

## ASKELEITA AMMATILISESSA KASVUSSA

Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaalityön käytännön opetusjaksolla

SANNA KIVINIEMI

Tampereen yliopisto

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

Sosiaalityön pro gradu -tutkielma

Tammikuu 2014

## TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

KIVINIEMI SANNA: Askeleita ammatillisessa kasvussa. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaalityön käytännön opetusjaksolla

Pro gradu-tutkielma, 90 sivua + liite 3 sivua

Sosiaalityö

Ohjaaja: Satu Ranta-Tyrkkö

Tammikuu 2014

---

Tutkimuksessa tarkastellaan Tampereen yliopiston sosiaalityön käytännön opetusjaksoa opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen käytännön kontekstiksi rakentuvat suomalaisten korkeakoulujen, erityisesti yliopistojen, sosiaalialan käytännön opintojaksot. Teoreettisena viitekehysenä toimivat konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellisen oppimisen malli sekä asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun käsitteet. Tutkimuskysymykset ovat: mitä opiskelijat kokevat oppivansa käytännön opetusjaksolla ja miten he kokevat tämän oppimisen palvelevan heidän ammatillista kasvuaan.

Tutkimusaineisto muodostuu yhden keväällä 2011 sosiaalityön käytännön opetusjaksolle osallistuneen seminaariryhmän portfolioista. Kaikki yhdeksän portfolioa koostuvat pääasiassa opiskelijoiden käytännön opetusjakson aikana kirjoittamista reflektioesseyistä, joissa he ovat tuovat esille käytännön opetusjaksolla syntyneitä oppimiskokemuksiaan ja ajatuksiaan. Aineistoa on lisäksi täydennetty viiden opiskelijan teemahaastattelulla. Haastatteluissa on syvennytty käytännön opetusjaksoon erityisesti sosiaalityön ammatillisen asiantuntijuuden teemoihin. Aineistokokonaisuutta on lähestytty tapaustutkimuksellista kehyksestä käsin pyrkién siten säilyttämään syvä ja kokonaisvaltainen ote suhteessa tutkimusongelmaan ja aineistoon. Varsinaisena metodisena välineenä on hyödynnetty laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia, jonka avulla aineistoa on analysoitu teoriaohjaavasti sosiaalityön sisällöllisen ja henkilökohtaisen asiantuntijuuden sekä ammatillisen kasvun teemoja vasten.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat ovat kokeneet käytännön opetusjakson olevan merkittävä tekijä heidän ammatillisen kasvunsa kannalta. Jakso on tarjonnut opiskelijoille konkreettisia kokemuksia, joiden avulla he pääsevät testaamaan ja kehittämään osaamistaan sosiaalityön asiantuntijuuden eri osa-alueilla. Teorian ja käytännön vuoropuhelu on mahdollistunut jakson ansiosta tiiviimmin tarjoten kokemuksellista tarttumapintaa myös tuleville teoriaopinnoille. Jakso on herätellyt opiskelijoita monitasoiseen reflektioon, jota he ovat kohdistaneet niin henkilökohtaisiin arvoihinsa, osaamiseensa ja tunteisiinsa, mutta myös sosiaalityöhön ja sen toimintaympäristöön. Tutkimustulokset ilmentävät myös sitä, että opiskelijat ovat omaksuneet ammatillisen kasvun elinikäisenä oppimisprosessina. Tutkimuksen tuottamat kehittämissuhteet ja jatkotutkimusaiheet koskevat erityisesti käytännön ja formaaliopetuksen yhteiskeskustelua.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, yleinen asiantuntijuus, sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus, käytännön opetus, kokemuksellisen oppimisen malli, konstruktivistinen oppimiskäsitys

UNIVERSITY OF TAMPERE

School of Social Sciences and Humanities

KIVINIEMI SANNA: Steps in professional growth. Learning and professional growth during practice learning period

Master's Thesis 90 pages + 1 appendix 3 pages

Social work

Supervisor: Satu Ranta-Tyrkkö

January 2014

---

This Master's Thesis examines social work practice learning period from the students' perspective. Research questions are: what students' experience that they have learned during the field placement and how they have experienced this learning to serve their professional growth. The practical context of this research finds its place from social work's practice-oriented studies of Finnish university degree education. The theoretical framework constructs of experiential and constructive learning theories and the concepts of general and social work's professional expertise and professional growth.

This study focuses on practice learning period which includes in the Bachelor's degree studies in social work in the University of Tampere. The research data consists of portfolios of one seminar group which participated in this practice learning period in the spring of 2011. All of these nine portfolios consist mainly of students' reflection essays in which the students bring forward extensively the learning experiences and thoughts they have encountered during the practice learning. As an additional data I have used semi-structured interviews, in which I have interviewed five of these students who participated in this same practice period. Semi-structured interviews emphasized especially on the themes of social work professional expertise. I have chosen a qualitative case study as framework to examine my research data with intense and wide approach. As an actual methodical tool I have used theory-guided content analysis to search the themes of professional growth, social work's substantial and personal expertise from the data.

It was discovered that students found the practice period to be an important factor for their professional development. The practice period provided students practical experiences, enabling them to test and develop their skills in many different areas of social work expertise. Students' personal experiences brought closer the dialogue of theory and practice, providing also an experiential reflect surface for the future studies. Practice period had also guided students to multi-level reflection which particularly focused on their personal values, know-how and emotions but also on social work itself and its complex environment. The study also found that the students have comprehended the professional growth to be a life-long learning process. The development ideas that this study offers concern particularly the dialogue between formal and field education.

