnin ja asiakasarvioinnin lisäksi auttaisi työntekijöitä oman ja työyhteisön työn kehittämisessä. Osalle vastaajista kysymykseen vastaaminen oli vaikeaa, ehkä siksi, että arviointitavat ovat olleet myös silmiinpistävän yksipuolisia lastensuojelun laitostyössä ja toisaalta ehkä siksi, että erilaisista arvioinnin muodoista ei ole käyty keskustelua ennenkuin aivan viime vuosina (vrt. Robson 2001; FinSocNews 1998–2003).

Moniarvoisen arviointikulttuurin sekä monipuolisten arviointitapojen ja -toiminnan muodostuminen edellyttää monenlaista arviointia itsearvioinnin lisäksi. Robsonin (84

2001) mukaan arvioinnissa on ratkaisevaa se, miten arviointitietoa haetaan, mistä positiosta se tehdään. Käytännön arviointia voidaan tehdä ulkoisena tai sisäisenä arviointina. Hänen (mt.) mielestään ulkoisella ja sisäisellä arvioinnilla ei ole kuitenkaan ratkaisevaa eroa. Erona ovat vain ne ongelmat, joita arvioinnissa kohdataan. Kuitenkin nämä kaksi arviointitapaa eroavat ratkaisevalla tavalla toisistaan, kun ajatellaan arviointistrategiaa. Arviointitavat täydentävät toisiaan, mutta mikäli rajoitetaan vain ulkoisiin arviointeihin, ei arviointi osana työn kehittämistä voi toteutua. Toisaalta ulkoinen arviointi voi olla neutraalisuutensa ja puolueettomuutensa takia hyvinkin tärkeää työn kehittämisessä.

Arvioinnin erilaisia muotoja voidaan käyttää sisäkkäin ja rinnakkain. Ulkoinen arviointi voi hankkia aineistoa hyödyntämällä reflektiivistä itsearviointia. Toisaalta itsearviointin pohjalta on mahdollista luoda dialogia ulkoisen arvioinnin kanssa. Näissä tilanteissa arviointi kulkee toiminnan prosesseissa monella tasolla samanaikaisesti.

Asiantuntijat esittivät pohdiskellen käsityksiään muista mahdollisista työn arviointitavoista lastensuojelulaitoksissa. He pohtivat vertaisarvioinnin mahdollisuuksia, sisäistä auditointia ja ulkoisen arvioinnin problemaattisuutta.

Vertaisarviointi määritellään usein samaan ammattiryhmään kuuluvien tai saman ongelman parissa työskentelevien kesken tapahtuvaksi työn kehittämiseksi, jossa vertaisten muodostama ryhmä arvioi kriittisesti ja järjestelmällisesti toistensa toimintaa. Arviointi perustuu yleensä ennalta sovittuihin kriteereihin, mutta myös kokeneen kollegan ammattitaitoon. Arviointi voi kohdistua toimintaan, työtapaan tai menetelmään. Arvioinnista seuraa suosituksia toiminnan parantamiseksi. (Outinen ym. 1999, 40.)

Outinen (2003) on kehittänyt vertaisarviointia kehittäväksi vertaiskäynti-ideaksi, jonka hän määrittelee samaan ammattiryhmään kuuluvien, samanlaisten työyksiköiden tai saman ongelman tai työalueen parissa työskentelevien kesken tapahtuvaksi työn kehittämiseksi, jonka keskeinen osa on vierailu- tai tutustumiskäynti, joka tarkoin suunnitellaan ja raportoidaan. Kehittävässä vertaiskäynti-ideassa korostetaan toimintamallin käyttöä kehittämisen ja oppimisen välineenä



Vertaisarviointi käsitteenä oli asiantuntijoille hyvinkin selkeä asia, mutta mitä se voisi arvioinnin näkökulmasta olla lastensuojelulaitoksessa, muodostui kiinnostavaksi kysymykseksi. Vahvan profession asiantuntijat pitivät vertaisarviointia myönteisenä, kehittämiskelpoisena ajatuksena, koska vertaisarviointi lähtee liikkeelle enemmän laitoksen omista ehdoista. Samat asiantuntijat hahmottivat vertaisarvioinnin olevan merkityksellistä muun arvioinnin lisänä, osana muuta arviointia, jonka avulla laitostyötä voisi kehittää.

Kyllä sitä systemaattista arviointia saatetaan tarvita enemmän, sellaista arviointia, joka on jollakin tavalla laitosten omista ehdoista liikkeelle lähtevää, esimerkiksi vertaisarviointityyppinen, jossa arvioija voisi olla toinen samanlainen laitousyksikkö tai se voisi olla vaikka työntekijöiden välinen. Laitoksille on aina hyväksi, jos niiden ovia avataan ja sen toiminnan, työkäytäntöjen, kehittämisideoiden keskusteluttaminen ulkopuolisten kanssa on aina hyväksi, mutta sen pitää tapahtua niin, että liikkeellelähtöasetelma ei ole puolustaminen vaan mahdollisimman tasavertainen. *Asiantuntija 12*

Vertaisarvioinnin problematiikkaan liittyy kysymys siitä, kuka tai ketkä ovat vertaishenkilöitä. Eräs asiantuntijoista (16) esitti kiinnostavan, innovatiivisen näkökulman vertaisarviointiin.

Vertaisarviointi, sitäkin on toteutettu kauhean monella tavalla, keitä siinä sitten määritellään vertaiseksi, missäkin asiassa. Olisihan se kauhean kiinnostava asia, että laittaisiin viiden eri laitoksen lapset vertailemaan kokemuksiaan.

Yksi asiantuntijoista (17) oli ollut kehittämässä vertaiskäyntimallia ja kertoi siitä kiinnostavalla tavalla tarkemmin näin:

Me kehitettiin vanhusten puolella laatuhankeessa vertaiskäyntimalli. Se toimii sillä tavalla, että se on niin kuin parannettu opintokäynti, siinä valmistaudutaan ja suunnitellaan huolellisemmin ja yritetään rajata asiat hyvin pieneen, että saadaan jostakin vähän syvällisempää tietoa ja sitten kiinnitetään huomiota kehittämistyössä sen hyödyntämiseen. Sitä voi tehdä monella tavalla; joko niin, että laitos tai osa laitoksen työntekijöistä käy pienemmissä ryhmissä vierailmassa toisessa laitoksessa tai oman laitoksen toisessa osastossa ja ne käy takaisin eli tulee se vertaisarviointi. Hollannissa on paljon käytössä niin sanottu kollega-auditointi, he kutsuvat sitä visitaattien toiminnaksi, jotka ovat saman alan ammattihenkilöitä. Kollega-arviointi voisi olla sellainen pehmeä lähestymistapa siihen, että joku ulkopuolinen tulee, mutta sen täytyy

olla sitoutumaton. Tällä sitoutumattomalla arvioinnilla tarkoitan, että arvioija ei voi olla esimerkiksi lääninhallitus tai ostaja. Se on sitten taas toimittaja-arviointia.

Muutaman asiantuntijan (4, 6 ja 10) käsitykset vertaisarvioinnista oli, että se on epäsystemaattista kokemusten, mielipiteiden ja ideoiden vaihtoa eri intressiryhmien välillä. He puhuivat enemmänkin vierailukäynneistä ja niiden merkityksestä. Ainoastaan yksi asiantuntijoista (2) kuvasi käsitystään ja kokemustaan sisäisestä auditoinnista, jolla tarkoitetaan organisaation sisäistä virallista tarkastusta ja arviointia (Holma 2001, 49.)

### **Ulkoisen arviointi**

Ulkoisessa arvioinnissa selvitetään samoja asioita kuin arvioinnissa yleensäkin. Ulkoinen arviointi voi olla itsearviointia soveltuvampi ratkaisu, kun arvioitava tilanne on kovin ristiriitainen ja sisältää paljon ladattuja tunteita. Arvioijalla oletetaan olevan osaamista ja tietoa, josta organisaatiolle on hyötyä. (FinSoc 2001, 16.) Ulkoisen arvioinnin tavoitteena voi olla organisaation tarve saada ulkopuolista palautetta omasta toiminnastaan tai oman toiminnan kehittymisestä, miten siinä on edistytty. Tällaista arviointia voi tehdä alan asiantuntijaryhmä tai konsultit. Arvioijaa valitessaan tilaajalla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaista asiantuntemusta saadaan. Usein arvioinnin suorittaja on arvioitavasta kohteesta riippumaton henkilö. (Outinen ym. 1999, 41.) Arvioinnin tekijänä voi olla myös palvelujen ostaja, jolla saattaa olla oma arviointikriteeristönsä (Holma ym. 2001, 49).

Vahvasti profession näkökulmasta tarkastelevilla asiantuntijoilla oli epäilevä käsitys ulkoisen arvioinnin mahdollisuuksista vaikuttaa laitosten ja laitostyön kehittämiseen. Heidän käsitystensä mukaan ulkoisessa arvioinnissa oli tärkeää se, mitä arvioidaan, miten arvioidaan ja kuka tai ketkä arvioivat.

Kun olen ollut tekemisissä laitosten kanssa kauhean paljon laitostyöntekijät painottavat sitä työnsä luonnetta, jota on vaikea ulkopuolisten ymmärtää ja voisin ajatella, jos auditointi järjestettäisiin sillä tavalla, että auditointijat eivät tunne laitospaikkaa. Siinä helposti käy niin, että voi tulla kohtuuttomia väärinymmärryksiä. *Asiantuntija 12*

Käytännön kehittämistyötä tekevillä asiantuntijoilla oli hyvinkin myönteinen käsitys ulkopuolisesta arvioinnista, joskin he korostivat samalla auditoinnin toteuttamisen liittyvää systemaattisuutta, luottamuksellisuutta ja auditointien ammattitaitoa.

Auditointi on hyvin tärkeä, mutta oleellista on se, että mitataan oikeita asioita, silloin juuri ne tavoitteet ovat se, mihinkä mittausten on oltava sidoksissa, ei mittausta mittausten vuoksi. Auditointi voi olla hyvinkin tärkeä menettelytapa, jossa saadaan ulkopuolinen näkemys, ymmärrys ja tieto, arviointi sen yhteisön toiminnasta. Auditointi on laatumaailman tärkeä käsite ja sinällään käyttökelpoinen, mutta siinäkin on tärkeää se, että auditoijat ovat ammattitaitoisia. Ensinnäkin pitää tietää riittävän hyvin se substanssi, toinen asia on se, että heidän tulisi kyllä olla kouliintuneita siinä, että osaavat arvioida perustehtävästä, tavoitteista käsin oikeita asioita. *Asiantuntija*  
13

#### **6.2.4 Mittareiden merkitys laitostyön arvioinnissa**

Erilaiset mittarit voivat olla myös työn arvioinnin apuvälineitä. Mittaamalla kerätään tietoa toiminnasta ja mittaustulosten perusteella tehdään päätös toiminnan muuttamisesta tai kehittämisestä. Yksinkertainenkin mittari, systemaattinen tapa kerätä tietoa, auttaa muuntamaan erilaiset mielipiteet ja käsitykset, ”mututiedon”, tosiasioiksi. Mittaus nähdään toimenpiteeksi, jossa selvitetään, miten toiminnalle määritetyt tavoitteet tai ominaisuudet ja käytännön toiminta vastaavat toisiaan. (Outinen ym. 1999, 98–99.)

Lastensuojelun laitostyössä, kun puhutaan mittaamisesta, on enemmänkin kyse siitä, onko työssä sellaisia elementtejä, joiden arvioiminen edellyttäisi mittaamista. Tähän kiinnostavaan kysymykseen asiantuntijat ottavat kantaa varovaisesti, koska laitostyo nähdään niin monimutkaiseksi, eettisesti vaativaksi työksi, että se on tärkeää ilman mittaamistakin.

Lähestyin tätä teemaa hyvin väljästi, asettamatta minkäänlaisia kriteereitä mittaamiselle, kysyen asiantuntijoilta heidän näkemyksiään siitä, voisiko työn arvioinnin apuna olla erilaisia mittareita ja olisiko niistä hyötyä kehittämistyössä.

Asiantuntijoiden näkemykset laitosorganisaation arvioinnista mittareiden avulla vaihtelivat varovaisesta mittareiden hyödyntämisestä mittaamisen hyödyttömyyteen kehittämistyössä. Mittaamista voi Outisen ym. (1997, 100) mukaan jäsenellä esimerkiksi käyttäen kolmijakoa rakenne – prosessi – lopputulos. Rakenneanalyysissä

tarkastellaan toimintaolosuhteita, esimerkiksi tiloja, laitteita, henkilöstörakennetta, henkilöstön osaamistasoa. Tämän tyyppisiin rakennetekijöihin asiantuntijat viittasivat myös pohdintoissaan. Asiantuntijoiden näkemysten mukaan sellaisia asioita kuin laitoksen käyttöaste, henkilökunnan määrä, henkilökunnan työsuhteiden kesto, hoitovuorokauden hinta ja henkilökunnan sairaslomien määrä, ovat laitoksissa asioita, joita voisi kvantifioida. Asiantuntijat pitivät myös kvantitatiivista arviointia mielekkäänä yhtenä osana arviointia.

Laitoselämässä on asioita, joita voidaan kvantifioida ja mitata ja pitääkin tehdä niin. Yksinomaan tällaisia asioita kun, kuinka paljon henkilökuntaa on suhteessa lapsiin ja kuinka pitkiä henkilökunnan työsuhteet keskimäärin on ja mitä niiden pituudet on suhteessa lasten oleskeluaikoihin. Kannatan lämpimästi tuon tyyppisten mittareiden kehittämistä, mutta on kauhean vaikea ajatella, että niillä tavoitettaisiin kaikkia laitoksen oleellisia asioita. *Asiantuntija 12*

Yksi kansainvälistä kehittämistyötä paljon seurannut asiantuntija (13) pohti mielenkiintoisella tavalla sitä, että on olemassa paljon erilaisia mittareita, mutta niitä ei hyödynnetä riittävästi Suomessa.

Mittareita pystytään tekemään organisaatiotasolle, niitä on olemassa kovin paljon erilaisia, mutta niitä ei hyödynnetä riittävästi Suomessa. Mutta niin kuin aikaisemmin sanoin tämä ei ole itse asiassa mittariongelma, jos nyt olisi niin, ettei niitä mittareita olisi siihen tarkoitukseen, mitä tulisi tutkia, niin niitä on suhteellisen helppo tehdä ja rakentaa.

Ne asiantuntijat, jotka pohtivat mittaamisen hyödyttömyyttä laitoksissa perustelevat sitä enemmänkin työn prosessitekijöiden vaikeaa mitattavuutta ja toisaalta kehittämistyön arkista, praktista luonnetta, johon mittaaminen ei yksinkertaisesti sovi.

Mikko Mäntysaari pohtii (1996, 69), että myös sosiaalityön ammattikäytäntöjä tulaa tarkastelemaan yhä useammin toiminnan tuloksellisuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden näkökulmasta. Toisaalta sosiaalityötä on pidetty erilaisena kuin monen muun hyvinvointipalveluja tuottavan ammatin työtä.

Lähes kaikkiin organisaatiolähtöisiin laatujärjestelmiin (esimerkiksi TQM, EFQM) sisältyy vaatimus, että annetun palvelun vaikutusten ja tuloksellisuuden arviointia varten tulee olla käytössä luotettavat mittarit. Mittaamalla kerätään tietoa toiminnasta

ja mittaustulosten perusteella tehdään päätös toiminnan kehittämisestä. Jatkuva tiedonkeruu on hyvä arvioinnin työkalu, mutta pelkkä lukujen ja numeroiden tarkastelu ei riitä, tietoa on käytettävä kehittämistyöhön. (Outinen ym. 1999.)

Toisaalta sosiaalialalla ollaan huolissaan byrokraattisesta, managerialistisesta johdon suunnasta tuleville tuloksellisuuden, rationaalisuuden, vaikutusten ja vaikuttavuuden vaatimuksille. Arvioinnin rakentuessa osaksi toimintaa siitä tulee osa toiminnan kehittämistä. Työn arviointia ei ole kuitenkaan kovin helppo yhdistää ulkoisesta ohjausintressistä esimerkiksi hallinnosta toteutettavaan arviointiin. (Haverinen 2002; Karjalainen 2003)

Muutamit asiantuntijoista ottivat esiin vaikuttavuuden arvioinnin tärkeäksi kehittämiskohteeksi lastensuojelun laitostyön arvioinnissa, samalla he pohtivat laitostyön arvioinnin mielekkyyttä verrattuna yhtenäisempään arvioinnin malliin kehittämistyössä. Asiantuntijat kokivat, että tarvittaisiin systemaattista seurantaasiakkaiden tilanteen seuraamiseksi myös laitossijoituksen jälkeen. Eräs asiantuntijoista otti ”rohkealla” tavalla esiin myös laitostyön tehokkuuden mittaamisen.

Vaikuttavuutta hallinto ei seuraa lainkaan. Vaikuttavuuden lisäksi minun mielestäni positiivisessa mielessä voisi tuoda tehokkuuden. Meillä on tehostamisen varaa, mutta se ei tarkoita, että työntekijöiden selkänahasta revitään yhtään enempää kuin nyt. Se on vaarallista kun tehokkuus mielletään sellaiseksi, että nyt meiltä vaaditaan vielä enemmän. Tehokkuuden myötä työntekijät voisivat itse asiassa paljon paremmin. *Asiantuntija 3*

Onko kukaan osannut rakentaa mitään vaikuttavuusmittaria? Tarvittaisiin systemaattista seurantaasiakkaiden tilanteen. Tähän kuuluu ilman muuta se tällainen kustannus-tehokkuus, se mitä heille tapahtuu, jotka ovat lähtenee maailmalle. Sitä ei juurikaan nykyään tehdä. Me kysellään meidän entisiltä asiakkailta, kun ne tulee käymään, että mitä kuuluu ja kukkuluuruu ja arvioidaan heidän lapsiaan, että ai kun ne on höppäsiä ja näyttää menevän hyvin kun lapsetkin on noin reippaita. ja me luullaan, että me pystymme lapsista näkemään kokonaan myös vanhempien tilanteen. *Asiantuntija 11*

Asiantuntijat ottivat vakavasti ja huolestuneesti esiin laajemmin lastensuojelutyön perinteeseen kuuluvaa avoimuuden ja tiedon puuttumisen laitoksista keskusteltaessa mittaamisen mahdollisuuksista.

Lastensuojelulaitoksista tiedon saaminen on vaikeaa. Ne on tilastoitu niin, että yksilöityä tietoa ei kerry, niistä pitäisi saada melkein omaa kartoitusta. Perhekoditkin, niidenkin määrä on lisääntynyt, koottua tietoa ei niistäkään juuri ole. Se on sellainen jännä pimento. Sellaista tietoa ei minun mielestäni ole esimerkiksi minkälaisia laitokset ovat, minkälaisia työmenetelmiä ne käyttävät jne. Se on sellaista kokemuksesta tietoa, että sosiaalityöntekijät tietävät, minne heidän kunnassaan sijoitetaan lapsia, minkälaisia paikat ovat. Se kokemustieto on ehkä tullut muilta, useissa laitoksissa he ovat voineet käydäkin, mutta muualla Suomessa olevissa laitoksissa ei välttämättä ole edes käyty. *Asiantuntija 14*

Olisi saatava enemmän tietoa lastensuojelun laitoshuollosta. Kaiken kaikkiaan arviointia on kartettu, mitä vaativammasta lastensuojelusta ja laitoshuollosta on kyse, sitä hiljempaa on oltu. Olen ehdottomasti sitä mieltä, että nämä asiat pitää tehdä jollakin tavalla näkyväksi ja se tapahan voisi olla arviointi. Sen pitäisi kuitenkin olla sillä tavalla organisoitu, ettei syyllistettäisi yhtä yksikköä tai muuta, koska tiedän sen, että lastensuojelun laitoshuollossa on edelleen niin paljon asioita, joista ei puhuta ääneen sillä tavalla kuin pitäisi puhua ja ei osata sitä avoimuutta, jota pitäisi olla. Jos arvioinnin suhteen ollaan muutenkin alkutekijöissä, niin tämän tason arvioinnin suhteen olla tosi alkutekijöissä, vaikka toisaalta voisi ajatella, että se voisi olla tietyllä tapaa turvallisempaa. *Asiantuntija 15*

### 6.3 Arvioinnin kokeminen

Kolmas tutkimuskysymykseni liittyi siihen, minkälaisia näkemyksiä asiantuntijoilla on työntekijöiden työssä oppimisesta, erityisesti arvioinnin oppimisesta ja kehittämisestä lastensuojelulaitoksissa. Tämän luvun tarkoituksena on tuoda esiin arvioinnin oppimiseen liittyviä affektiivisia mielikuvia, jotka saattavat olla oppimisen esteinä. (Vrt. Ruohotie & Honka 2003, 82).

Arvioinnin taustalla vaikuttavat aina käsitykset siitä, mikä on arvokasta. Arviointikäsitteenä saattaa herättää monenlaisia mielikuvia ja siihen liitetään helposti negatiivisväritteisiä myyttejä. Mielikuvat arvioinnista saattavat liittyä myös perinteiseen koululaitoksen oppilasarviointiin. Tällöin on vaarana, että arviointi tulkitaan omien onnistuneiden ja epäonnistuneiden suoritusten tarkasteluksi. Soinin ym. (2003) artikkelissa todetaan, että jo kulttuurisesti opittu arviointiin liittyvä strategia painottaa usein juuri epäonnistumiseen. Arviointi nähdään ja koetaan arvosteluksi.

Arviointi ei kuitenkaan ole sosiaalityössä vierasta. Arvioinnilla on omat sosiaalityön perinteeseen nojaavat lähtökohtansa, Mary Richmond (1917, 25) puhui jo yli kah-

deksankymmentä vuotta sitten arvioinnin tärkeydestä osana sosiaalityötä (ks. esim. Toikko 2001). Sosiaalityön eettisiin periaatteisiin on kuulunut vastuu oman työn kehittämisestä. Yleiset eettiset ja ammatilliset ohjeetkin velvoittavat metodien ja tarkastelukulmien jatkuvaan arviointiin.

Työn arvioivalla näkökulmalla on ollut yhteys tutkivaan ammattikäytäntöön ja reflektiiviseen työotteeseen (vrt. Pohjola 2001). Aulikki Kananoja (1998) tarkastelee FinSocNews:n artikkelissa sosiaalityöntekijöiden suhtautumista arviointiin ja toteaa sen olevan jäsentymätöntä ja ristiriitaista. Yhtäältä sosiaalityöntekijät ymmärtävät arvioinnin tärkeyden ja siihen suhtaudutaan myönteisesti, mutta toisaalta arvioinnin merkitystä vähätellään, koska ”ei sosiaalityön tuloksia voi mitata”.

Toisaalta arvioinnin kokemiseen voi vaikuttaa se, että työ avautuu organisaatiossa eri tavalla eri hierarkkisella tasolla toimivien näkökulmasta. Työntekijät eivät ehkä kykene jakamaan ja arvioimaan avoimesti työstään saamaa palautetta, koska he kokevat olevansa kontrollin kohteena ja tuntevat tarvetta suojautua sitä vastaa. Oppimista kuitenkin tapahtuu, työntekijät ja työyhteisöt kehittyvät ja organisaation osaaminen lisääntyy, mutta se organisoituu satunnaisella tavalla ja pääsääntöisesti epävirallisen organisaation yksityisillä foorumeilla. (Poikela 1999.)

Lähestyin tätä aihetta kysymällä asiantuntijoilta, miten heidän näkemyksensä mukaan työntekijät kokevat arvioinnin. Otin tämän aiheen tutkimukseeni, koska ajattelen Poikelan (1999) tavoin, että arvioinnin oppiminen ei mahdollistu, jos arviointi koetaan kielteisenä.

Haastattelemi asiantuntijoiden näkemysten mukaan lastensuojelulaitoksissa työn arviointi koetaan hyvin ristiriitaisesti. Suurimmalla osalla asiantuntijoista oli kuitenkin käsitys, että arviointi saatetaan kokea laitoksissa negatiivisävytteisesti arvosteluna tai kontrollina ja toisaalta pelkona siitä, että vuosikausia tehty työ mitätöidään. Arviointi-käsitteeseen saatetaan asiantuntijoiden mukaan liittää arvottamista, varsin-

kin jos on kyse ulkopuolisesta arvioinnista, arviointia ei ymmärretä vielä mahdollisuutena. Itse he toivoivat kuitenkin, että arviointi nähtäisiin myönteisemmin.

Arviointi koetaan niin, että se on sellaista pyhäin häväistystä tälle hienolle lastensuojelutyölle, että tänne tuodaan teollisuuden työkaluja ja puhetta. Sellainen tuli tässä haastattelun kuluessa mieleen, mikä estäisi tätä kehittämistyötä, niin se on työntekijöiden pelko, nyt tullaan ja arvioidaan ja se heidän vuosikausien tekemän työ jotenkin muuttuu huonoksi. Ollaanko me tehty tämä 10 vuotta tätä työtä väärin, mitätöimisen pelko kyllä siihen liittyy. Se on turhakin, koska laatutyö ei tarkoita sitä. *Asiantuntija 3*

No kyllä mä sanoisin, että ei varmasti tänä päivänäkään vielä noin yleisesti ottaen toissaan ymmärretä sitä, että tämä on tärkeätä ja on hyvä asia, että tämä on meidän mahdollisuus vaan koetaan uhaksi, vaikka sitä ei suoraan sanotakaan niin. Siinä on tietysti tällainen historiallinen tausta minun mielestä, että vie aikansa ennen kuin sen oppii sen, ettei arviointi ole niin kuin perinteellisesti on ajateltu arvostelua. Tämä sellainen prosessi, joka on ihmisten on käytävä läpi. Tämä on paljon laajempi asia kuin pelkästään lastensuojelutyötä koskeva asia. Niin kuin tuossa aikaisemmin sanoin ihmissuhdetyötä koskeva arviointi on niin nuorta verrattuna johonkin kovaan arviointiin. *Asiantuntija 15*

Arviointiin, erityisesti ulkoiseen arviointiin liitetään helposti arvottamisen näkökulmaa. Tärkeää erään asiantuntijan mielestä olisi, että arviointi-käsitettä ”avattaisiin”, selkiytettäisiin, mitä se kulloinkin tarkoittaa esimerkiksi hankkeessa tai työn arvioinnissa.

Osalla asiantuntijoista oli selkeä käsitys, että työntekijät kokevat arvioinnin mahdollisuuteksi saada voimavaroja työhön. Arviointi koetaan positiivisena, kun on opittu arvioimaan omaa ja yksikön toimintaa, ja myöhemmin se koetaan jopa välttämättömänä. Arviointi ei ole uhka, jos arvioinnin ”kieli”, arviointi ei pohjautu liikemaailman ”laatustandardikieleen” ja toimintatapoihin vaan enemmänkin asiakaslähtöiseen, professiosta nousevaan työn arviointiin ja kehittämiseen.

Kysymyshän on siitä, että oikein arvioituna ja oikein toteutettuna asiakaslähtöinen laatu, ei ole uhka. Nyt on niin, että nämä isostandardit, laatustandardit, olen kaksi ja puoli vuotta vetänyt päätoimisesti sitä ja julkaissut useita julkaisuja, oleellista on se, mihinkä laadun arviointi pohjautuu. Tällainen standardipohjainen, isostandardilaatusysteemi, jossa kuvataan ne tietyt piirteet, joka on tullut liikemaailmasta, demingiläisestä laatu- ja arviointijärjestelmästä, ne ei oikein tahdo toimia hoito- ja kuntoutusjärjestelmissä, minkä muuten Deming itsekin on myöhemmin itsekin todennut, joka on kehittänyt nämä alunperin, jonka oppeihin tällainen teollisuuden ja liike-elämän laadun arviointi pohjautuu. Ne ovat hyvin eri asia, kun tällainen asiakaslähtöinen laadun arviointi eli asiakkaan tahto ja tarpeet on ne, jotka säätelevät toimintaa ja joi-



hin laatu ja arviointi pohjautuvat ja näitä on kehitetty erittäin hyviä ja toimivia järjestelmiä. *Asiantuntija 13*

Eräs asiantuntijoista (12) tarkasteli laajemmin, yhteiskunnalliselta tasolta lastensuojelulaitosten arviointia. Hänen käsityksensä mukaan lastensuojelulaitokset ovat aina olleet kriittisen, ”yhteiskunnallisen” arvioinnin kohteena ja arviointi on koko laitostoiminnan uhka.

Laitoksessa on aina tietyt perusrakenteet, jotka eivät muutu mihinkään, en usko, että mitkään perhekoditkaan pääse niistä eroon. Laitoksissa tehdään paljon kehittämistyötä, sillä tavalla laitokset ovat sellainen saareke tässä yhteiskunnassa, jotka joutuvat jatkuvasti puolustelemaan paikkaansa ja siten se tuottaa tällaista kehittämistyötarvetta ja samanaikaisesti tiettyä herkkänähkaisuutta. Mihinkähän tämä arviointikin sitten asettuu, varmasti olisi helpompiakin arviointipaikkoja kuin lastensuojelulaitokset. *Asiantuntija 12.*

#### **6.4 Arvioinnin oppiminen ja kehittäminen lastensuojelun laitostyössä**

Tämän luvun tarkoituksena on tuoda yhteen ne merkityskokonaisuudet, jotka asiantuntijoiden haastatteluissa käsittelevät arvioinnin oppimista ja kehittämistä. Tehtävänä on luoda jäsentynyt kokonaisuus siitä, miten minkälaisia näkemyksiä asiantuntijoilla on työntekijöiden (työssä oppimisesta), erityisesti arvioinnin oppimisesta lastensuojelulaitoksissa. Samalla vastaan tutkimuskysymykseen kolme.

Lähestyin tätä aihetta kysymällä asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, miten lastensuojelunlaitoksessa työn arviointia voisi kehittää ja oppia. Asiantuntijat käsitelivät enemmänkin arvioinnin oppimisen tukemista kuin varsinaista oppimista ja sen prosessia.

Asiantuntijat eivät ottaneet yksiselitteisesti ja selkeästi kantaa laitostyön erilaisten, yksittäisten arviointitapojen oppimisesta vaan käsitelivät enemmänkin laitostyön arvioinnin oppimista ja kehittämistä yleisellä tasolla. Asiantuntijat pitivät tärkeänä systemaattista arvioinnin kehittämistä laitoksissa, mutta eri asiantuntijat painottivat erilaisia näkökulmia arvioinnin kehittämisessä.

Asiantuntijoiden käsityksen mukaan työn arvioinnin kehittämisessä, niin kuin muusakin kehittämistyössä, on ensisijaista ja tärkeää, että kehittämisen intressi lähtee organisaation sisältä ja tavoitteet sitoutuvat tiiviisti työprosesseihin. Nämä samat asiantuntijat esittivät vaatimuksen alhaalta ylöspäin nousevalle kehittämistyölle ja kritisoivat organisaation johdon suunnasta tulevia rationaalisuuden ja tuloksellisuuden vaatimuksia, kuten seuraavasta tekstikatkelmasta ilmenee.

Organisaatiot usein käskyttää, aikatauluttaa, hallinto voi luoda turhan kiireisiäkin aikatauluja, koska hallinnossa ei välttämättä ole sitä ymmärrystä lastensuojelulaitosten työn arjesta. Ei saa olla liian monta juttua kerrallaan, jos niitä ei ole loppuun asti ajateltu se menee sotkuun ja tulee sellainen olo, ettei huvita tehdä mitään. Pitäisi pystyä keskittymään yhteen asiaan kerrallaan ja valita yksi arviointitapa kerrallaan, ettei kekeillä kaikkea ja mennään sitten metsään. E i ole hyvä asia, että ylemmältä taholta tulee vaatimuksia tietäntyyppiseen arviointiin, eikä sitä ole riittävästi mietitty. *Asiantuntija 9*

Hakkarainen (2000) kuvaa oppimista osallistumisen prosessina ja käytännön yhteisöä oppimisen kontekstina. Wengeria referoiden hän erottaa kolme yhteisöön liittyvää tekijää, jotka ovat oppimisen kannalta keskeisiä: ensinnäkin yhteisöllä on yhteisesti sovittu ja jaettu tehtävä tai projekti, josta yhteisö ottaa vastuun. Toiseksi yhteisö sitoutuu vastavuoroisen toiminnan kautta tekemään yhdessä asioita. Yhteisö sitoo toisiinsa yhteiset käytännöt ja tarve pitää yhteisö koossa. Kolmanneksi yhteisöllä on yhteisesti jaettu välineistö, joka sisältää tarinoita, diskursseja, tyylejä toimintoja, käsitteitä.