**KEYWORDS:** professional growth, general expertise, social work's professional expertise, practice period, experiential learning model, constructive learning theory

# SISÄLLYS

JOHDANTO.....	1
2 SOSIAALIALAN KORKEAKOULUOPINNOT JA KÄYTÄNNÖN OPINNOT .....	4
2.1 Sosiaalityön korkeakoulutasoisen koulutuksen kehityskulku Suomessa .....	4
2.2 Käytännön jaksot yliopistojen sosiaalityön opinnoissa .....	6
2.2.1 Helsingin yliopiston käytännön jaksot .....	7
2.2.2 Itä-Suomen yliopiston käytännön jaksot .....	8
2.2.3 Jyväskylän yliopiston käytännön jaksot .....	9
2.2.4 Lapin yliopiston käytännön jaksot.....	11
2.2.5 Tampereen yliopiston käytännön jaksot.....	12
2.2.6 Turun yliopiston käytännön jaksot .....	14
2.2.7 Yhteenveto yliopistojen käytännön jaksoista .....	15
3 OPPIMINEN JA AMMATILLINEN KASVU .....	17
3.1 Konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppiminen .....	17
3.2 Mistä asiantuntijuus koostuu? .....	19
3.3 Miten asiantuntijuus kehittyy? .....	20
3.4 Ammatillinen kasvu .....	22
3.5 Sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus .....	24
3.5.1 Sosiaalityön asiantuntijuuden monisärmäisyys .....	24
3.5.2 Sosiaalityön sisällöllinen asiantuntijuus.....	25
3.5.3 Sosiaalityön henkilökohtainen asiantuntijuus .....	28
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	30
4.1 Tutkimuskysymykset.....	30
4.2 Tapaustutkimus .....	30
4.3 Tutkimuksen opiskelijat .....	33
4.4 Tutkimusaineisto .....	33
4.4.1 Portfolioaineisto .....	33
4.4.2 Teemahaastattelumenetelmällä kerätty aineisto .....	35
4.5 Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi .....	37
4.6 Tutkimuseettisten seikkojen huomioiminen.....	40
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	42
5.1 Yhteiskuntatieteellisen osaamisen kytkeytyminen käytännön kontekstiin.....	42
5.1.1 Sosiaalityön yhteiskunnallisen kontekstin tiedostaminen .....	42
5.1.2 Sosiaalityön yhteiskunnalliset asemat ja tehtävät.....	43

5.2 Asiakasprosesseihin ja palveluverkostoihin liittyvän osaamisen kehittyminen .....	47
5.3 Eettisen ajattelun ja arvo-osaamisen syveneminen .....	51
5.4 Ammatillisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkityksiä pohtimassa .....	57
5.5 Tiedon lajien integraatiotaitojen ja tutkivan työotteen kehittyminen .....	63
5.6 Ammatillisen identiteetin ja omien tunteiden kohtaaminen .....	68
6 LOPUKSI .....	75
6.1 Yhteenveto .....	75
6.2 Kehittämisehdotukset ja jatkotutkimuksen aiheet .....	78
6.3 Omat opit .....	80
LÄHTEET .....	81
LIITE	
Liite 1 Teemahaastattelurunko	

## KAAVIO

Kaavio 1 Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin (1984) mukaan.....	18
--	----

## TAULUKOT

Taulukko 1 Helsingin yliopiston käytännön jaksot.....	7
Taulukko 2 Itä-Suomen yliopiston käytännön jaksot.....	8
Taulukko 3 Jyväskylän yliopiston käytännön jaksot.....	9
Taulukko 4 Lapin yliopiston käytännön jaksot.....	11
Taulukko 5 Tampereen yliopiston käytännön jaksot.....	12
Taulukko 6 Turun yliopiston käytännön jaksot.....	14
Taulukko 7 Analyysirunko.....	38

## JOHDANTO

Muistan tarkalleen ensimmäisen kerran, jolloin ymmärsin kouriintuntuvasti, mitä sosiaalityöntekijänä oleminen ja toimiminen edellyttävät. Tämä tapahtui vuosia sitten osallistuessani sosiaalityön opintojeni ensimmäiselle käytännön jaksolle. Jakso tuntui todella lyhyeltä siihen nähden, miten paljon koin opittavaa olevan. Mieleeni nousee tunne siitä, miten pelkäsin, ettei minusta olisikaan sosiaalityöntekijäksi, etten koskaan osaisi ja olisi riittävästi. Jakson edetessä tunne siirtyi sivuun ja tilalle tuli onnistumisen kokemuksia. Vaikka jakson jälkeen minulle jäi kova nälkä oppia keskeneräisyydessäni lisää, koin olevani oikealla polulla. Myöhemmin vuonna 2010 palasin samojen teemojen ääreen työskennellessäni Yhteistyön vuosikello -kehittämishankkeessa. Hankkeen tavoitteena oli kehittää yliopiston sosiaalityön ja Tampereen kaupungin sosiaalityön yhteisiä käytäntöjä ja keskiössä oli näiden toimijoiden jo olemassa oleva rajapinta, käytännön opetus. Hankkeen puitteissa haastattelin käytännön jakson loppusuoralla olevia opiskelijoita ja osallistuin jakson päätösseminaariin kuulemaan heidän puheenvuorojaan. Löysin niistä runsaasti yhtymäkohtia omiin käytännön jakson aikaisiin ajatuksiini ja tutun innostuksen heidän silmissään. Tuolloin päätin, että haluan tutkia aihetta omassa pro gradu- tutkielmassani.