Samantyyppisesti haastattelemani asiantuntijat pohtivat myös yhteisön toimintakultuuria, johon liittyy toisaalta yhteisiin päätöksiin sitoutuminen ja toisaalta ihmettelyn salliva ja siihen pyrkivän ilmapiirin edistäminen. He kuvasivat myös selkeästi arvioinnin merkitystä prosessikeskeisessä kehittämistyössä, jossa työn tutkijoina toimivat yhteisön jäsenet itse ja asioiden käsittely tapahtuu yhdessä kehittämistilaisuuksissa ja muilla yhteisillä kokoontumisfoorumeilla.

Seuraavassa tarkastellaan asiantuntijoiden näkemyksiä tarkemmin.

## Arviointi osana työkuulttuuria

Asiantuntijoiden mielestä oppimisessa on oikeastaan kyse siitä, miten käynnistetään prosessi, jossa työntekijät haluavat systemaattisesti tutkia ja arvioida omaa työtään ja kehittää sitä ja että, se olisi osa työkuulttuuria. Asiantuntijan näkemysten mukaan systemaattisen arvioinnin oppiminen osaksi tutkivaa, kriittistä työtettä, on eräs tärkeimmistä kysymyksistä, kun tarkastellaan työn arvioinnin kehittämistä ja oppimista.

Kun sinulla on toi kysymys, miten työntekijät voi oppia, niin se on samantyyppinen juttu, kun mitenkä sentyyppinen prosessi saadaan käynnistettyä, että halutaan systemaattisesti tutkia omaa työtä ja kehittää sitä. On ikään kuin rakennettu oppimisen paikkoja siihen arkityön yhteyteen. Miten työympäristö sitten voisi toimia tällaisena jatkuvana oppimisen ympäristönä? Se ei tarkoita, että olisi sellaista ryppyotsaista oppimista ja opiskelua koko ajan vaan että olisi sellainen kuulttuuri ja ilmapiiri. Tavaltaan ei tarvitsisi aina isoa projektia tai kehittämissiisiotä vaan, että kehittyminen ja oppiminen idea olisi ensisijaista. *Asiantuntija 16*

Sarala ja Sarala (1996, 80-81) ymmärtävät työ- ja toimintakuulttuurilla yhteisesti muodostettuja toimintakäytäntöjä ja ajattelumalleja sekä organisaation toimintaa ohjaavia tiedostettuja tai tiedostamattomia oletuksia. Työympäristöön kuuluu työkuulttuurin lisäksi työilmapiiri, jolla käsitteenä tarkoitetaan yleensä työpaikan sillä hetkellä vallitsevia ihmissuhteita ja johtamistapaa.

Se merkitsee sitä, että on säännölliset arviointikokoukset, jossa sisäisesti arvioidaan sitä, mitä on tapahtunut tietyllä aikavälillä, opitaan katsomaan taaksepäin ja arvioimaan sitä tilannetta, pitää luoda systeemi arvioinnille. On itse asiassa aika toisarvoista sitten, millaisilla menetelmillä arvioidaan, tietenkin on hyvä ottaa käyttöön erilaisia menetelmiä, joita on olemassa lukuisia. Oleellista on, että siitä perustehtävästä ja tavoitteista käsin suoritetaan jatkuvaa mittausta ja arviointia. Oleellista on, että saadaan yhteinen arviointi toimimaan ja näin muodostumaan kriittinen tutkiva ote siihen työhön. Se on hyvin vierasta tuollaisessa perinteisessä yksilöperusteisessa laitoksessa, kun sieltä puuttuu se kriittinen asioiden tarkastelu. Oleellisin asia on se, että opitaan arvioimaan, se on iso asia ja vaikea asia, kun sitä ei ole opittu. *Asiantuntija 13*

Talk and walk –tyyppinen arviointi ei palvele suunnitelmallista ja systemaattista työn kehittämistä. Sen takia pitää olla palaverikäytäntö, jossa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti pystytään arvioimaan ja keskustelemaan näistä asioista yhdessä. Tämän tyyppiseen työhön olennaisesti kuuluu se, että edellytetään suunnitelmallisuutta arviointiin. Suunnitelmallisuus ja asioiden organisointi on tietynlaista laadunvarmistusta, että asiat tulee tehtyä ja etukäteen mietittyä, mitä pitää tehdä. Arviointisuunnitelmasa pystytään etukäteen miettimään, mitä me tämän vuoden aikana; minkälaista arviointia me toteutamme. *Asiantuntija 15*

Vahvan profession omaavat asiantuntijat näkivät, että arviointi parhaimmillaan integroituu työn suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen. Arviointi voidaan nähdä jatkuvaksi prosessiksi, jolloin pohditaan työn merkitystä ja kehittämistä. Arvioinnin liittäminen läheisemmin työn tekemiseen ja sen kehittämiseen antaa työntekijöille mahdollisuuden löytää arviointitoiminnalle henkilökohtaisen merkityksen.

Toivoisin, että arviointi voisi olla jotenkin luonteva osa sitä työtä, jolloin voitaisiin rehellisesti aika ajoin pysähtyä siihen, missä mennään, miten me toimitaan, miten me olemme saavuttaneet tavoitteemme. Olisi mahdollisuus pysähtyä siinä hektisessä arjessa aika ajoin miettimään, miten me voisimme tehdä niin, että kaikki voisimme paremmin. Siinä mielessä arviointi voisi olla jatkuva osa työtä, joka pitkän ajan kuluessa opitaan osaksi työtä, silloin se ei välttämättä ole ylimääräinen, ulkoa tullut ohje, että nyt pitää sitten tehdä tämä ja sitten jotkut paperit täytetään miten täytetään ja sitten homma on hoidettu vaan, että siinä olisi joku mieli. Se voi olla, että siihen mielen löytämiseen tarvitaan ihmisten omaa näkemystä, mikä sen mielen tuo tai mitä he itse haluaisivat kehittä tai tietää omasta työstään. *Asiantuntija 14*

### **Arvioinnin oppiminen osana työssä oppimista**

Tässä yhteydessä, kun haastattelussa keskusteltiin arvioinnin oppimisesta, kysyin asiantuntijoiden näkemyksiä tarkemmin arvioinnin oppimisen keskeisistä ulottuvuuksista erilaisissa kehittämis- ja oppimisprojekteissa. Kysyin asiaa teemakysymyksen avulla: Miten erilaiset kehittämis- ja oppimishankkeet pitäisi mielestäsi suunnitella ja organisoida lastensuojelulaitoksessa, jotta ne tukisivat työntekijöiden oppimista, erityisesti arvioinnin oppimista? Asiantuntijat pohtivat toisaalta sitä, mikä on oppimisessa keskeistä ja tärkeää sekä toiset asiantuntijoista kohdensivat oppimisen erityisesti arvioinnin oppimiseen.

Lastensuojelulaitosten kehittämistoiminnassa käytetään usein projektityyppistä työskentelyä (Salminen 2001). Projektista on tullut yksi kehittämistoiminnan toteuttamisen formaatti myös lastensuojelulaitoksissa. Projektien käyttämistä kehittämistyön organisointimuotona on perusteltu siten, että se antaa mahdollisuuden poiketa tutuista käytännöistä ja antaa joustavan mahdollisuuden, suotuisan ympäristön (oppimisympäristön) uusille ja epäsovinnaisille ajattelu- ja toimintatavoille. (Jalava & Virtanen 1998, 79.)

Edellä olevan tutkimustuloksen perusteella halusin syvempää ymmärrystä siitä, miten erilaiset kehittämis- ja oppimisprojektit kehittämistyön muotona lastensuojelulaitoksissa sitten tukevat työntekijöiden arvioinnin oppimista ja kehittämistä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla asiantuntijoiden käsitysten perusteella.

Aikaisemman tutkimukseni perusteella (Salminen 2001, 66) lastensuojelun vastaanottolaitosten työntekijöiden kehittämistoiminnan formaatiksi olivat vahvasti muodostuneet erilaiset kehittämisprojektit, jotka myös koettiin luontevaksi tavaksi kehittää omaa ja organisaation työtä. Niin myös tässäkin tutkimuksessa, vaikka eräs asiantuntijoista (15) suhtautui kriittisesti erilaisten projektien mahdollisuuteen pitkäjänteisesti vaikuttaa työn kehittämiseen. Hän kuvasi asiaa näin:

Mä suhtaudun vähän kriittisesti erilaisiin projekteihin. Luulen, että niillä on joissakin asioissa ihan merkityksensä ja ne on perusteltuja. Mutta jos ajatellaan lastensuojelutyötä ja sen perusolemusta, niin ne peruselementit on kuitenkin melko pysyviä. Tietysti maailma muuttuu ja tulee joitakin asioita, joita pitää ikään kuin projektinomaisesti tuoda, ehkä uutta toimintatapaa tai muotoa. Mutta mä kyllä ajattelen sillä tavalla, että peruskuvio kun toimii työyhteisössä niin projektien tarve vähenee. Minä kyllä ymmärrän sellaisia työntekijöitä ja työyhteisöjä, jotka ovat näihin projekteihin kylmästyneitä, koska projektit ovat monesti sellaisia, että ihmiset kokee, että aikaa menee siitä varsinaisesta työn tekemisestä. Laitostyön peruselementit ovat loppujen lopuksi hyvin yksinkertaisia. Laitostyö on sääntillistä toimintaa ja siitä on huolehdittavan hyvin, että asioista pidetään kiinni. *Asiantuntija 15*

Erilaiset kehittämishankkeet ja –projektit tukevat Rousun ja Holma (1999, 78) mielestä myös organisaation oppimisstrategiaa luomalla uutta tietoa työtavoille, joita ehkä ei muuten käytettäisi, uusi tieto avaa uusia näköaloja omaan työhön ja työyhteisöön. Yhteisöllisen oppimisen ohella projekti tukee parhaimmillaan yksilön ammatillista kehittymistä.

Asiantuntijat pohtivat työntekijöiden kokemusten ja reflektion merkitystä sekä työyhteisön sitoutuneisuutta ja osallisuutta oppimisessa. Osa asiantuntijoista tarkasteli oppimista työntekijän ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Osa asiantuntijoista pohti oppimista yhteisötasolla, pohtien lähinnä yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuuden tärkeää merkitystä oppimisessa.

Ruohotie (1996, 2000) on kiteyttänyt ammatillisen kasvun prosessia, sen välttämättömyyttä ja laaja-alaisuutta hyvin kuvaavasti. ”Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi. Sen kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin” (Ruohotie 2000, 11)”. Uusiin haasteisiin pystyvät vastaamaan vain ne, jotka jatkuvasti ovat valmiit omaksumaan uutta tietoa ja soveltamaan sitä uudella tavalla ”(Ruohotie 1996, 57)”. Ihannetapauksissa yksilön kehittyminen jatkuu koko työikäisyyden ajan” (mt. 2000, 11).

Se on kuitenkin sidoksissa työntekijän ammatillisen kehittymisen prosessiin. Se vaatii aikansa tottua tähän työhön ja oppia ymmärtämään mitä prosesseja täällä menee. Se sisällön ymmärtäminen, mitä lastensuojelussa menee ja mitä tunteita asiakkaat siirtää työntekijöihin ja miten työntekijä käsittelee niitä. Sitä kautta se ammatillinen kompetenssi kehittyy, niin sitä kautta tulee välineitä työntekijälle kiinnittyä ja sitoutua. *Asiantuntija 2*

Asiantuntijoiden mielestä oppimisen yleensäkin pitää perustua omakohtaiseen kokemukseen ja kokeiluihin sekä niiden reflektointiin. Asiantuntijat eivät tarkemmin tarkastelelleet tai analysoineet reflektio-käsitettä tässä yhteydessä.

Asiantuntija 13 analysoi ajankohtaistiedon merkityksestä oppimisessa näin:

Jos sinulla on tietoa vain yhdestä vaihtoehdosta, niin silloin sinä toimit vain sen vaihtoehdon mukaisesti. Ja sen takia tässä tullaan myös siihen problematiikkaan, että on kahdenkerroksen väkeä. Ne, jotka ovat ajankohtaistiedosta ja ajanmukaistiedosta tipuneet ulos ja toimivat vanhan tiedon varassa eivätkä ole edes motivoituneet hankkimaan uutta tietoa. Ja sitten on se kärkijoukko, joka elää ajassa ja jolla on ajankoh-taistietoa. tämä on tullut entistä suuremmaksi ongelmaksi, koska tulee niin paljon uutta tietoa. Jos sinulla on esimerkiksi hyvin vanha ja matala koulutus, niin tästä tulee ongelma, koska mitä korkeammalle laadulliselle tasolle systeemit kehittyvät sitä enemmän pitää olla myöskin puhdasta tietoa ja lukeneisuutta.

Kauppi (1998, 32) painottaa kuitenkin, että kokemuksellinen, reflektiivinen oppiminen ei riitä, jos halutaan uudistaa työkäytäntöjä. Reflektiivinen oppiminen liittyy lähinnä työkäytäntöjen perustan tietoiseen ymmärtämiseen ja sisäistämiseen. Uudistavaan oppimiseen, tässä työkäytäntöjä arvioivaan oppimiseen liittyvät tämän lisäksi keskeisinä elementteinä ulkoistaminen, uuden tietoperustan tuottaminen ja työkäytäntöjen kehittäminen.

Asiantuntijat painottivat, että arvioinnin oppimiselle, kuten oppimiselle yleensäkin työssä ja työyhteisössä, on tyypillistä yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus.

Kun siinä on ollut koko yhteisö mukana kehittämässä ja miettimässä tätä työtä, niin se tuottaa parhaan tuloksen, esimerkiksi tämä muutoslaboratoriomenetelmä on ollut erittäin antoisa. Siinä on sellainen kehittävän työn tutkimuksen tausta, työyhteisölle rakennetaan ne olosuhteet ikään kuin laboratoriotyypiseksi, esimerkiksi on yksi huone, jossa asiat on jatkuvasti esillä. Siinä on sellainen idea, että on kymmenen istuntoa ja se on erittäin strukturoitu malli. Siinä edetään niin, että pyritään ensin kartoittamaan nykytilanne, jossa työskennellään ja katsotaan myös sen työyhteisön ja työtoiminnan kehityskaarta ja minkälaisessa vaiheessa tällä hetkellä kehityskaarella ollaan. Tämä muutoslaboratorio on ikään kuin menetelmä, jossa sitten kehittämis-trendiä hiukan nopeutetaan, kokeillaan aivan konkreettisia kehittämisen kohteita, joita työntekijät ovat nostaneet menetelmän puitteissa esiin. *Asiantuntija 2*

Se yhteinen oppiminen on se lähtökohta, että todella käydään se prosessi yhdessä läpi. Se on jatkuva oppimisprosessi. Jos se unohtuu kehittäminen tapahtuu silloin hyvin teknisellä tasolla ja se ei pitkälle johda. Ongelmana on se, koulutuksellisesta näkökulmasta, että oppimaan oppimisen menettelytapa, oppivan organisaation menettelytapa, jossa todella tutkitaan jatkuvasti yhdessä tavoitteista, käytännöistä käsin. Tärkeää on minusta oppimisprosessissa on kaksikehäinen oppiminen Schönin ja Argyriksen kehittämän oppimaan oppimisen systeemin, jossa vuorovaikutuksellinen oppiminen on keskeistä, näin opitaan varsin tehokkaasti. *Asiantuntija 13*

Edellä kuvatussa tekstiotteessa asiantuntija (13) viittasi Argyris ja Schön (1978) kuvaukseen organisationaalista oppimisesta. Argyris ja Schön (mt) rakentavat toiminnan teoriansa kuvaamalla organisaatiossa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja tilanteita, jotka liittyvät ammatillisiin käytäntöihin, yksilöiden toimintaan työssään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen koko organisaation toiminnassa. Heidän mukaansa oppiminen ja kehittyminen liittyvät vuorovaikutukseen, joka on ammatillisten käytäntöjen ja organisationaalisten tilanteiden tuottamaa. (Poikela 1999, 234–237.)

Argyriksen ja Schönin (1978) kuvaus organisationaalista oppimisesta, joka perustuu Batesonin yksikehällisen (single-loop), kaksikehällisen (double-loop) ja monikehällisen oppimisen (deutero-loop) malleihin. Yksikehällinen oppiminen tarkoittaa vallitsevan strategian puitteissa tapahtuvaa oppimista, jolla tavoitellaan työn ja organisatorisen tehokkuuden lisäämistä. Yksilöt oppivat etsimällä tehokkaampia tapoja tehdä

työtä ja vastaavasti organisaatio tehostaa toimintaansa poistamalla häiriötekijöitä. (Poikela 1999, 234–237.)