Yliopistojen sosiaalityön oppiaineen on määrä kasvattaa opiskelijoita sekä vahvoiksi tutkimuksen teon taitajiksi että sosiaalityön ammatillisiksi osaajiksi. Käytäntöperustainen tieto ja käytännön kokemukset ovat teoreettisen tiedon ohella edellytyksiä opiskelijoiden ammatilliselle kehittymiselle. Näin ollen tutkintojen sisältämille käytännön opetusjaksoille muodostuu olennainen merkitys. Yhtenä tutkimukseni tavoitteeksi näen käytännön opetuksen merkityksen nostamisen näkyvämmäksi osaksi yliopiston sosiaalityön opetusta. Käytännön opetuksen sisällöllä ja toteutuksella on keskeinen vaikutus opetuksen kokonaisuuteen ja siten siihen, millaisiin valmiuksiin yliopistotutkinto opiskelijoitaan valmentaa (ks. Ching & Tse Fong Leung & Wong 2007, 92). Tavoitteeseen liittyy keskeisesti tarve tutkia, mitä opiskelijat kokevat käytännön jaksolla oppivansa ja miten oppiminen kietoutuu osaksi laajempaa kokonaisuutta eli heidän asiantuntijuutensa ja ammatillisuutensa kasvua (ks. Anis & Karvinen-Niinikoski & Keskinen 2003, 5.)

Etsiessäni jo olemassa olevaa tutkimustietoa omaa tutkielmaani varten hämmästyin, sillä aktiivisesta ja laajasta, myös ulkomaalaisiin tutkimuksiin kohdistuvasta tiedonhaustani huolimatta sosiaalityön käytännössä tapahtuvaan oppimiseen liittyen tutkimuksia löytyi niukasti. Olin olettanut, että se olisi tutkimuksenkohteena hyvin suosittu. Pohdin, onko kyse

siitä, tutkimuksellinen kiinnostukseni oli niin yleinen ja itsestään selvä, että se oli unohtunut katveeseen tieteellisellä tutkimuksen kentällä. Noble (2009; 2001) vahvistaa, että käytännön opetusta on tutkittu liian vähäisesti siitä huolimatta, että vahva tarve on olemassa. Sen sijaan hän esittää toisenlaisia näkemyksiä oman arveluni rinnalle. Hän toteaa, että ero akateemisten tieteiden tekijöiden ja niiden, jotka tekevät käytännön kentän sosiaalityötä, on edelleen olemassa. Tähän väitteeseen sisältyy myös ajatus, että yliopiston sosiaalityön opettajilla on luottamus siitä, että käytännössä toimivilla opiskelijoiden ohjaajilla on vahvat käytännöt tiedot ja taidot, jolloin vastuu niiden opettamisesta voidaan siirtää heille. Samalla saatetaan kuitenkin menettää yliopisto-opettajien tarve tuottaa tieteellistä tietoa käytännön opetukseen ja käytännössä oppimiseen liittyvistä aiheista. (mt.) Ne tutkimukset käytännön opetuksessa tapahtuvaan oppimiseen liittyen, joita lopulta löysin, näyttivät osuvan melko kapealle alalle tarkastellen ohjaajan merkitystä opiskelijan oppimisprosessissa (Abramson & Fortune & McCarthy 2001), opiskelijoiden reflektiivisten ja (Ching & Tse Fong Leung & Wong 2007; Wilson 2013) asiakastyön perustaitojen kehittymistä (Hinkka et al. 2009) sekä käytännön ja teorian yhdistämisestä (Noble 2001; Gibbons & Gray 2002). Hieman erilaista tutkimusteemaa on lähestynyt Anne Saarinen (2012) Talentian etiikkapalkinnon ansainnut sosiaalityön pro gradu -tutkielmassaan, jossa hän tutkii opiskelijoiden ammatillisen empatian kehittymistä käytännön opetuksessa (mt.). Tutkimukselle, jossa käytännössä oppimista tarkasteltaisiin kokonaisvaltaisesti liittäen sitä asiantuntijuuden kehittymiseen ja ammatilliseen kasvuun, vaikutti olevan tyhjä tila, joten sitä lähdin tutkimuksellani täyttämään.

Tutkimuskohteeni rajautuu yhteen Tampereen yliopiston sosiaalityön oppiaineen käytännön jaksolle keväällä 2011 osallistuneen seminaariryhmään ja ryhmäläisten subjektiivisiin oppimiskokemuksiin. Käytännön jakso sisältyy kandidaatin tutkintoon ja se on ollut tutkimukseni opiskelijoille ensimmäinen kerta, jolloin he ovat päässeet kokeilemaan ammatillisia siipiään sosiaalityöntekijänä. Pääosa opintojaksosta on toteutunut käytännön kentällä, mutta opiskelijat ovat osallistuneet aktiivisesti myös yliopistolla järjestettyihin oheisseminaareihin, sekä tuottaneet ahkerasti kirjallista reflektointimateriaalia jaksolla syntyneistä kokemuksistaan.