Agyrisen ja Schönin (1978, 10–29) kaksikehäisen oppimisen tasolla huomio on toimintaa ohjaavissa normeissa, joiden muuttaminen johtaa toimintatapojen arviointiin ja uusien mallien tuottamiseen, mistä seuraa oppimista. Oppiminen on ongelmanratkaisua, jossa tärkeintä on tunnistaa, minkä tason ongelmasta on kulloinkin kysymys. Monikehäinen oppiminen on kykyä liikkua eri kehillä, jolloin on kyse myös aikaisemman oppimisen kontekstista. Näin yksilöt ja organisaatiot eivät opi vain ratkaisemalla ongelmia, vaan oppivat myös oppimaan. (Poikela 1999, 235.)

Asiantuntijoista ne, jotka ovat toimineet työyhteisöjen kouluttajina, kuvasivat arvioinnin oppimisen toisaalta välttämättömyyttä ja mielekkyyttä, mutta myös vaativuutta näin:

Se on mitä suuremmassa määrin oppimiskysymys, olen ollut kouluttajana 25 vuotta, jos arviointia ei opita lastensuojelutyössä, niin työ tulee olemaan aika sattumanvaraista. Kun se opitaan se arviointi niin henkilökunta ei tule toimeen ilman sitä. Omasa tutkimuksessani työntekijät halusivat saada tietää, milloin tulee seuraavat mittaukset. Arviointi on oppimiskysymys, kun se opitaan niin ihan perustason henkilöstökin, vaikka olisi kovin kouluttamatontakin, kokemukseni on se, että sen jälkeen on aika vaikea tulla toimeenkin, kun se on opittu. *Asiantuntija 13*

Kyllä se työn arvioinnin tiedostaminen, sisäistäminen ja oppiminen on aikaavievää, että arvioinnista tulee sellainen väline. Siitä on nyt vuosi tai kaksi, kun minä törmäsin yhteen meidän työntekijään, joka oli ollut jossakin laatukoulutuksessa, jossa oli käsitelty arviointia. Hän soitti minulle ja kysyi onko meillä koskaan tehty mitään laadun arviointia. Minä sanoin, että oletan sinä itsekkin ollut siinä mukana. Vähän hätkähdin ja mietin, että kyllä se aikansa vie. *Asiantuntija 4*

Asiantuntijoiden mielestä kyse on oikeastaan arvioivasta työstä ja sen oppimisesta. Oppimista on, että työntekijät oivaltavat asioita eri näkökulmista. Oppimisessa tarkastelemaan ja ohjaamaan omaa työtä, joka antaa omalta osaltaan motivaatiota työhön, kun sitä voi katsoa vähän toisestakin näkökulmasta, ja se näkökulma on usein kokonaisvaltaisempi.



## **Arvioinnin välineet**

Muutaman asiantuntijan näkemyksen mukaan arvioivan kehittämiseen tarvitaan erilaisia työvälineitä tai löyhiä kehikoita, joilla viedä kehittämistyötä eteenpäin.

Minun mielestäni tuo laatukäsikirja on hyvä valinta ja sitten tuosta Laituri-projektista tulee hyvä lisäeväs näihin yksiköihin. Sitten on lisäresurssointi, että saataisiin henkilökuntaa riittävästi sekä sijaisia ja luodaan ne rakenteet, missä kehittämistyö on mahdollista. Luodaan ja mahdollistetaan resurssoinnin avulla kehittämisrakenteet. *Asiantuntija 9*

### **6.5 Arvioinnin merkitys lastensuojelulaitosten ja laitostyön kehittämisessä tulevaisuudessa**

Neljäs tutkimuskysymykseni liittyi siihen, minkälaisena asiantuntijat näkevät arvioinnin merkityksen lastensuojelulaitosten ja laitostyön tulevaisuudessa. Tämän luvun tarkoituksena on kuvata ja koota yhteen niitä merkityskokonaisuuksia, jotka asiantuntijoiden haastatteluissa käsittelevät arviointia tulevaisuudessa sekä yrittää luoda jäsentynyt kokonaisuus siitä, mitä arviointi merkitsee tulevaisuuden laitostyön kehittämisessä.

Tarkastelin tätä teemaa kysyen avoimesti ja rajaamatta haastateltavilta, minkälaisena he näkevät arvioinnin merkityksen laitosten ja laitostyön kehittämisessä tulevaisuudessa.

Asiantuntijoiden näkemysten mukaan arviointi tulee tulevaisuudessa lisääntymään lastensuojelulaitoksissa. Arvioinnin lisääntymisen taustalla on tarve kehittää työntekijöiden ammatillisuutta ja sitä kautta työkäytäntöjä tukien yhdessä tutkimisen, kehittämisen ja oppimisen prosessia. Toisaalta myös hallinnon näkökulmasta arvioinnin lisääntyminen tulee tarpeelliseksi. Arvioinnin julkisuuteen ja vaativuuteen asiantuntijat liittivät mahdollisesti lastensuojelulaitosten kilpailutilanteen ja toisaalta yhteiskunnallinen päätöksenteko, erityisesti lastensuojelun lainsäädäntöön, joka koskee laitosten rakenteellisia tekijöitä, tarvitsee arviointitietoa.

Se on helkkarin vaikeata tuo tulevaisuuden ennustaminen, en osaa muuta sanoa, mutta kyllä se kehittyi tästä, en tiedä aukeeko siitä se lastensuojelun taivas, mutta kyllä se tuo ammatillisuutta, systemaattisuutta ja vaikuttavuutta lisää. Aika paljon on vielä opittavaa. *Asiantuntija 3*

Hallinnon näkökulmasta tarkastelevat asiantuntijat liittivät työn arvioinnin laatutyöhön ja laadun arviointiin ja pohtivat koko laatujärjestelmän, laitoksen oman laatujärjestelmän tai laatukäsikirjan avulla tapahtuvaa työn arviointia, tutkimista ja sitä kautta kehittämistä. Arviointi ja siihen liittyvä välineistö sekä itsearviointi sinänsä nähtiin työtä selkiyttäväksi, jäsentäväksi ja arvioinnilla nähdään olevan myös tärkeä merkitys työn oppimisessa ja kehittämisessä.

Muutama asiantuntijoista analysoi tarkemmin arviointiin liittyviä toimintakäytäntöjä ja niiden näkyväksi tekemistä. He näkivät systemaattisuuden, laadun kehittämiseen liittyvän arvioinnin ja arvioivan työn osaksi työntekijän oman työn kehittämistä eikä erilliseksi organisaation hallinnon intresseistä lähteväksi kehittämisvaatimukseksi tai -pyrkimykseksi.

Voisin kuvitella, että se kehittyi ja tällainen oman työn arviointi, laajemminkin niin, että laitoksessa eräänä päivänä on tällainen oma laatujärjestelmä, jossa tutkitaan sitä työtä, ei se ainakaan vähenemään tule, lisääntymään enemmänkin. *Asiantuntija 1*

Eräs asiantuntijoista (7), joka pohti arvioinnin tuloa julkisemmaksi lastensuojelulaitoksissa, liitti sen tulevaisuudessa mahdolliseen lastensuojelulaitosten väliseen kilpailutilanteeseen.

Niin kauan kun kilpailutilanne on näin helppo, on varaa olla arvioimatta. Mutta kyllä minä olen markkinoinut ainakin kymmenen vuotta sitten niin, että arviointi tulee lisääntymään. Siitä olen varma. Jotenkin on sellainen tunne, että odotetaan vain koska se rantautuu, se on tulollansa, mutta miten, en tiedä. Arviointi tulee lisääntymään, sille ei voi mitään. Se tulee vaativammaksi, tarkemmaksi, julkisemmaksi ja paljon muutakin.

Vahvasti profession näkökulmasta tarkastelevat asiantuntijat, yliopistojen professorit ja Stakesin edustajat, analysoivat laajemmin arvioinnin merkitystä ja tarpeellisuutta laitosten tulevaisuudessa. He tarkastelivat laitoksia lasten ja nuorten hoito- ja kasvatustarpeiden muuttumisen ja sitä kautta työmenetelmien kehittämistarpeen lähtökohdista käsin. Myös laitosmuodot ja työmenetelmät tulevat eriytymään ja moninaistu-

maan ja sen vuoksi arvioinnin merkitys tulee lisääntymään. He kannattivat vahvasti professionaalisen arvioinnin merkittävyyttä korostaen niin sanottuja vuoropuhelumenetelmiin perustuvia arviointitapoja ja niiden kehittämistä.

Toisaalta ulkopuolisia on vakuutettava työn toimivuudesta sekä vaikuttavuudesta ja toisaalta laitoksen oman työn kehittämisen näkökulmasta arviointitieto esimerkiksi työn toimivuudesta tulee tärkeäksi. Myös rahoittajien näkökulman huomioonottaminen arviointitiedon tuottamisessa tulee merkitykselliseksi näkökulmaksi arvioinnissa.

Näiden asiantuntijoiden käsitykset edellä mainituista asioista näkyvät selvästi seuraavissa tekstikatkelmissa elävästi ja monitasoisesti:

Laitokset ovat hurjan erilaisia tällä hetkellä. Lastenkoteina on melkein nuorisovankilaa muistuttavia paikkoja, joissa on lukitut ovet, irtipotkitut vessan ovet, huoneet hyvin sellimäisiä. Sitten taas on sellaisia lastenkoteja, jossa henkilökunta on satsannut verhoihin ja jo se paikka on sellainen, viihtyisä, paritalon puolikas tai rivitalo, kerrostalossa asuntoja, se ei paikkana erotu niin kuin jotkut yksiköt erottuu. Lastenkodeilla, vaikka ne ovat hyvin erilaisia ja osastoilla on erilaisia aikoja, niin se kirjo on iso. Lasten ongelmat ovat vaikeutuneet, lapset ovat vaikeasti käsiteltäviä, erilaista väkivaltaisuutta, päihteiden käyttöä ja se on todellista. Ja ne on sellaisia asioita, jotka laittoa sanattomaksi, jotenkin myös on vaikea nähdä, että ne asiat jotenkin kauhean helposti muuttuisi tai parantuisi. Mikä hurja aukko oli psykiatristen palvelujen ja lastenkotien palvelujen välillä, siinä välimaastossa tuntui, ettei ole päihteiden väärinkäyttäjille ja aggressiivisille nuorille, jotka rikkovat paikkoja, niitä ei psykiatrisille sairaalat eivät välttämättä ota, koska he eivät ole motivoituneita hoitoon ja välttämättä heillä ei ole psykiatrista diagnoosia. Ja silloin lastenkodit ovat helisemässä ja silloin se hoitohenkilökunta on kovilla, silloin on kyllä vaikea toimia. Minä näkisin toivottavana, että erikoistuneita laitoksia tulisi enemmän, tarvittaisiin uudenlaisia hoitomuotoja, jotka voisivat merkitä esimerkiksi jaksottaista hoitoa. *Asiantuntija 14*

Kyllä minä luulen, että laitoksiinkin on tulossa entistä enemmän sellaista ohjelmaperustaista työtä, tavallaan niin, että laitosten työkäytäntöjä ja –työmenetelmiä kehitetään niin, että niitä kutsutaan erityisiksi toimintamuodoiksi. Ne voivat olla sitten erilaisia työmenetelmiä, hoitopaketteja, -jaksoja tai sitten joitakin erityisyksiköitä. Tämähän on jo nyt ihan selvästi käynnistymässä ja silloin tietysti, jos tällaista eriytymistä lisätään niin sinne ilman muuta tulee myös arviointia. Ulkopuolisia pitää vakuuttaa siitä, että ne toimintamuodot ovat toimivia ja myös itse halutaan tietää toimiiko ne. Laitoksia sinänsä jatkossakin on varmaan olemassa, ei ne mihinkään katoa. Sitten tämä toisaalta laitosten moninaistuminen, meillä on niin paljon yksityistyyppisiä laitoksia, että pitää myös tarkastella näiden laitosten keskinäisiä suhteita ja siellä varmasti tämä arviointi on kauhean tärkeä elementti. *Asiantuntija 12*

Eräs asiantuntijoista (16) muista poiketen laajensi arvioinnin merkitystä yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, erityisesti lastensuojelun lainsäädäntöön, joka koskee laitosten rakenteellisia tekijöitä, työntekijöiden kelpoisuusehtoja, huostaanottojen laatukriteerejä ja yleensäkin sijaishuollon rakenteellisia tekijöitä ja toimintaedellytyksiä.

Me olemme kirjoittaneet siitä tässä julkaisussa Mikä uhkaa lapsiamme? Minä en tarkoita niin konkreettisia asioita kuin lausetta, että lapsia on kuultava laitoksessa. Tarkoitan, että kehittäminen on vietävä toisella tasolla laitoksen arkeen ja osa tarvitsee selvästi lainsäädännöllisesti uudelleen muotoilua .... Selkeitä laatukriteereitä tulee olla kun siihen lakiin kirjataan tarkemmin alkukartoitukset ja selvityksentekovaiheet, ilmoituskäytännöt, kun asia lähtee liikkeelle, niin se tutkitaan ja siitä tehdään kirjallinen selvitys. Jos miettii sijaishuoltoa niin on paljon parantamisen varaa toimintaedellytyksissä. Vuoden 1983 laki on pitkälti ollut koskematon, lähinnä asetuksessa määriteltiin henkilömitoituksia. Ne oli aika tavoitteellisia pykälä silloin, niitä ei ole kukaan tarkistanut ja on tullut paljon muutoksiakin, esimerkiksi perhekotien tulo, laitosten nimikkeistö on ihan sekaisin. Minimimitoitus on kauhean pieni, siinä tarvittaisiin tämänkaltaisia muutoksia paljon.

Sama asiantuntija tarkasteli lähemmin myös työn arviointia laitostasolla. Hän kannatti vahvasti professionaalisen arvioinnin merkittävyyttä korostaen niin sanottuja vuoropuhelumenetelmiin perustuvia tapoja näin:

En oikein tiedä, miten ne laitoksessa tämän jutun näkee. Arviointi voi olla todella merkittävä ja tulla työnohjaukselliseksi avuksi laitoksen toiminnan yhtenäistämiseksi. Varsinkin vuoropuhelumenetelmiin perustuvat tavat saattaa saada lasten ja henkilöstön yhteisten teemojen eteen, tekemään yhteisiä suunnitelmia, sekin voi olla hirveän paljon.

## 7 TULOSTEN KOKOAVAA TARKASTELUA

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tehtävänä oli tutkia asiantuntijoiden näkemyksiä lastensuojelulaitosten työntekijöiden työn kehittamisestä, erityisesti arvioinnista sekä sen kehittamisestä ja oppimisesta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin asiantuntijoiden näkemyksiä yleensäkin arvioinnin merkityksestä laitosten tulevaisuudessa.

Tämä laadullinen tutkimus oli luonteeltaan kuvaileva tutkimus, jossa haastatteluai-  
neistosta nousseita asiantuntijoiden näkemyksiä tarkasteltiin kategorioiden avulla. Vaikka tässä tutkimuksessa on selkeästi evaluatiivisia piirteitä, kuitenkin tarkoituk-  
sena ei ole ollut ottaa arvottavaa näkökulmaa lastensuojelunlaitosten työntekijöiden  
työn kehittämiseen, vaan enemmänkin olla kehittämistyön tukena.

Tutkimusta voidaan pitää siinä mielessä evaluatiivisena tutkimuksena, että tässä eva-  
luoidaan lastensuojelulaitosten työntekijöiden työn arviointitapoja sellaisena kuin se  
asiantuntijoiden näkemyksen mukaan sillä hetkellä oli. Evaluaatio ei kuitenkaan ole  
ulkoapäin tulevaa arvottamista tai kriteeriperustaista mittaamista vaan eri asiantunti-  
joiden näkemysten, kehittämisajatusten ja toimintaideoiden näkyväksi tekemistä.  
(Seppänen-Järvelä 1999, 94; FinSoc 2001, 31.)

Tutkimuksen tehtävänä oli myös kuvailla asiantuntijoiden näkemyksiä arvioinnin  
merkityksestä laitosten tulevaisuudessa. Tutkimukseni tarjoama tieto on tarkoitettu  
ennen kaikkea lastenkotityön kehittämisen tueksi. Käytin laadullista, kuvailevaa lä-  
hestymistapaa, koska tavoitteena oli jäsentää sitä, kuinka asiantuntijat tulkitsevat  
ajankohtaista ”arviointialtoa”, lastensuojelun laitostyön arviointiin liittyen.

Tutkimuksen laajempaan tavoitteena oli lisätä ymmärrystä arvioinnin monenlaisista mahdollisuuksista tukea paitsi lastensuojelulaitosten kehittämistyötä, myös olla tukemassa arvioinnin oppimisen ja kehittämisen näkyväksi tekemistä laitoksissa. Tavoitteena oli sellaisen tiedon tuottaminen, joka voisi parhaalla mahdollisella tavalla luoda erilaisia käsityksiä, näkemyksiä ja ajatuksia lastensuojelulaitosten työn kehittämiseen.

Tutkimuksen rajaus vaikuttaa oleellisesti siihen, mitä tutkimuksessa voidaan todeta ja mitä sen perusteella voidaan väittää. Tämän tutkimuksen oleellisin rajaus tehtiin siinä, että arviointia ja sen kehittämistä ja oppimista haluttiin tarkastella eri näkökulmista tarkastelevien asiantuntijoiden sanomana, ei niinkään työntekijöiden omista kokemuksista tai heidän horisontistaan katsottuna. Toinen keskeinen rajaus tässä tutkimuksessa oli se, että työhön liittyviä arviointikysymyksiä tarkastellaan erityisesti profession – ei niinkään hallinnon kehittämistyön näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen haastateltavien valinta perustui harkintaan, voidaan puhua myös edustuksellisesta otannasta. Tutkimuksessa haastateltiin lastensuojelun laitostyön asiantuntijoita: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta (Stakes), Helsingin ja Tampereen yliopistoista, Lastensuojelun Keskusliitosta, Kuntaliitosta, pääkaupunkiseudun kuntien lastensuojelun laitoshuollosta sekä erilaisista lastensuojelulaitoksista.

Työn arvioinnin tarkastelu rakentui tutkimuksessa neljäksi ulottuvuudeksi a) työntekijöiden arviointitapojen ja niiden kehittämisen tarkasteluksi b) työntekijöiden arvioinnin oppimisen ja kehittämisen tarkasteluksi sekä c) arvioinnin tulevaisuuden merkityksen tarkasteluun laitoksissa. Tämän lisäksi tarkastellaan niitä yleisiä tekijöitä, jotka asiantuntijoiden mielestä vaikuttavat yleisesti laitostyön kehittämiseen.

Asiantuntijoiden erilaisista positioista huolimatta laitostyön kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä asiantuntijat painottivat niin sanottujen organisaation toimintaedellytysten merkitystä sekä niiden toimivuuden arviointia. Merkittävinä toimintaedellytyksiä luovina tekijöinä asiantuntijat pitivät työilmapiiriä tai yleensäkin asennoitumista työhön, yhteistä ymmärrystä perustehtävästä, henkilöyhteisöä ja sen toimivuut-

ta sekä tapoja toimia yhteisössä kuten esimerkiksi kokouskäytäntöjä, tiimirakenteita, koulutusta, työnohjausta ja johtamistapaa.

Asiantuntijat hahmottivat laitosten kehittämisessä erityisen tärkeäksi tekijäksi työntekijöiden sitoutumisen yhteiseen perustehtävään. Lastensuojelupalveluja tuottavassa yksikössä toiminta-ajatuksen tai toimintaa ohjaavien periaatteiden selkiyttäminen oli heidän mielestään avain kaikelle kehittämistyölle. Asiantuntijat olivat sitä mieltä, että työyhteisö tarvitsee yksimielisyyttä toiminta-ajatukselta ja perustehtävältä, tavoista tehdä työtä, käytettävistä työvälineistä ja tulosten mittaamisesta. Erittäin tärkeä edellytys kehittämistyölle oli asiantuntijoiden mielestä se, että toimintaa ohjaavat periaatteet, perustehtävän määrittäminen, eivät jäisi korulauseiksi vaan olisivat kehittämistyön perustana ja tukena.

Arviointi, erityisesti itsearviointi, toteuttaa omalla tavallaan tutkivaa ammattikäytäntöä. Tutkimuksellisesti siinä on tutkiva, kysyvä ja analysoiva suhde omaan työhön. Kyse on tietystä mielessä metodisesta lähestymistavasta työssä kohdattaviin ilmiöihin. Itsearviointia on mahdollista toteuttaa erilaisten evaluatiivisten lähestymistapojen avulla. Esimerkiksi erilaisten palautteiden kerääminen tai työpäiväkirjat tuottavat arviointiaineistoa. Niiden pohjalta kirjatut tulokset eivät kuitenkaan sellaisenaan tee arvioinnista vielä otteeltaan edellä ymmärretyllä tavalla tutkivaa. Lisäksi tarvitaan näitä tietoja systemaattisesti omaa ammattitoimintaa vasten peilaava ja sen toteuttamista kriittisesti analysoiva otetta arviointiin. (Seppänen-Järvelä 2003, 15–16.)

Asiantuntijat tarkastelivat samantyyppisesti itsearviointia. Asiantuntijoilla oli selkeä käsitys siitä, että työntekijöiden itsearvioinnista ei voi kovinkaan paljoa kertoa yleisellä tasolla, koska vaihteluväli eri laitosten kohdalla on hyvin suuri, mutta heidän näkemystensä mukaan laitoksissa on jatkuvaa arkista arviointia, reflektointia on paljon olemassa, mutta se ei oikein johda mihinkään. Työntekijöiden refleктоivaa itsearviointia on suhteessa omaan työhön, tiimiin ja työyksikköön kokonaisuutena, mutta systemaattisuutta siinä ei ole. Arvioinnit tapahtuivat joko kehittämisspäivillä,

työnohjauksessa, osastonkokouksissa, raporttien yhteydessä tai päivittäisissä epävirallisissa keskusteluissa.

Keskeiseksi tulokseksi aineistosta nousi selkeästi esiin asiantuntijoiden hyvin kriittinen käsitys siitä, miten työntekijät lastensuojelulaitoksissa työtään arvioivat. He näkivät, että systemaattista arviointijärjestelmää ei ole ja erilaisia työn arviointitapoja olisi syytä kehittää. Erään haastatellun käsityksen mukaan tämä sattumanvarainen, ei-systemaattinen arviointi koski koko sosiaalialan työtä, jossa arvioinnin merkitystä kehittämistyössä ollaan vasta pohtimassa.

Asiantuntijat pitivät itsearviointia erittäin tärkeänä työn kehittämisen ja oppimisen osana. Itsearvioinnilla nähtiin olevan arvo sinänsä tai toisaalta nähtiin, että itsearviointi on työn arvioinnin lähtökohta. Asiantuntijat, jotka itse työskentelevät hallinnossa, tarkastelivat itsearvioinnin kehittämistä ja sen liittämistä erilaisiin organisaatiolähtöisiin itsearvioinnin toimintatapoihin, kuten esimerkiksi EFQM:ään tai ITE-menetelmään.

Yksi keskeinen tulos liittyy siihen, että vahvan profession asiantuntijat, yliopiston professorit ja Stakesin edustajat näkivät, että lastensuojelun laitostyö tarvitsee työn sisäisestä olemuksesta nousevia arviointitapoja. He suhtautuivat hyvin kriittisesti hallinnon ulkoiseen ohjausintressiin arviointitapoja kehitettäessä.

Asiantuntijoiden käsitysten mukaan asiakasarviointia lastensuojelulaitoksissa oli runsaasti, mutta siinä oli vielä paljon kehittämistä. Asiantuntijoiden näkemyksen mukaan laitoksissa oli paljon erilaisia menetelmiä ottaa palautetta vastaan sekä asiakkailta että sosiaalityöntekijöiltä että yhteistyökumppaneilta sijoituksen tapahduttua tai sen jälkeen. Tuloksista ilmenee, että asiantuntijat haluaisivat kehittää palautteenantoa asiakasta osallistavaan suuntaan siten, että asiakkaan vaikutusmahdollisuuksia lisättäisiin pyrkien dialogin kautta kuunnellen eri osapuolten tulkintaa. Tavoitteena olisi saada asiakkaita osallistumaan ja oppimiaan sekä lisäämään heidän itsemääräämistään.

Asiantuntijat näkivät vertaisarvioinnin myönteiseksi, kehittämiskelpoiseksi ajatukseksi, koska vertaisarviointi lähtee liikkeelle enemmän laitoksen omista ehdoista.



Samat asiantuntijat hahmottivat vertaisarvioinnin olevan merkityksellistä muun arvioinnin lisänä, osana muuta arviointia, jonka avulla laitostyötä voisi kehittää.

Yksi keskeinen tulos liittyy mielestäni siihen, että vahvan profession näkökulmasta tarkastelevilla asiantuntijoilla oli epäilevä käsitys ulkoisen arvioinnin mahdollisuuksista vaikuttaa laitosten ja laitostyön kehittämiseen. Heidän käsitystensä mukaan ulkoisessa arvioinnissa oli tärkeää se, mitä arvioidaan, miten arvioidaan ja kuka tai ketkä arvioivat. Käytännön kehittämistyötä tekevillä asiantuntijoilla oli myönteisempi käsitys ulkopuolisesta arvioinnista, joskin he korostivat samalla auditoinnin toteuttamisen liittyvää systemaattisuutta, luottamuksellisuutta ja auditoijien ammattitaitoa.

Erilaiset mittarit voivat olla myös työn arvioinnin apuvälineitä. Kun lastensuojelun laitostyössä puhutaan mittaamisesta, on enemmänkin kyse siitä, onko työssä sellaisia elementtejä, joiden arvioiminen edellyttäisi mittaamista. Tähän kiinnostavaan kysymykseen asiantuntijat ottivat kantaa varovaisesti, koska laitostyö nähdään niin monimutkaiseksi, eettisesti vaativaksi työksi, että sitä pidetään tärkeänä ilman mittamista.

Tuloksista ilmenee, että asiantuntijoiden näkemykset laitosorganisaation arvioinnista mittareiden avulla vaihtelivat varovaisesta mittareiden hyödyntämisestä mittaamisen hyödyttömyyteen kehittämistyössä. Asiantuntijoiden näkemysten mukaan sellaisia asioita kuin laitoksen käyttöaste, henkilökunnan määrä, henkilökunnan työsuhteiden kesto, hoitovuorokauden hinta ja henkilökunnan sairauslomien määrä, olivat laitoksissa asioita, joita voisi kvantifioida. Nämä asiantuntijat pitivät myös kvantitatiivista arviointia mielekkäänä yhtenä osana arviointia. Ne asiantuntijat, jotka pohtivat mittaamisen hyödyttömyyttä laitoksissa, perustelivat sitäkin enemmän työn prosessitekiäjien vaikeaa mitattavuutta ja toisaalta kehittämistyön arkista, praktista luonnetta, johon mittaaminen ei yksinkertaisesti sovi.

Asiantuntijat ottivat yllättävästi esiin myös vaikuttavuuden, tulosten arvioinnin, tärkeäksi kehittämiskohteeksi lastensuojelun laitostyön arvioinnissa. Samalla he pohti-

vat laitoskohtaisen arvioinnin miellekyyttä verrattuna yhtenäisempään valtakunnallisen arvioinnin mallin mahdollisuuksia kehittämistyössä. Asiantuntijat kokivat, että tarvittaisiin systemaattista seurantaasiakkaiden tilanteen seuraamiseksi myös laitos-sijoituksen jälkeen.

Vaikuttavuuteen liittyvänä tekijänä yliopistojen professorit ja Stakesin edustajat olivat myös erityisen huolissaan valtakunnallisen lastensuojelulaitoksista kootun tiedon puutteesta sekä avoimuuden puuttumisesta. Kunnallisista lastensuojelulaitoksista ei ole mitään valtakunnallista tietopohjaa. Heidän mielestään olisi saatava enemmän tietoa lastensuojelun laitoshuollosta. Samat asiantuntijat näkivät myös, että huostaanotto-päätökset ovat suuria päätöksiä, yhteiskunta ottaa vastuun lapsen ja perheen elämästä, että kun siihen on valtuutus, pitäisi olla velvollisuus myös seurata sitä.

Yllättävä tutkimustulos liittyy haastattelemini asiantuntijoiden näkemykseen siitä, että lastensuojelulaitoksissa työn arviointi saatetaan kokea negatiivissävyytteiseksi. Suurimmalle osalle asiantuntijoista oli muodostunut selkeä käsitys, että arviointi saatetaan kokea laitoksissa negatiivissävyytteisesti arvosteluksi tai kontrolliksi ja toisaalta se saattaa aiheuttaa pelkoa siitä, että vuosikautia tehty työ mitätöidään. Arviointikäsitteeseen näiden asiantuntijoiden mukaan liitettiin arvottamista. Varsinkin jos on kyse ulkopuolisesta arvioinnista, arviointia ei ymmärretä vielä mahdollisuutena. Itse he toivoivat kuitenkin, että arviointi nähtäisiin myönteisemmin.

Poikkeuksena oli muutama asiantuntija, joiden mielestä työntekijät kokevat arvioinnin mahdollisuudeksi saada voimavaroja työhön. Erään asiantuntijan näkemyksen mukaan arviointi koettiin positiiviseksi, kun oli opittu arvioimaan omaa ja yksikön toimintaa, se koettiin jopa välttämättömänä. Arviointi ei ole ollut uhka, jos arvioinnin ”kieli”, arviointi ei pohjautunut liikemaaailman ”laatustandardikieleen” ja toimintatavoihin vaan enemmänkin asiakaslähtöiseen, profession nousevaan työn arviointiin ja kehittämiseen.

Asiantuntijat näkivät arvioinnin kehittämisessä, niin kuin muussakin kehittämistyössä ensisijaiseksi ja tärkeäksi, että kehittämisen intressi lähtee organisaation sisältä ja tavoitteet sitoutuvat tiiviisti työprosesseihin. Erityisesti vahvan profession omaavat

asiantuntijat esittivät vaatimuksen alhaalta ylöspäin nousevalle kehittämistyölle ja kritisoivat organisaation johdon suunnasta tulevia rationaalisuuden ja tuloksellisuuden vaatimuksia. Heidän mielestään arviointi parhaimmillaan integroituu työn suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen. Arviointi voidaan nähdä jatkuvaksi prosessiksi, jolloin pohditaan työn merkitystä ja kehittämistä. Arvioinnin liittäminen läheisemmin työn tekemiseen ja sen kehittämiseen antaisi työntekijöille mahdollisuuden löytää arviointitoiminnalle henkilökohtaisen merkityksen

Tuloksista ilmeni, että asiantuntijoiden mielestä työssä ja työyhteisössä oppimisessa oli oikeastaan kyse siitä, miten käynnistetään prosessi, jossa työntekijät haluavat systemaattisesti tutkia ja arvioida omaa ja työyhteisön työtä ja kehittää sitä. Asioiden käsittely pitäisi tapahtua yhdessä kehittämistilaisuuksissa ja muilla yhteisillä kokouksilla. Kyse oli myös siitä, miten oppiminen ja kehittäminen olisi luonteva osa työskentelyä. Systemaattisen arvioinnin oppiminen osaksi tutkivaa, kriittistä työtä, oli eräs tärkeimmistä kysymyksistä, kun tarkastellaan työn arvioinnin kehittämistä ja oppimista, asiantuntijoiden mielestä.

Kari Murto (2001) on kuvannut konkreettisesti, kuinka työyhteisö voi kehittyä identiteetiltään ja yhteisölliseltä itsetunnoiltaan vahvaksi. Siinä lähtökohtana on arkipäivän toimintatapojen tutkiminen. Myös hänen kuvaamansa alhaalta ylöspäin rakentuvan kehittämisstrategian keskeinen osatekijä on reflektio. Jatkuva, säännöllinen pysähtyminen keskustelemaan ja tutkimaan elettyä ja tehtyä on yhteisön jatkuvaa itsearviointia ja muutosta. Arvioinnin kannalta on olennaista kehittämistyön jaksottaminen ja arvioivien tilanteiden tekeminen on tärkeää.

Hakkarainen (2000) kuvaa oppimista osallistumisen prosessina ja käytännön yhteisöä oppimisen kontekstina. Wengeria referoiden hän erottaa kolme yhteisöön liittyvää tekijää, jotka ovat oppimisen kannalta keskeisiä: ensinnäkin yhteisöllä on yhteisesti sovittu ja jaettu tehtävä tai projekti, josta yhteisö ottaa vastuun. Toiseksi yhteisö sitoutuu vastavuoroisen toiminnan kautta tekemään yhdessä asioita. Yhteisön jäseniä sitoo toisiinsa yhteiset käytännöt ja tarve pitää yhteisö koossa. Kolmanneksi yhteisöl-

lä on yhteisesti jaettu välineistö, joka sisältää tarinoita, diskursseja, tyylejä, toimintoja ja käsitteitä.