Tutkimuksen teoriaosuus alkaa luvulla lyhyellä katsauksella suomalaisen sosiaalialan kolmannen asteen, erityisesti yliopisto-opetuksen, kehityspolkuun ja yliopistojen käytäntöjaksoihin. Tämä käytännön konteksti auttaa rakentamaan käsitystä siitä, miten sosiaalialan kolmannen asteen koulutus Suomessa on asettunut nykyiseen muotoonsa, millaista osaamista nykyisellä opetuksella tavoitellaan, ja mihin suhteeseen käytäntö osana opetussuunnitelmaa ja opiskelijoiden ammatillista kehitystä asettuu. Luvussa ”Oppiminen ja



ammattillinen kasvu ” tarkastelen konstruktivistista oppimiskäsitystä sekä kokemuksellisen oppimisen mallia, jotka muodostavat keskeisen teoreettisen viitekehyksen opiskelijoiden käytännössä tapahtuvalle oppimiselle. Kyseisessä luvussa avaan lisäksi yleisen asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun käsitteitä tutkimuksen kannalta keskeisimpien teorioiden valossa. Luvun lopussa syvennyn sosiaalityön ammatillisen asiantuntijuuden moninaiisiin osaamisalueisiin. Tutkimuksen toteutus -luvussa esittelen tutkimusaineistot, tutkimuksen metodologiset välineet ja pohdin tutkimuksen eettisiä seikkoja. Tuloslukujen jälkeisessä yhteenvedossa pysähdyn arvioimaan tutkimuksessa tehtyjen valintojen ja tutkimukselle asetettujen tavoitteiden onnistumista. Tarkastelen lisäksi tutkimustuloksia suhteessa tutkimukselle asetettuihin teoreettisiin lähtökohtiin. Lopuksi esittelen tutkimuksen aikana virinneitä kehittämissuhteita, jatkotutkimuksen aiheita ja sitä, millaisen oppimiskokemuksen tutkimusprosessi on minulle tarjonnut.

## **2 SOSIAALIALAN KORKEAKOULUOPINNOT JA KÄYTÄNNÖN OPINNOT**

### **2.1 Sosiaalityön korkeakoulutasoisen koulutuksen kehityskulku Suomessa**

Sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen varhaisen vaiheen voidaan katsoa lähteneen käyntiin vuonna 1928, jolloin Kansalaiskorkeakoulun alkoi järjestää yksivuotista lastensuojelututkintoon tähtäävää koulutusta. Myöhemmin samassa korkeakoulussa aloitettiin varsinainen sosiaalihuoltajan koulutus vuonna 1942. (Pohjola 1998, 15.) Sosiaalihuoltajan koulutuksessa käytäntö ja siihen liittyen harjoittelun merkitys painottuivat hyvin vahvasti. Opiskelijat suorittivat usein pitkän esiharjoittelujakson ennen varsinaisten opintojen aloittamista. Koulutus edellytti myös tutkielman laatimista, jonka ohessa monet opiskelijat työskentelivät sosiaalialan laitoksissa taloutensa turvaamiseksi. (Mäki 2003.) Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa avautui sosiaalipolitiikan alla sosiaalihuollon linja vuonna 1970, mikä tarkoitti sosiaalityön koulutuksen muodostumista ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi samalla mahdollistaen alan jatko-opintokelpoisuuden (Tampereen yliopiston historia 2013). Sosiaalihuoltajakoulutus säilyi ensimmäiset 30 vuotta lähes samanlaisena yhteiskunnallisesta muutoksista ja sosiaalipolitiikan kehityskulusta huolimatta. Koska koulutus profiloitui erityisesti kuntien sosiaalihuollon työvoimatarpeen täyttämiseen, myös sen sisällöllinen painotus oli juridis-hallinnollisella osaamisella. Tässä asetelmassa sosiaalityöntekijä nähtiin varsin yksipuolisesti järjestelmälähtöisenä virkamiehenä. Tämä perinne säilyi pitkän aikaa siitä huolimatta, että sosiaalihuoltajakoulutus lakkautettiin ja sulautettiin Tampereen yliopiston maisterikoulutukseen jo vuonna 1986. (Pohjola 1998, 147.) Sosiaalityön koulutuksen järjestelmälliseen uudistumissuunnitteluun ryhdyttiin vasta 1970-luvulla ja 1980-luvun alussa, jolloin sosiaalityön koulutus laajeni korkeakoulututkinnon tasoisena suurimpaan osaan yliopistoista. (Vuorikoski 1999.) Vaikka sosiaalialan koulutuksella on suhteellisen pitkä historia, katsotaan kuitenkin, että sen koulutusrakenteet ovat muotoutuneet myöhään, suurimmaksi osaksi 1990-luvulla, jolloin hajanaista keskiasteen koulutusta alettiin voimallisesti koota yhteen. Tuosta ajanjaksosta alkaen katsotaankin sosiaalialan ammatillisen koulutuksen modernissa mielessä alkaneen. (Borgman & Kemppainen & Mäntysaari & Pohjola & Vuorensyrjä, 2006, 93–94.)