Haastattelemani asiantuntijat painottivat, että oppimisen työssä ja työyhteisössä pitäisi perustua omakohtaiseen kokemukseen ja kokeiluihin sekä niiden reflektointiin sekä myös yhteisöllisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Arvioinnin oppiminen liittyy vahvasti työntekijän omaan ammatilliseen kehittymiseen, mutta myös työyhteisön valmiuteen toimia yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Arvioinnin oppiminen on toisaalta välttämätöntä ja mielekästäkin, mutta myös vaativaa.

Kauppi (1998, 19–32) toteaa, että kokemuksellinen, reflektiivinen oppiminen ei riitä, jos halutaan uudistaa työkäytäntöjä. Reflektiivinen oppiminen liittyy lähinnä työkäytäntöjen perustan tietoiseen ymmärtämiseen ja sisäistämiseen, mutta ei vielä työkäytäntöjen uudistamiseen. Kauppi tarkastelee oppimista myös kollektiivisena tapahtumana. Yksilölliset teot muotoutuvat yhteistoiminnaksi, joka rakentuu yhteiselle tietoperustalla, kommunikaatiolle ja konkreettiselle työkäytäntöihin sitoutuvalle yhdessä tekemiselle. Uudistuvaan oppimiseen sitoutuva kollektiivisuus näkyy oppimistoinnissa, työkäytäntöjen yhteisen hallinnan kehittämisessä ja työkäytäntöjen yhteisessä muuttamisessa.

Keskeisenä tuloksena voidaan pitää myös asiantuntijoiden näkemystä arvioinnin lisääntymiseen vaikuttavista tekijöistä tulevaisuudessa. Asiantuntijoiden näkemysten mukaan arviointi tulee tulevaisuudessa lisääntymään lastensuojelun laitoksissa. Arvioinnin lisääntymisen taustalla on tarve kehittää työntekijöiden ammatillisuutta ja sitä kautta työkäytäntöjä tukien yhdessä tutkimisen, kehittämisen ja oppimisen prosessia. Toisaalta myös hallinnon näkökulmasta arvioinnin lisääntyminen tulee tarpeelliseksi. Arvioinnin julkisuuteen ja vaativuuteen asiantuntijat liittivät mahdollisesti lastensuojelulaitosten kilpailutilanteen ja toisaalta yhteiskunnallinen päätöksenteko erityisesti lastensuojelun lainsäädäntöön, joka koskee laitosten rakenteellisia tekijöitä, tarvitsee arviointitietoa.

Hallinnon näkökulmasta tarkastelevat asiantuntijat liittivät työn arvioinnin laatutyöhön ja laadun arviointiin ja pohtivat koko laatujärjestelmän, laitoksen oman laatujär-

jestelmän tai laatukäsikirjan avulla tapahtuvaa työn arviointia, tutkimista ja sitä kautta kehittämistä. Arviointi ja siihen liittyvä välineistö sekä itsearviointi sinänsä nähtiin työtä selkiyttävänä, jäsentävänä ja arvioinnilla nähdään olevan myös tärkeä merkitys työn oppimisessa ja kehittämisessä.

Yliopiston professorit ja Stakesin tutkijat analysoivat laajemmin arvioinnin merkitystä ja tarpeellisuutta laitosten tulevaisuudessa. Heidän arvionsa mukaan laitosmuodot ja työmenetelmät tulevat eriytymään ja moninaistumaan ja sen vuoksi arvioinnin merkitys tulee lisääntymään. He kannattivat vahvasti professionaalisen arvioinnin merkittävyyttä korostaen niin sanottuja vuoropuhelumenetelmiin perustuvia arviointitapoja ja niiden kehittämistä.

Ulkopuolisia on myös vakuutettava työn toimivuudesta sekä vaikuttavuudesta ja toisaalta laitoksen oman työn kehittämisessä arviointitieto ja sen tuottaminen tulee tärkeäksi. Myös rahoittajien huomioonottaminen arviointitiedon tuottamisessa tulee merkittäväksi näkökulmaksi asiantuntijoiden arvion mukaan.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tutkimuksen tarkastelua ja johtopäätökset

Tällä tutkimuksella haluttiin saada tietoa asiantuntijoiden näkemyksistä lastensuojelulaitosten työntekijöiden työn kehittämistä, erityisesti arvioinnista, sen kehittämistä ja oppimisesta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös asiantuntijoiden näkemyksiä yleensäkin arvioinnin merkityksestä laitosten tulevaisuudessa.

Lastensuojelulaitoksissa, jossa tehdään työtä monimutkaisten ja vaikeiden psykososiaalisten ongelmien parissa, tarvitaan erityisesti tietoa työn toimivuudesta ja vaikuttavuudesta. Lastensuojelun laitostyön arviointi ja sen kehittäminen sekä työntekijä- että yksikkötasolla ovat tällä hetkellä erittäin ajankohtaisia. (Kananoja 2001, 5) Palaute-, arviointi- ja evaluointitoiminnot nähdään tärkeinä ydintoimintoina työn oppimisessa ja kehittämisessä. Arvioinnin merkitystä työn kehittämisessä on alettu korostaa yhä enemmän. (Seppänen-Järvelä 2003; Järvinen ym. 2000.)

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että laitostyön kehittämiseen vaikuttavista tekijöistä asiantuntijat painottivat eniten niin sanottujen organisaation toimintaedellytysten merkitystä sekä niiden toimivuuden arviointia. Merkittävänä toimintaedellytyksiä luovina tekijöinä asiantuntijat pitivät työilmapiiriä tai yleensäkin asennoitumista työhön, yhteistä ymmärrystä perustehtävästä, henkilöyhteisöä ja sen toimivuutta sekä tapoja toimia yhteisössä, kuten esimerkiksi kokouskäytäntöjä, tiimirakenteita, koulutusta, työnohjausta ja johtamistapaa.

Arviointi, erityisesti itsearviointi, toteuttaa omalla tavallaan tutkivaa ammattikäytäntöä. Tutkimuksellisesti siinä on tutkiva, kysyvä ja analysoiva suhde omaan työhön.

Kyse on tietystä mielessä metodisesta lähestymistavasta työssä kohdattaviin ilmiöihin. Itsearviointia on mahdollista toteuttaa erilaisten evaluatiivisten lähestymistapojen avulla. Esimerkiksi erilaisten palautteiden kerääminen tai työpäiväkirjat tuottavat arviointiaineistoa. Niiden pohjalta kirjatut tulokset eivät kuitenkaan sellaisenaan tee arvioinnista vielä otteeltaan edellä ymmärretyllä tavalla tutkivaa. Lisäksi tarvitaan näitä tietoja systemaattisesti omaa ammattitoimintaa vasten peilaava ja sen toteuttamista kriittisesti analysoiva otetta arviointiin. (Seppänen-Järvelä 2003, 15–16.)

Tutkimustulokset osoittivat, että asiantuntijoilla oli hyvin kriittinen käsitys siitä, miten työntekijät lastensuojelulaitoksissa työtään arvioivat. He näkivät, että systemaattista arviointijärjestelmää ei ole ja erilaisia työn arviointitapoja olisi syytä kehittää. Arkista, jokapäiväistä reflektiota on paljon, mutta se ei johda mihinkään. Yleisellä tasolla työntekijöiden tai työyhteisön tavasta arvioida työtään on vaikeaa, koska vaihteluväli eri laitosten kohdalla on hyvin.

Jokapäiväisessä elämässä reflektoidimme luonnollisesti erilaisia tapahtumia, kokemuksia ja asioita. Nämä reflektioprosessit eivät usein ole tietoisia, sen vuoksi niitä pidetään ikään kuin itsestään selvinä. Reflektion arvo ja tarkoitus tulevat havaittavaksi vasta, kun tullaan tietoiseksi siitä, milloin, miten ja miksi reflektoi. Toisin sanoen reflektiosta voi oppia enemmän, jos nostetaan tietoisuuteen asioita, joita pidetään itsestäänselvyyksinä. Tämä reflektioprosessin eksplikointi on välttämätön askel, jos haluamme syvällisemmin ymmärtää kokemuksiamme. (Vrt. Mezirow 1996.)

Tutkimustulokset vahvistavat Mezirovin (1996) ja Kaupin (1993) ja Ruohotien ym. (2003) näkemyksiä siitä, että työkäytäntöjen muutokseen ei riitä pelkästään kokemus ja reflektio. Kokemus sinällään ei riitä aiheuttamaan muutosta. Oppimisessa arvokasta ei sinänsä ole muutos vaan se älyllinen kehittyminen, joka on seurausta kokemuksen reflektoinnista. Oppiminen ei seuraa positiivista kokemusta vaan tehokasta reflektiota. Reflektio on kognitiivinen prosessi. Voimme ajatella kokemusta, mutta voidaksemme reflektoida kriittisesti, on tutkittava taustalla piileviä uskomuksia ja oletuksia. (Ruohotie & Honka 2003.)

Kokemus nähdään merkityksellisenä ainoastaan silloin, kun se tuottaa laajenevaa oppimista eli kokonaan uusien merkitysten antamista sekä vanhoille että uusille kokemuksille. Mezirowin (1996) teoriassa tämä tarkoittaa oman ajattelun, havaintojen ja toimintojen kyseenalaistamista ja omien käsitysten, uskomusten ja selitysten kriittistä tarkastelua.

Antti Kauppi (1993, 83–88) tarkastelee reflektiivisen ja uudistavan oppimisen välisiä eroja työtoiminnassa. ”Reflektiivinen oppiminen liittyy lähinnä toimintakäytäntöjen perustan tietoiseen ymmärtämiseen ja sisäistämiseen. Uudistavaan oppimiseen liittyy tämän lisäksi keskeisenä elementtinä ulkoistaminen, uuden tietoperustan tuottaminen, toimintakäytäntöjen kehittäminen ja niiden reunaehtojen uudelleen määrittely. Parhaimmillaan oppiminen sijoittuu kontekstuaaliseen sensitiivisyyteen, toimintakäytäntöjen reflektiiviseen ja kriittiseen analyysiin ja uusien normien ja strategioiden muotoilemiseen nopeasti muuttuvien toimintaympäristöjen edellytysten mukaisesti.”

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että asiantuntijat pitävät itsearviointia erittäin tärkeänä työn kehittämisessä ja oppimisessa. Itsearvioinnilla nähtiin olevan arvo sinänsä tai toisaalta nähtiin, että itsearviointi on työn arvioinnin lähtökohta. Hallinnossa työskentelevät asiantuntijat suhtautuivat myönteisemmin itsearvioinnin kehittämisen ja sen liittämiseen erilaisiin organisaatiolähtöisiin itsearvioinnin järjestelmiin. Vahvan profession asiantuntijat, yliopiston professorit ja Stakesin edustajat suhtautuivat hyvin kriittisesti hallinnon ulkoiseen ohjausintressiin arviointitapoja kehitettäessä. Arvioinnin rakentuessa osaksi toimintaa siitä tulee osa toiminnan kehittämistä ja sitä ei ole kovin helppo yhdistää ulkoisesta ohjausintressistä (esim. hallinnon) toteutettavaan arviointiin.

Tutkimus osoitti myös, että asiantuntijat haluaisivat kehittää asiakasarviointi lastensuojelulaitoksissa asiakasta osallistavaan suuntaan siten, että asiakkaan vaikutusmahdollisuuksia lisättäisiin dialogin avulla. Vahvan profession näkökulmasta tarkastelevilla asiantuntijoilla oli epäilevä käsitys ulkoisen arvioinnin mahdollisuuksista vaikuttaa laitosten ja laitostyön kehittämiseen.



Tuloksista ilmeni, kun puhutaan lastensuojelun laitostyössä mittaamisesta, on enemmänkin kyse siitä, oliko työssä sellaisia elementtejä, joiden arvioiminen edellyttäisi mittaamista. Ne asiantuntijat, jotka pohtivat mittaamisen hyödyttömyyttä laitoksissa, perustelivat sitäkin enemmän työn prosessitekijöiden vaikeaa mitattavuutta ja toisaalta kehittämistyön arkista, praktista luonnetta, johon mittaaminen ei yksinkertaisesti sovi.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat sen, että vahvan profession edustajat näkivät enemmän Shaw'n (1999) tavoin lastensuojelulaitosten työn arviointapojen kehittämisen enemmänkin reflektiiviseen evaluaatioon sijoittuvana kuin näyttöön perustuvaan evaluaatioon. Kun taas muut asiantuntijat käyttäisivät joustavammin sekä reflektiiviseen että näyttöön perustuvaa evaluaatiota. Toisaalta kaikki asiantuntijat näkivät, että laitoksista ei ole riittävästi kvantitatiivista tietoa, joka enemmänkin perustuisi näyttöön perustuvan evaluaation tukemiseen.

Arviointi-käsitteeseen näiden asiantuntijoiden mukaan liitetään arvottamista, varsinkin jos on kyse ulkopuolisesta arvioinnista. Toisaalta arviointi ei ole uhka, jos arvioinnin ”kieli”, arviointi ei pohjaudu liikemaailman ”laatustadardikieleen” ja toimintatapoihin vaan enemmänkin asiakaslähtöiseen, professiosta nousevaan työn arviointiin ja kehittämiseen.

Yksi keskeinen tulos liittyi siihen, että asiantuntijoiden mielestä työssä ja työyhteisössä oppimisessa oli oikeastaan kyse siitä, miten käynnistetään prosessi, jossa työntekijät haluavat systemaattisesti tutkia ja arvioida omaa ja työyhteisön työtä ja kehittää sitä. Asioiden käsittely pitäisi tapahtua yhdessä kehittämistilaisuuksissa ja muilla yhteisillä kokoontumisfoorumeilla. Kyse on myös siitä, miten oppiminen ja kehittäminen voisi olla luonteva osa työkuultuuria. Systemaattisen arvioinnin oppiminen osaksi tutkivaa, kriittistä työtettä on eräs tärkeimmistä kysymyksistä, kun tarkastellaan työn arvioinnin kehittämistä ja oppimista, asiantuntijoiden mielestä.

Haastattelemanasi asiantuntijat painottivat, että oppimisen työssä ja työyhteisössä pitäisi perustua omakohtaiseen kokemukseen ja kokeiluihin sekä niiden reflektointiin sekä myös yhteisöllisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Arvioinnin oppiminen liittyi vahvasti työntekijän omaan ammatilliseen kehittymiseen, mutta myös työyhteisön valmiuteen toimia yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Arvioinnin oppiminen oli toisaalta välttämätöntä ja mielekästäkin, mutta myös vaativaa.

Kari Murto (2001) on kuvannut konkreettisesti, kuinka työyhteisö voi kehittyä identiteitiltään ja yhteisölliseltä itsetunnon vahvaksi. Siinä lähtökohtana on arkipäivän toimintatapojen tutkiminen. Myös hänen kuvaamansa alhaalta ylöspäin rakentuvan kehittämisstrategian keskeinen osatekijä on reflektio. Jatkuva, säännöllinen pysähtyminen keskustelemaan ja tutkimaan elettyä ja tehtyä on yhteisön jatkuvaa itsearviointia ja muutosta. Arvioinnin kannalta on olennaista kehittämistyön jaksottaminen ja arvioivien tilanteiden tekeminen on tärkeää.

Kauppi (1998, 19) tarkastelee oppimista myös kollektiivisena tapahtumana. Yksilölliset teot muotoutuvat yhteistoiminnaksi, joka rakentuu yhteiselle tietoperustalla, kommunikaatiolle ja konkreettiselle työkäytäntöihin sitoutuvalle yhdessä tekemiselle. Uudistuvaan oppimiseen sitoutuva kollektiivisuus näkyy oppimistoiminnassa, työkäytäntöjen yhteisen hallinnan kehittämisessä ja työkäytäntöjen yhteisessä muuttamisessa

Tutkimuksen tulokset vahvistavat myös Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000) näkemyksiä siitä, että työn kehittämisen oppimisen malliksi yhteisötasolla käsitelty kokemuksellisen oppimisen prosessikuvaus soveltuu hyvin myös tähän tutkimukseen. Tällöin keskeiseksi oppimisen prosesseiksi lastensuojelulaitoksissa nousevat yhteisössä tapahtuvat sosiaalinen vuorovaikutus, työkäytäntöjen yhteisen hallinnan kehittäminen ja niiden yhteinen muuttaminen sekä yksilölliset että yhteisöjen reflektiiviset prosessit (mm. työtoiminnan reflektointi).

Keskeisenä tuloksena voidaan pitää myös asiantuntijoiden näkemystä arvioinnin lisääntymiseen vaikuttavista tekijöistä tulevaisuudessa. Asiantuntijoiden näkemysten mukaan arviointi tulee tulevaisuudessa lisääntymään lastensuojelun laitoksissa. Ar-

vioinnin lisääntymisen taustalla on tarve kehittää työntekijöiden ammatillisuutta ja sitä kautta työkäytäntöjä tukien yhdessä tutkimisen, kehittämisen ja oppimisen prosessia. Toisaalta myös hallinnon näkökulmasta arvioinnin lisääntyminen tulee tarpeelliseksi. Arvioinnin julkisuuteen ja vaativuuteen asiantuntijat liittävätkin mahdollisesti lastensuojelulaitosten kilpailutilanteen ja toisaalta yhteiskunnallinen päätöksenteko erityisesti lastensuojelun lainsäädäntöön, joka koskee laitosten rakenteellisia tekijöitä, tarvitsee arviointitietoa.

Tutkimuksesta tehtyjen havaintojen perusteella voidaan yhteenvedonomaaisesti esittää muutamia johtopäätöksiä ja mahdollisesti joitakin toimepide-ehdotuksia lastensuojelulaitosten työntekijöiden työn arvioinnin kehittämiseen.

1. Kehittämistyön toimintaedellytyksiin olisi kiinnitettävä erityisesti huomiota. Merkittävänä toimintaedellytyksiä luovina tekijöinä pidetään työilmapiiriä tai yleensäkin asennoitumista työhön, yhteistä ymmärrystä perustehtävästä, henkilöyhteisöä ja sen toimivuutta sekä tapoja toimia yhteisössä kuten esimerkiksi kokouskäytäntöjä, tiimirakenteita, koulutusta, työnohjausta ja johtamistapaa. Systemaattista arviointijärjestelmää ja erilaisia työn arviointitapoja olisi kehitettävä.
2. Itsearviointi on erittäin tärkeän työn kehittämisessä ja oppimisessa. Laitostyö tarvitsee työn sisäisestä olemuksesta nousevia arviointitapoja, mutta erilaiset organisaatiolähtöiset itsearviointijärjestelmät voivat tukea kehittämistyötä. Arviointia ei ole kovin helppo, muttei mahdotontakaan, yhdistää ulkoisesta ohjausintressistä (esim. hallinnon) käsin toteutettavaan arviointiin.
3. Asiakasarviointia lastensuojelulaitoksissa oli runsaasti mutta, siinä on vielä kehittämistä. Asiakkaan palautteenantoa pitäisi kehittää asiakasta osallistavaan suuntaan siten, että asiakkaan vaikutusmahdollisuuksia lisättäisiin pyrkien dialogiin asiakkaiden kanssa.

4. Vertaisarvioinnin kehittäminen, osana muun arvioinnin kehittämistä, on mielekästä. Ulkoisella arvioinnilla on myös mahdollista arvioida laitostyötä, mutta tärkeää on sen toteuttamisen liittyvää systemaattisuus, luottamuksellisuus ja auditoijien ammattitaitoa.
5. Tarvittaisiin systemaattista seurantaasi asiakkaiden tilanteen seuraamiseksi myös laitossijoituksen jälkeen. Vaikuttavuuteen liittyvänä pitäisi kerätä valtakunnallista tietoa lastensuojelulaitoksista.
6. Arviointikäsitteeseen saatetaan laitoksissa liittää arvottamista, varsinkin jos on kyse ulkopuolisesta arvioinnista. Ulkoinen arviointi pitäisi oppia ymmärtämään myös mahdollisuudeksi.
7. Arvioinnin kehittämisessä, niin kuin muussakin kehittämistyössä, on ensisijaista ja tärkeää, että kehittämisen intressi lähtee organisaation sisältä ja tavoitteet sitoutuvat tiiviisti työprosesseihin. Arviointi parhaimmillaan integroituu työn suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen. Arviointi voidaan nähdä jatkuvaksi prosessiksi, jolloin pohditaan työn merkitystä ja kehittämistä. Arvioinnin liittäminen läheisemmin työn tekemiseen ja sen kehittämiseen voisi antaa työntekijöille mahdollisuuden löytää arviointitoiminnalle henkilökohtaisen merkityksen.
8. Työntekijöiden työn oppimisessa ja kehittämisessä sekä yksilö- että yhteisötasolla on oikeastaan kyse siitä, miten käynnistetään prosessi, jossa työntekijät haluavat systemaattisesti tutkia ja arvioida omaa ja työyhteisön työtä ja kehittää sitä. Asioiden käsittely pitäisi tapahtua yhdessä kehittämistilaisuuksissa ja muilla yhteisillä kokoontumisfoorumeilla. Kyse on siitä, miten oppiminen ja kehittäminen voisi olla luonteva osa työ kulttuuria. Systemaattisen arvioinnin oppiminen osaksi tutkivaa, kriittistä työtettä, on eräs tärkeimmistä kysymyksistä, kun tarkastellaan työn arvioinnin kehittämistä ja oppimista.
9. Oppimisen työssä ja työyhteisössä pitäisi perustua omakohtaiseen kokemukseen ja kokeiluihin sekä niiden reflektointiin sekä myös yhteisöllisyyteen ja

yhteistoiminnallisuuteen. Arvioinnin oppiminen liittyy vahvasti työntekijän omaan ammatilliseen kehittymiseen, mutta myös työyhteisön valmiuteen toimia yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Arvioinnin oppiminen on toisaalta välttämätöntä ja mielekästäkin, mutta myös vaativaa.

10. Arviointi tulee tulevaisuudessa lisääntymään lastensuojelun laitoksissa. Arvioinnin lisääntymisen taustalla on tarve toisaalta kehittää työntekijöiden ammatillisuutta ja sitä kautta työkäytäntöjä tukien yhdessä tutkimisen, kehittämisen ja oppimisen prosessia. Toisaalta myös hallinnon näkökulmasta arvioinnin lisääntyminen tulee tarpeelliseksi. Arvioinnin julkisuuteen ja vaativuuteen liittyy mahdollisesti lastensuojelulaitosten kilpailutilanteeseen ja toisaalta yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Erityisesti lastensuojelun lainsäädäntöön tarvitsee myös arviointitietoa.

## **8.2. Jatkotutkimuksen aiheita**

Tutkimusprosessin edetessä tuli esiin lukuisia uusia kysymyksiä, joita voisi esittää jatkotutkimuksen aiheiksi. Erityisen tärkeää olisi tutkia lastensuojelulaitosten työn arviointia, sen kehittämistä ja oppimista työntekijöiden näkökulmasta. Näin voisi päästä lähemmäs työn arvioinnin todellisuutta. Kiinnostavia jatkotutkimusaiheita voisivatkin olla esimerkiksi seuraavat: Miten työn sisäisestä olemuksesta nousevia arviointitapoja voisi kehittää ja toisaalta oppia? Mitä asiakasarvioinnin kehittäminen asiakkaita osallistavaan suuntaan voisi tarkoittaa? Miten työntekijät kehittäisivät vertaisarviointia? Miten ylipäätään työntekijät itse kehittäisivät erilaisia arviointimuotoja, systemaattista arviointijärjestelmää?

Tärkeäksi kehittämiskohteeksi lastensuojelun laitostyön arvioinnissa asiantuntijat ottivat esiin myös vaikuttavuuden, tulosten arvioinnin. Samalla he pohtivat laitospohtaisen arvioinnin miellekyttä verrattuna yhtenäisempään valtakunnallisen arvioinnin mallin mahdollisuuksia kehittämistyössä. Vaikuttavuuteen liittyvänä asian-

tuntijat olivat myös erityisen huolissaan valtakunnallisen lastensuojelulaitoksista kootun tiedon puutteesta sekä avoimuuden puuttumisesta. Tämä on laaja tärkeä asia tutkittavaksi valtakunnallisesti.

Asiantuntijoilla oli muodostunut selkeä käsitys, että arviointi saatetaan kokea laitoksissa negatiivisväyhteiseksi arvosteluksi tai kontrolliksi ja toisaalta peloksi siitä. Arviointi-käsitteeseen liitetään arvottamista, varsinkin jos on kyse ulkopuolisesta arvioinnista, arviointia ei ymmärretä vielä mahdollisuutena. Tämä on kiinnostava kysymys arvioinnin oppimisen ja kehittämisen kannalta. Mistä näin syvät emotionaaliset oletukset lähtevät ja miten niihin voisi vaikuttaa, jotta arvioinnin oppiminen mahdollistuisi ja se nähtäisiin luontevana osana työtä ja sen kehittämistä?

Oppimisen työssä ja työyhteisössä pitäisi perustua omakohtaiseen kokemukseen ja kokeiluihin sekä niiden reflektointiin sekä myös yhteisöllisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Arvioinnin oppiminen liittyy vahvasti työntekijän omaan ammatilliseen kehittymiseen, mutta myös työyhteisön valmiuteen toimia yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Arvioinnin oppiminen on toisaalta välttämätöntä ja mielekästäkin, mutta myös vaativaa. Minkälaista arviointitietoa tarvitaan ammatillisen kehityksen eri vaiheissa toisaalta yksilöllisesti tai yhteisön tasolla, olisi erittäin kiinnostava kysymys, jolloin päästäisiin syvemmin, lähemmäksi arvioinnin mahdollisuuksiin tukea työssä oppimisen prosessia. Tässä kohdataan kehittämistoiminnan ydinkysymys: kuinka yhdistää työn kehittämiseen liittyvän arviointitiedonkeruun reflektiiviseen ammattikäytäntöön paitsi yksilöllisen työn niin myös yhteisöllisen työn tasolla.

Asiantuntijoiden näkemysten mukaan arviointi tulee tulevaisuudessa lisääntymään lastensuojelun laitoksissa. Arvioinnin julkisuuteen ja vaativuuteen asiantuntijat liittävät mahdollisesti lastensuojelulaitosten kilpailutilanteeseen ja toisaalta yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, erityisesti lastensuojelun lainsäädäntöön, joka tarvitsee arviointitietoa. Miten tätä arviointitietoa hankitaan, kuka sen tekee ja miten, nousevat kiinnostaviksi jatkotutkimuksen aiheiksi.

Tutkimuksen laajempaan tavoitteeseen oli lisätä ymmärrystä arvioinnin monenlaisista mahdollisuuksista tukea paitsi lastensuojelulaitosten kehittämistyötä, niin myös olla

tukemassa työntekijöiden oman työn ja työyhteisön arvioinnin kehittämistä ja oppimista. Tavoitteena oli sellaisen tiedon tuottaminen, joka voisi parhaalla mahdollisella tavalla voisi luoda erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia laitosten työn arvioivaan kehittämiseen ja sen oppimiseen. Tarkoitukseni ei ole ottaa arvottavaa näkökulmaa lastensuojelun laitostyön kehittämiseen, vaikka tässä tutkimuksessa ”varovaisesti” annetaankin toimenpide-ehdotuksia asiantuntijoiden näkemysten innoittamana.

Tutkimuksen kyky arvioida käytännön toiminnan kehittämistä, ja erityisesti auttamistyön kehittämistä, on kompleksinen kysymys. Lastensuojelulaitosten hoito- ja kasvatustyön arvioinnin kehittämiseen on todennäköisesti useampia vaihtoehtoja onnistuneeseen lopputulokseen pääsemiseksi. Näin ollen kehittämistyöhön kohdistuva tutkimuskaan ei voi olla kuin osittaista, joitakin näkökulmia avaavaa. Tiedon ja arvion koostaminen on väistämättä osittaista ja sirpaleista.

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on myös keskustelun herättäminen ja työn arvioinnin tärkeyden esiin nostaminen, kun on kyse vaativasta työstä ja sen kehittämisestä lastensuojelulaitoksissa. Toivottavasti tämä tutkimus on osaltaan edesauttamassa lastensuojelulaitosten työn arvioinnin oppimista ja kehittämistä.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Albaek, E. 1997. Miksi kaikki evaluoivat? *Janus* 5 (4), 371-397.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. *Stakesin raportteja* 263: 2001.
- Berelson, B. 1952. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Borgman, M. 1998. Miten sosiaalialan työntekijöiden ammatilliset tulkinnat rakentuvat? *Stakesin tutkimuksia* 95. Helsinki.
- Burns, N. & Grove, S. K. 1997. *The Practice of Nursing Research. Conduct, Critique & Utilization*. Philadelphia: W, B. Saunders Company.
- Daubelin, M. 1996. Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics* 3, 13-36.
- Dey, I. 1995. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. 2. painos. London: Routledge.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus. Hallinnon kehittämiskeskus.



- Eskola, A. 1994. Sosiaalitieteen muuttuvat tekstit ja käytännöt. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen: Jos A niin ..., ss. 13-53. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 1995. Mahdollisuus, muoti vai suoranainen välttämättömyys? Johdatus mikroavusteiseen kvalitatiivisen aineiston analyysiin. Teoksessa J. Eskola (toim.) Maa kutsuu? Kokemuksia kvalitatiivisten aineistojen mikroavusteisesta analyysistä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 9. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1993. Oppijalähtöisen osaamisen kehittämiseen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki. Opetus & Kasvatus. VAPK, 109-136.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Johdanto Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki:WSOY.
- Fetterman, D., Kaftarin, S & Wandersman, A. (toim.) 1996. Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self Assessment & Accountability. Thousand Oaks: Sage.
- FinSoc 2001. Arviointi sosiaalipalveluissa. Katsaus arvioinnin peruskysymyksiin. FinSocin työpapereita 3. Helsinki: Stakes.
- Fischer, J. 1993. Empirically Based Practice: The End of Ideology? Teoksessa Bloom, M Single System Design in the Social Services. New York: Haworth.
- Forsberg, H. 2000. Lapsen näkökulmaa tavoittamassa. Arviointitutkimus turvakotien lapsikeskeisyyttä kehittävästä projektista. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 24, Helsinki.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus 2, 8.
- Haverinen, R. 2002. Arjen ja teorian suhde – haaste evaluaatiossa. FinSocNews 2. Helsinki: Stakes, 1-3.