Siitä alkaen, kun sosiaalialan korkea-asteen koulutus on eriytetty yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä, ovat keskeisiksi kysymyksiksi ja jopa kiistakapuloiksi nousseet, mitkä osaamisalueet kussakin koulutuksessa painottuvat ja mihin tehtäviin kunkin tutkinnon suorittaneet opiskelijat sijoittuvat työelämässä. Yliopiston sosiaalityön koulutuksen suorittaneita suojelee tällä hetkellä Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön

kelpoisuusvaatimuksista, jonka mukaan sosiaalityöntekijän pätevyys omalla ainoastaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, johon sisältyy tai jonka lisäksi on suoritettu pääaineopinnot tai pääainetta vastaavat yliopistolliset opinnot sosiaalityössä. Toisin sanoen ainoa tie saavuttaa sosiaalityöntekijän pätevyys on yliopistojen tarjoama sosiaalityön koulutus.

Ammattikorkeakoulujen järjestämän sosionomikoulutuksen laajuus on kokonaisuudessaan 210 opintopistettä, josta vähintään 45 opintopistettä koostuu käytännön harjoittelussa ja 15 opintopistettä opinnäytetyöstä. Joissakin ammattikorkeakouluissa käytännön harjoittelun osuus on minimivaatimusta suurempi. Sosionomin koulutusohjelmien on määrä kouluttaa henkilöitä erilaisiin sosiaalialan ja muihin yhteiskunnallisiin tehtäviin, joilla edistetään yksilöiden, perheiden ja yhteisöjen sosiaalista turvallisuutta, sosiaalista osallisuutta ja hyvinvointia. Vaikka sosionomin tutkinnon omaavien tunnetuin ammattinimike lienee sosiaaliohjaaja, sosionomeilla katsotaan olevan valmiudet myös työn suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin, kehittämiseen sekä sosiaalialan asiantuntijatehtäviin. (Fredriksson et al. 2004, 48–49.) Sosionomikoulutuksen vahvuuksia ovat opintojen ammatillinen orientaatio sekä ohjatun harjoittelun ja teoriaopintojen tiivis integrointi toisiinsa (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 22.) Sosiomiopinnoissa on lisäksi viime vuosina vahvistettu opiskelijoiden tieteellistä ja tutkimuksellista osaamista.

Sosiaalityön yliopisto-opintoja voi suorittaa tällä hetkellä Helsingin, Jyväskylän, Lapin, Tampereen, Turun ja Itä-Suomen yliopistoissa. Ruotsinkielistä koulutusta toteutetaan Helsingin yliopistossa. Opetusta annetaan yhteiskunta- ja valtiotieteellisissä yksiköissä tai tiedekunnissa. Ainoastaan Lapin yliopistolla on erillinen sosiaalityön laitos. Sosiaalityön opinnot rakentuvat kaksiportaisesti kandidaatin ja maisterin tutkinnosta, jotka ovat kokonaisuudessaan 300 opintopistettä. Kandidaatin opinnot koostuvat pääaineen perus- ja aineopinnoista sekä tiedekunnan yhteisistä opinnoista ja vapaasti valittavista sivuaineopinnoista. (Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta 2007, 23.) Maisterin opinnot eli syventävät opinnot ovat pääasiallisesti sosiaalityön pääaineopintoja, mutta esimerkiksi Tampereen yliopistossa myös maisterin opinnoissa on mahdollisuus suorittaa valinnaisia opintoja toisista tutkinto-ohjelmista. Sosiaalityön koulutuksen tavoitteena on antaa valmiuksia sosiaalityön vaativaan asiakastyöhön, yhteiskunnalliseen muutostyöhön, tutkimukseen ja muihin sosiaalialan laaja-alaisiin asiantuntijatehtäviin (Kempainen 2006, 236). Pääosa valmistuneista opiskelijoista sijoittuu sosiaalityön asiakastyöhön ja sosiaalityön johtaviin tehtäviin. Osa työllistyy alan opetus-, tutkimus- ja kehittämissuhteisiin (Sosiaalialan

korkeakoulutuksen suunta 2007, 23–24.). Yliopiston sosiaalityön opintojen on nähty kasvattavan opiskelijoita erityisesti laaja-alaiseen yhteiskunnalliseen ymmärtämiseen ja tutkimukselliseen osaamiseen.

Sosiaalityön opetuksessa käytännön ja teorian suhde ovat ajansaatossa hakeneet vahvasti paikkaansa. Sosiaalityön koulutuksen siirryttyä yliopistoihin teorian ja tieteellisen tutkimuksen osuus ovat saaneet voimakkaamman jalansijan koulutuksen sisällössä. On jopa väitetty, että se on tapahtunut liikaa käytännön kustannuksella, jolloin yliopiston sosiaalityö on menettänyt yhteyttä käytännön sosiaalityöhön. Kuilua käytännön kentällä tapahtuvan sosiaalityön, yliopisto-opetuksen ja tutkimuksen välillä on pyritty viime vuosina kuromaan voimallisesti pienemmäksi muun muassa kiinnittämällä enemmän huomiota käytännön opetuksen sisällön ja laadun kehittämiseen. Yhteistyötä sosiaalityön opetuksen, käytännön ja tutkimuksen välillä on laaja-alaisemmin pyritty kehittämään muun muassa Turun yliopiston moniammatillisen tutkimus- ja opetusklinikkamallin, Helsingin vakiintuneen Praksis-toiminnan ja Tampereella vuoden 2011 käynnistyneen Praksis-hankkeen avulla (Aalto-Siiro & Janhunen 2011, 5–7). Seuraavassa luvussa kartoitan tarkemmin, millaisia, käytännön kentän ja yliopiston yhteisellä rajapinnalla olevia, käytäntöpainotteisia jaksoja suomalaiset sosiaalityön opetusta järjestävät yliopistot ovat tarjonneet.