- Hellsten, T. 1997. Ihminen tavattavissa. Kohtaamisen taito. Helsinki: Kirjapaja.
- Heino, T. 1997. Asiakkuuden hämäryys lastensuojelussa. Stakesin tutkimuksia 77. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. 1992 (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Holma, T. 1997. ITE –menetelmä työyksikön itsearviointiin ja laadunhallintaan sosiaali- ja terveyshuollossa. Helsinki; Suomen Kuntaliitto
- Holma, T., Outinen, M., Idänpää-Heikkilä, U. & Sainio, S. 2001. Kirkasta ja uudista laadunhallintaa – kehitä laatutalo. Opas sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatioille. Stakes ja Suomen Kuntaliitto.
- Jalava, U & Virtanen, P. 1996. Laatu, innovaatio ja projekti. Hyvinvointipalvelujen ydinkysymyksiä Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2/2001.
- Jokiranta, H. 1999. ”Arviointi ja sosiaalityö.” Teoksessa R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A- L. Matthies & A. Pohjola (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 287-311.
- Juhila, K. 2000. Sosiaalityön luokittelu ja ohjeistaminen – ristiriidassa refleksiivisyyden kanssa. Janus 2, 150-163.
- Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalveluiden käytöstä Helsingissä. Sosiaali- ja terveysministeriön. Julkaisuja 1999:6. Helsinki.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Jyväskylä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* 4, 316-323.
- Kananoja, A. 1998. Arviointi ammattilaisen eettisenä velvoitteena. *FinSocNews* 2. Helsinki: Stakes, 5-6.
- Kananoja, A. 2001. Esipuhe suomalaisille lukijoille. teoksessa C. Robson Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki: Tammi.
- Karjalainen, P. 2003. Osallisuutta odotetaan ja näyttö vaaditaan. *FinSocNews* 1. Helsinki: Stakes, 1-2.
- Karvinen, S. 1993. Reflektiivinen ammatillisuus sosiaalityössä. Teoksessa R. Granfelt, H. Jokiranta, S. Karvinen, A - L. Matthies & A. Pohjola (toim.) *Monisärmäinen sosiaalityö*. Jyväskylä: Sosiaaliturvan Keskusliitto, 17-51.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. Tutkimuksia 2/1998.
- Kivinen, T. 1994. Valikoituminen lastensuojelun asiakkaaksi. Näkökulmia asiakkuuden määrittämiseen. *Stakesin tutkimuksia* 45. Helsinki.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajakoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) *Kahdeksan näkökulmaa opettajakoulutuksen kehittämiseen*. Chydenius-insituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimustyön metodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.
- Kolb, D. A. 1984. *Experimental learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, P. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja*

- työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä. Kehittyvä koulutus 3/98. Opetushallitus, 17-51.
- Laiho, I. 2001. Työpaikkakouluttajat tulivat. Vuosien 1996 – 2000 Työpaikkakouluttajakoulutus –projektin laatuarviointia. Opetushallitus 2001.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 64-81.
- Lave, I. & Wenger, E. 1991. Situated learning. legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2000. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR NVivo-ohjelmisto. Turun yliopiston sosiologian tutkimuksia A 3, Turun yliopisto.
- Maxwell, J. A. Understanding and Validity in Qualitative Research, Harvard Educational Review vol 62 nr 3.
- Marsick, V. J. 1996. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston ja Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41-65.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. London: Routledge.
- Macdonald, G. 2002. The trouble with research..... Paper presented at Evaluation congress in Tampere 4.7.2002.
- Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mikkola, M. & Helminen, J. 1994. Lastensuojelu. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkola, P. 1999. Laadun elementit sijaishuollossa. Sijaishuollon laatu –projektin loppuraportti. Sijaishuollon neuvottelukunnan julkaisuja 14. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Moilanen, T. 1995. Atlas/ti tutkijan apuvälineenä. Teoksessa J. Eskola (toim.) Maa kutsuu? Kokemuksia kvalitatiivisten aineistojen mikroavusteisesta analyysistä. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 9. Katsauksia ja puheen vuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Moilanen, T. & Roponen, S. 1994. Kvalitatiivisen ainesiton analyysi Atlas/ti – ohjelman avulla. Menetelmiäraportteja ja käsikirjoja 2. Helsinki.
- Mullen, E. 2002. Practitioner adoption and implementation of evidence-based effective treatment and issues of quality control. A. Rosen & E. Proctor (eds.) Developing practice guidelines for social work interventions: Issues, methods and a research agenda. New York: Columbia University Press.
- Murto, K. 2001. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän Koulutuskeskus Oy.
- Murtomaa, S. 1999. Oppimiskokemusten vaikutus työssäoppimisen arviointiin. Teoksessa H. Hätönen (toim.) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 5/1999, 74-103.
- Mutka, U. 1998. Sosiaalityön neljäs käänne. Jyväskylä: Sophi.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudamus, 42-61.
- Mäntysaari, M. 1995. Laadun kehittämisen ristiriidat. Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari (toim.) Tulokseksi laatu. Helsinki: Stakesin raportteja 179, 69-81.
- Nyqvist, L. 2001. Väkivaltainen parisuhde, asiakkuus ja muutos. Prosessiarviointi parisuhdeväkivallasta ja turvakotien selviytymistä tukevasta asiakastyöstä. Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 28, Turku.
- Owen, J. & Rogers, P. 1999. Program Evaluation. Forms and Approaches. London: Sage Publications.
- Outinen, M., Lempinen, K., Holma, T. & Haverinen, R. 1999. Seitsemän laatupolku. Vaihtoehtoja laadunhallintaan sosiaali- ja terveydenhuollossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, Stakes, Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Outinen, M. 2003. Julkaisematon moniste.

- Pasanen, T. 2001. Lastenkodin asiakaskunta. Psykiatrinen tutkimus lastenkotilasten kehityksellisistä riski- ja suojaavista tekijöistä, oirehinnasta sekä hoidon tarpeesta. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto, lastenpsykiatria. *Annales Universitatis Turkuensis Sarja C*, osa 170.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M. 1997. *Utilization Focused Evaluation*. The new Century Text. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Pietilä, V. 1973. *Sisällön erittely*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pohjola, A. 2001. Mitä ihmeen arviointia ja miksi? *FinSocNews* 2, 13-14.
- Poikela, E. 1999. Konteksutaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis ser vol 388*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis ser vol 388*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pösö, T. 1995. Hoidollisuus ja kokonaisvaltainen huolenpito lastensuojelutyössä – välineenä sijaishuolto. Teoksessa P. Virtanen (toim.) *Näkökulmia lastensuojeluun*. Juva: WSOY, 78-94.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva: WSOY.
- Rantala, I. 2001. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimustyön metodeihin II. Näkökulmia aloitteleville tutkijoille tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. *Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Robson, C. 2001. *Käytännön arvioinnin perusteet*. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Helsinki: Tammi.

- Ropo, E. 1991. Opettajaeksperttiyden kehittyminen – tutkimustuloksia ja näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 11 (3), 153-163.
- Rostila, I. & Mäntysaari, M. 1997a. Tapauskohtainen arviointi sosiaalityössä. *Janus* 5 (4), 398-415.
- Rostila, I. & Mäntysaari, M. 1997b. Tapauskohtainen evaluointi sosiaalityön välineenä. helsinki: Stakesin raportteja 212.
- Rossi, P., Freeman, H. & Lipsey, M. 1999. *Evaluation A Systematic Approach*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Rousu, S. & Holma, T. 1999. Laadunhallinnan perusteita lastensuojelutyöhön. Toimintamalleja ja työvälineitä kuntien sosiaalitoimistojen laatutyöhön. LASSO –projekti. Helsinki: Kuntaliitto.
- Rubin, H. & Rubin, I. 1995. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos – esteitä ja edistäjiä*. *Kehittyvä koulutus* 3/1998. Opetushallitus, 75-96.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulun Skills-julkaisuja 2.
- Salmela, T. 1997. Asiakaspalautteen haaste – menetelmiä ja esimerkkejä. Stakesin Oppaita 32. Helsinki.
- Salminen, M. 2001. ”En ymmärrä, mitä laatutyötä olisimme täällä tehneet?” – vastaanottolaitosten kehittämistyöstä pääkaupunkiseudulla. Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta. Pro gradua vastaava sivuainetutkielma.

- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994 Yksinään vai yhteisvoimin – yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Vantaa: Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Stakesin tutkimuksia 104.
- Seppänen-Järvelä, R. Prosessiarviointi kehittämissuorituksissa – opas käytäntöihin. FinSoc työpapereita 1. Helsinki: Stakes.
- Shaw, I. & Shaw, A. 1997. Keeping Social Work Honest: Evaluating as Profession and Practice. *British Journal of Social Work* 27, 847-869.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage Publications.
- Simelius, K. 2003. Henkilöstön kehitystyön strategiat työyhteisön oppimisen mahdollistajana. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston Julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 2. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research – Grounded theory procedures and techniques, Sage Publications, Newbury Park. Ca.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage Publications.
- Soini, T., Rauste - von Wright, M. & Pyhälä, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline. *Aikuiskasvatus* 4, 283-291.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon laadunhallinta 2000-luvulle. Valtakunnallinen suositus. Helsinki 1999: Sosiaali- ja terveysministeriö, Stakes, Suomen Kuntaliitto.



- Tesch, R. 1990. Qualitative research: Analysis types and software tools. New York: Falmer.
- Toikko, T. 2001. Sosiaalityön amerikkalainen oppi: yhdysvaltalaisen caseworkin kehitys ja sen yhteys suomalaiseen tapauskohtaiseen sosiaalityöhön. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimuksia 1.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita. Tampere; Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 4, 293-305.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Vaherva, T. 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja, 156-177.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstökehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 102-124.
- Varila, J. 1999. Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi! Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho. Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 74, 7-30.
- Virtanen, P. 1999 (toim.) Verkostoituva asiakastyö. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Virtanen, P. 1997. Työntekijän muotokuva muuttuvissa kehyksissä. Tutkimus lastensuojelulaitosten työntekijöiden työoreintaatiosta. Turun yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja A9, 23-26.
- Wenger, E. 1998. Communities of Practice. learning, meaning and identity. Cambridge University Press.
- Yliruka, L. 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Pro gradu –tutkielma. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos.

Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, 152-163.

## Liite 1. Taustatietokysely haastatteluille

### Hyvä kehittäjä !

Kiitos informatiivisesta kehittämiseen liittyvästä keskustelusta.

Kuten jo aikaisemmin kerroinkin, olen tekemässä ammatillisesti suuntautuvaa kasvatustieteen lisensiaatin tutkintoa Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskukseen. Tutkimukseni ohjaaja on Laurea – ammattikorkeakoulun rehtori, dosentti Pentti Rauhala.

Tutkimustyöni vuoksi toivoisin Sinun vielä tarkentavan kirjallisesti, keitä sosiaalityön, erityisesti lastensuojelun sijaishuollon laitosten arvioinnin kehittäjiä suosittelisit tutkimukseeni.

Toivoisin, että näillä henkilöillä olisi paitsi laadun arvioinnin asiantuntijuutta, niin myös sitä, että heillä olisi muutamien vuosien työkokemus laadun kehittäjinä ja että he parhaillaan tai ovat viime aikoina työskennelleet laadun arviointiin tai laatuun liittyvien kysymysten parissa.

Pyytäisin Sinua vastaamaan alla oleviin kysymyksiin viikon sisällä ja lähettämään tiedot minulle joko postitse tai sähköpostilla.

Mirva Salminen  
Laurea - ammattikorkeakoulu  
Lehtimäentie 1-3  
02770 Espoo  
**mirva.salminen@laurea.fi**

Nimi: \_\_\_\_\_

Toimipaikka: \_\_\_\_\_

Ehdottamasi henkilön tai henkilöiden nimet ja yhteystiedot:  
(voit nimetä useammankin kuin viisi henkilöä)

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Kiitän yhteistyöstä ja vaivannäöstäsi !

## **Liite 2. Teemahaastattelun instruktio ja runko**

### **Arvoisa haastateltava**

Olen tekemässä ammatillisesti suuntautuvaa kasvatustieteen lisensiaatin tutkintoa Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskukseen. Tutkimustani ohjaa Laurea – ammattikorkeakoulun rehtori dosentti Pentti Rauhala. Tutkimukseen liittyvät asiantuntijahaastattelut on tarkoitus tehdä kevään 2003 aikana.

Vuonna 2001 tein Helsingin yliopiston valtiotieteelliseen tiedekuntaan sosiaalityön pro gradua -vastaavan tutkielman, jossa tarkastelin arviointia ja kehittämistyötä vastaanottolaitoksissa. Tutkimuksen keskeiseksi kysymykseksi nousi, minkälaisena kehittämistoiminnan ymmärtävät vastaanottolaitosten työntekijät.

Haastatteluissa tuli esiin, että kehittämistyössä näyttäytyi heidän mielestään hyvinkin erilaiset intressit. Työntekijöiden mielestä hallinnon kehittämistyössä sitouduttiin laatuun ja sen arviointiin, mikä työntekijöiden mielestä näkyi tehokkuusrationaliteetin vahvistamisena.

Arviointikysymykset eivät yllätyksekseni myöskään nousseet mitenkään keskeisimmiksi teemoiksi haastatteluissa. Arvioinnista ei haastatteluissa juuri puhuttu ja systemaattista arviointia toteutettiin niukasti. Vastaanottolaitosten työntekijät kokivat selvästi systemaattisen palautteen keräämisen liittyvän hallinnolliseen päätöksentekoon, se ei toiminut heidän työnsä kehittämisen välineenä. Reflektiivinen itsearviointi muodostui keskeisemmäksi arviointimuodoksi, jota he käyttivät jokapäiväisessä työssään.

Tutkimuksessani päädyin siihen, että vastaanottolaitosten kehittämistyö, erityisesti arviointi tarvitsee uusia muotoja, jotka nousisivat työn sisäisestä olemuksesta ja jotka perustuisivat reflektiiviseen arviointiin. Arviointi on vaativa prosessi, jotta arvioinnilla saataisiin käyttökelpoista ja hyödynnettävää tietoa, on työntekijöiden mielletävä arviointi osaksi omaa ammatillisuuttaan, asiantuntijuuttaan.

Nyt olenkin pohtimassa sitä, miten lastensuojelun sijaishuollon laitostyöntekijöiden työn arviointi voisi paremmin kehittyä osana ammatillista oppimisprosessia, osana työssä oppimista ja kehittymistä asiantuntijoiden mielestä? Miten ja minkälainen arviointi voisi auttaa parhaiten työntekijöiden työssä oppimista ja kehittymistä?

Tarkastelen erityisesti myös, millainen lähestymistapa arviointiin asiantuntijoilla on. Miten lastensuojelulaitoksia ja siellä tehtyä työtä on jo arvioitu ja miten arviointia pitäisi kehittää heidän mielestään?

Lähetän tässä edellä oleviin alustaviin tutkimuskysymyksiini liittyvän teemahaastattelun rungon, jotta voit etukäteen tutustua siihen.

Yhteistyöterveisin

Mirva Salminen  
p 040 52 60161

## **Teemahaastattelun runko**

Tutkimuksen tarkoituksesta, tietojen luottamuksellisuudesta ja käytöstä

Taustatiedot

Koulutus ja tutkinto  
Sosiaali-alan työkokemus  
Virka- tai työnimike

### **Arvioinnin merkitys lastensuojelulaitosten kehittämistyössä**

Millaiset tekijät vaikuttavat mielestäsi olennaisesti lastensuojelulaitoksen kehittämistyöhön?

Miten näkemyksesi mukaan lastensuojelulaitosten työntekijät arvioivat työtään tällä hetkellä?

Minkätyyppinen arviointi (esim. itsearviointi, asiakasarviointi, vertaisarviointi, ulkopuolinen arviointi) mielestäsi edistäisi parhaiten työntekijöiden työssä oppimista ja kehittymistä/ työn kehittämistä?

Mitä kehitysideoita esittäisit lastensuojelulaitosten työntekijöiden työn arviointitapoihin?

Miten erilaiset kehittämis- ja oppimishankkeet pitäisi mielestäsi suunnitella ja organisoida lastensuojelulaitoksessa, jotta ne tukisivat työntekijöiden työssä oppimista ja kehittymistä ?

Miten lastensuojelulaitosten työn arviointia voisi oppia ja kehittää?

Miten arviointi koetaan lastensuojelulaitoksessa ?

### **Tulevaisuuden visio**

Millaisena näet arvioinnin merkityksen laitosten kehittämistyössä tulevaisuudessa?  
Millaisiin kysymyksiin itse haluaisit asiantuntijoilta vastauksia lastensuojelulaitosten arviointiin liittyvästä kehittämistyöstä työn arvioinnin kehittämisestä tulevaisuudessa? Ketä haastattelisit?

### **Muita ajatuksia**

Kerro muita ajatuksiasi näihin asioihin liittyen, joita emme ole mielestäsi käsitelleet millaisia ajatuksia tutkimukseni teema – lastensuojelulaitosten/ laitostyön arviointi – sinussa herättää?

### Liite 3. Asiantuntijahaastatteluun osallistuneet

Haastatellut asiantuntijat aakkosjärjestyksessä

Heino Tarja	VTT, erikoistutkija	Stakes
Holma Tupu	erityisasiantuntija	Kuntaliitto
Kaatra Anne	lastensuojelun erityispalveluiden johtaja	Vantaan kaupunki
Kaipio Kalevi	KT, johtaja	Jyväskylän Koulutuskeskus
Känkänen Päivi	erikoissuunnittelija	Stakes
Laaksonen Sari	suunnittelija	Lastensuojelun Keskusliitto
Mikkola Pirjo	koordinaattori	Lastensuojelun Keskusliitto (syksyyn 2002 saakka)
Niemelä Hilikka	johtava psykologi	SOS-lapsikylä ry
Nikitin Merja	toimistopäällikkö	Espoon kaupunki
Paavola Aki	projektipäällikkö	Lastensuojelun Keskusliitto
Puustinen-Korhonen Aila	johtaja	Kuuselan perhekuntoutuskeskus
Pösö Tarja	YTT, professori	Tampereen yliopisto
Rautiainen Juha-Matti	yksikköjohtaja	Pitäjämäen lastenkoti
Salminen Matti	johtaja	Sippolan koulukoti
Tuomisto Timo	johtaja	Tuomarilan lastenkoti
Tuurala Timo	suunnittelija, laadun ohjaaja	Tampereen kaupunki
Törrönen Maritta	VTT, professori	Helsingin yliopisto
Virtanen Matti	sijaishuollon asiakasohjauksen päällikkö	Tampereen kaupunki