## **2.2 Käytännön jaksot yliopistojen sosiaalityön opinnoissa**

Kuten aikaisemmin mainitsin, sosiaalityön opetusta järjestetään Tampereen, Turun, Itä-Suomen, Lapin, Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa. Olen koostanut seuraavat yhteenvedot kyseisten yliopistojen lukuvuoden 2010–2011 opetussuunnitelmien pohjalta. Ajallinen valinta perustuu tutkimuskohteenani olevan käytännön opetusjakson toteutumisaikankohtaan. Käytäntöpainotteiset jaksot ovat vuoden 2011 jälkeen jäsenyneet jossain määrin uudelleen, mutta oppimistavoitteet ovat säilyneet hyvin samanlaisina. Yliopistot ovat opinto-oppaissaan ilmoittaneet eri tavoin käytäntöjaksojen opintolaajuudet: osa on eriteltyt varsinaiset käytännössä toteutettavat harjoittelu- ja tutustumisjaksot opintokokonaisuuden teoreettisista osuuksista, osa jättänyt ne erikseen kirjaamatta ja sisällyttänyt ne opintojakson kokonaislaajuuteen. Paremman vertailukelpoisuuden saavuttamiseksi taulukkoihin on merkitty jokaisen yliopiston kohdalla käytäntöpainotteisten opintojaksojen kokonaislaajuudet. Taulukoiden on tarkoitus toimia helposti luettavana yhteenvedona jäsentämään yliopistojen sosiaalityön opetusohjelmiin sisältyviä käytännön opintojaksoja. Taulukoita tulkittaessa tulee

kuitenkin huomioida, että opintopistemäärät eivät yksinään avaa opintojaksojen sisältöä. Tämän vuoksi olen päätenyt avaamaan opintojaksojen sisältöjä laajemmin tekstiosioissa.

## 2.2.1 Helsingin yliopiston käytännön jaksot

Taulukko 1: Käytännön opintojaksot, Helsingin yliopisto 2010–2011

opintojakso	opintojakson paikantuminen	opintojakson laajuus
Auttamisen lähtökohdat	perusopinnot, 1.vuosi	5 op
Asiakastyön taidot	aineopinnot, 2. vuosi	6 op
Sosiaalityön ammatilliset valmiudet I	aineopinnot, 3. vuosi	5 op
Sosiaalityön ammatilliset valmiudet II	syventävät opinnot, 3. vuosi	10 op
Sosiaalityön käytäntöjen tutkiminen	syventävät opinnot, 4. vuosi	6 op
		yht. 32 op

### Helsingin yliopiston opinto-opas 2010–2011

Helsingin yliopistossa käytäntöön kiinnittyviä opintoja on lukuvuoden 2010–2011 opinto-oppaan mukaan ollut kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa yhteensä viisi. Ensimmäinen jakso, Auttamisen lähtökohdat, on toteutettu perusopintojen aikana. Jakso on alkanut perehdytysseminaarilla, jonka jälkeen opiskelijat ovat tutustuneet sosiaalityön toimintaympäristöön matalan kynnyksen neuvontayksikössä. Kurssin aikana opiskelijat ovat tehneet tutustumiskäyntejä järjestöihin ja yhteisösosiaalityön toimipaikkoihin. Kurssiin on kuulunut pienryhmätyöskentelyä, havainnointiharjoituksia sekä essee-tehtävä. Jakson aikana opiskelijat ”ovat perehtyneet sosiaalialan yhteiskunnalliseen tehtävään ja auttamiseen arjen lähtökohdista käsin. Opiskelijoiden on ollut tavoitteena oppia kohtaamaan neuvonta-apua tarvitsevia tasa-arvoisessa ja osallisuutta tukevassa vuorovaikutuksessa ja tutustua johonkin sosiaalityön kohdeilmistöön sekä itseensä auttajana ja tukijana.” (Helsingin yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Toinen käytäntöjakso, Asiakastyön taidot, on sisältynyt aineopintoihin. Jakso on toteutettu pääosin sosiaalityön käytännön toimipisteissä, mutta siihen on kuulunut myös pienryhmä- ja seminaarityöskentelyä sekä kirjallisia tehtäviä. Jakson viitekehystenä on toiminut yksilökohtainen psykososiaalinen työ ja tavoitteina ovat olleet opiskelijan ammatillisten vuorovaikutustaitojen vahvistaminen, sosiaalisen kartoitusten ja arvioiden tekeminen. Jakson aikana opiskelijan on ollut myös

määrä oppia tunnistamaan oman persoonan, arvojen, kulttuuritaustan ja asenteiden merkitys vuorovaikutustilanteissa. (Helsingin yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Helsingin yliopiston kolmas käytännön jakso, Sosiaalityön ammatilliset valmiudet I, on paikantunut aineopintoihin. Jakso on toteutettu sosiaalityön toimipaikassa sosiaalityöntekijän ohjauksessa. Jakso on nivoutunut yhteen syventävien opintojen Sosiaalityön ammatilliset valmiudet II- opintojakson kanssa. Kenttätunteja on näihin jaksoihin sisältynyt yhteensä 300 ja niitä on voitu suorittaa joustavasti esimerkiksi kuuden tunnin mittaisina päivinä. Opintojaksoihin on kuulunut lisäksi seminaari- ja pienryhmätyöskentelyä sekä kirjallisia tehtäviä. Jaksojen yhteisiksi oppimistavoitteiksi on kirjattu sosiaalityön eettisten periaatteiden soveltaminen käytännössä, erilaisten tiedonlajien tunnistaminen ja hyödyntäminen käytännön sosiaalityössä. Tärkeitä oppimistavoitteita ovat lisäksi olleet opiskelijoiden omien ammatillisten vuorovaikutustaitojen vahvistaminen, asiakasprosessien eri vaiheiden hallitseminen sekä verkostoihin ja verkostotyöhön tutustuminen. (Helsingin yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Viimeinen eli viides käytännön jakso, Sosiaalityön käytäntöjen tutkiminen, on sisältynyt syventäviin opintoihin. Jakso on suoritettu työskentelemällä vähintään kaksi kuukautta ennalta sovitussa sosiaalityön toimipaikassa. Opintojakson aikana opiskelijat ovat osallistuneet lisäksi vertaisryhmään, jossa he ovat saaneet ”tukea oman käytännöntutkimuksen tekemiseen ja sekä mahdollisuuksia käydä käytäntötutkimukseen liittyviä keskusteluja työyhteisössä sekä ammattilaisten että asiakkaiden kanssa.” Tavoitteena on ollut, että opiskelijat osaisivat opintokokonaisuuden suoritettuaan kerätä tutkimusaineistoa yhteistyössä työyhteisönsä kanssa, soveltaa tuottamaansa tietoa ja huomioida eettisiä näkökulmia koko tutkimusprosessin ajan. (Helsingin yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

### 2.2.2 Itä-Suomen yliopiston käytännön jaksot

Taulukko 2: Käytännön jaksot, Itä-Suomen yliopisto 2010–2011

opintojakso	opintojakson paikantuminen	opintojakson laajuus
Käytäntö 1	perusopinnot, 1.vuosi	5 op
Käytäntö 2	aineopinnot, 2. vuosi	10 op
Käytäntö 3	syventävät opinnot, 4. vuosi	20 op
		yht. 35 op

## Itä-Suomen yliopisto opinto-opas 2010–2011

Lukuvuoden 2010–2011 tutkintovaatimusten mukaan Itä-Suomen yliopistossa sosiaalityön perusopintoihin on sisältynyt käytännön opetusjakso, Käytäntö 1, joka on koostunut seminaarityöskentelystä, käytännön harjoittelusta ja esseen kirjoittamisesta. Käytännön jakso on toteutettu erilaisissa sosiaalityön kolmannen sektorin toimintaympäristöissä. Jakson aikana opiskelija on tutustunut kolmannen sektorin ammatilliseen sosiaalityöhön sekä projektityöhön. Aineopintoihin sisältyneellä käytännön opintojaksolla, Käytäntö 2:lla, opiskelija on suorittanut kuuden viikon periodin sosiaalityön käytännön kentällä sosiaalityöntekijän ohjauksessa. Jakson painopiste on ollut erityisesti asiakastyön näkökulmassa, sosiaalityön tutkimuskenttään tutustumisessa sekä oman oppimisen reflektoinnissa. Opintojaksoon on sisältyvät alku- ja välitapaamisia, ohjauskeskusteluita ja välitehtäviä. (Itä-Suomen yliopisto opinto-opas 2010–2011.)

Viimeinen käytännön jakso, Käytäntö 3, on sisältynyt syventäviin opintoihin. Jakson aikana opiskelijat ovat osallistuneet kolmen kuukauden ohjatulle harjoittelujaksolle. Lisäksi opiskelijat ovat suorittaneet erilaisia oppimistehtäviä ja osallistuneet yhteiseen verkko-opetukseen. Jakson määränpäänä on ollut, että opiskelijoiden asiantuntijuus ja itsenäiset työvalmiudet kehittyisivät ja että he oppisivat integroimaan paremmin sosiaalityön teoreettista, tieteellistä ja käytännön tietoa. Opintojaksoon on linkittynyt lisäksi käytäntöseminaari, jossa opiskelijat ovat kollektiivisesti käsitelleet harjoittelustaan nousevia kysymyksiä ja kokemuksia niin ammatillisesta kuin tieteellisestäkin näkökulmasta. (Itä-Suomen yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

### 2.2.3 Jyväskylän yliopiston käytännön jaksot

Taulukko 3: Käytännön jaksot, Jyväskylän yliopisto 2010–2011

<b>opintojakso</b>	<b>opintojakson paikantuminen</b>	<b>opintojakson laajuus</b>
Käytännöt I	perusopinnot, 1. vuosi	6 op
Käytännöt II	aineopinnot, 3. vuosi	10 op
Palvelujärjestelmät ja yhteiskunnalliset toimintaympäristöt	syventävät opinnot, 4. vuosi	16 op
		32 op

## Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2008–2011

Jyväskylän yliopistossa ensimmäinen käytännön jakso, Käytännöt I, on sisällytetty perusopintoihin. Opintojakso on käynnistynyt luentoseminaarilla, jonka jälkeen opiskelijat ovat perehtyneet sosiaalialan toimintakenttään joko tutustumiskäynneillä sosiaalityön organisaatioihin tai seuraamalla sosiaalityöntekijän työtä. Opiskelijat ovat voineet suorittaa jakson myös vapaaehtoistyöllä. Tavoitteena on ollut, että sosiaalityön toimintakenttään perehtymisen kautta opiskelijat havainnoisivat ja reflektoisivat erilaisia sosiaalisia ongelmia, joita käytännön sosiaalityössä kohdataan. Jakson lopulla he ovat laatineet raportin kokemustensa, ajatustensa ja määrätyn oheiskirjallisuuden avulla. (Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2008–2011).

Käytäntö II, on sijoitettu aineopintoihin. Jaksokokonaisuuteen on kuulunut 40 päivää kenttätöskentelyä sosiaalityöntekijän ohjauksessa julkisella, yksityisellä tai kolmannella sektorilla. Opiskelijat ovat kirjoittaneet esseen ja osallistuneet yhteiseen päätösseminariin. Jakson aikana opiskelijoiden tavoitteena on ollut kehittyä teoreettisen ja käytännöllis-kokemuksellisen tiedon yhdistämisessä ja soveltaa sosiaalityön menetelmiä ja työvälineitä käytäntöön. Myös vuorovaikutuksellisen osaamisen vahvistuminen ja oman ammatillisen kehittymisen ja ammatillisen identiteetin reflektointi on katsottu tärkeiksi oppimistavoitteiksi. (Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2008–2011.)

Syventävissä opinnoissa opiskelijat ovat suorittaneet Palvelujärjestelmät ja yhteiskunnalliset toimintaympäristöt -opintokokonaisuuden. Jakson aikana opiskelijat ovat päässeet perehtymään sosiaali- ja terveyspalvelujen johtamiseen sekä hallintoon, poliittishallinnolliseen ohjausjärjestelmään ja hyvinvointipalvelujärjestelmiin. Jaksoon on kuulunut luentoseminari koskien sosiaali- ja terveydenhuollon tematiikkaa sekä kaksi yhteensä kirjallisuuskatsausta, joissa on syvennytty organisaatioiden sekä henkilöstö- ja asiantuntijatyön johtamiseen. (Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2008–2011.) Opiskelijat ovat suorittaneet myös kahdeksan opintopisteen projektiopintojakson joko sosiaalihuollon tai sosiaali- ja terveydenhuollon tutkimus- tai kehittämishankkeessa. Projektiopinnoissa opiskelijat ovat osallistuneet myös ohjausseminariin, jossa on perehdytty projektiosaamisen perusteisiin, projektinhallinnan menetelmiin, kansallisiin ja EU:n sosiaali- ja terveydenhuollon ohjelmiin, rahoitusjärjestelmiin ja projektin arvioinnin välineisiin. Projektiopinnot ovat kestäneet kaksi kuukautta ja ne on toteutettu pienryhmissä yhdessä sosiaalialan kehittämisorganisaatioiden kanssa. Projektiopintojen kautta opiskelijoiden tavoitteena on ollut saavuttaa projektijohtamisen tiedollisia ja taidollisia välineitä sekä kasvattaa kriittisiä reflektiotaitoja. (Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2008–2011.)



## 2.2.4 Lapin yliopiston käytännön jaksot

Taulukko 4: Käytännön jaksot, Lapin yliopisto 2010–2011

opintojakso	opintojakson paikkantuminen	opintojakson laajuus
Toimijuus ja sosiaalityö	perusopinnot, 1. vuosi	8 op
Sosiaalityön ongelmanratkaisuprosessina: Teoria ja käytäntö	aineopinnot, 3. vuosi	16 op
Käytäntö ja sitä tukeva opetus	syventävät opinnot, 4. vuosi	28 op
		yht. 52 op

### Lapin yliopiston opinto-opas 2010–2011

Lapin yliopistossa sosiaalityön opinnoissa ensimmäinen käytännön jakso on suoritettu perusopinnot aikana osana Toimijuus ja sosiaalityö- opintokokonaisuutta. Opintokokonaisuus on alkanut opiskelijoiden yhteisellä aloitustapaamisella ja luennoilla. Tämä jälkeen opiskelijat ovat tehneet tutustumiskäyntejä erilaisiin sosiaalityön käytännön organisaatioihin. Käyntien jälkeen opiskelijat ovat analysoineet ryhmissä käytännössä kohtaamiaan sosiaalityön ilmiöitä. Jakson aikana opiskelijoiden on ollut tarkoitus oppia määrittelemään toimijuuden käsitettä, jäsentää sen rakentumisen yhteiskunnallisia ehtoja sekä tarkastella, miten toimijuutta on mahdollista sosiaalityössä tukea. Oppimistavoitteisiin on myös sisällynyt ihmisen ja hänen ympäristönsä välisen suhteen moniulotteinen ymmärtäminen, sosiaalityön erilaisten toimintaympäristöjen hahmottaminen sekä sosiaalityön eettisten periaatteiden soveltaminen käytännön tilanteissa. (Lapin yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Seuraavan käytäntöorientoitunut jakso on sisällynyt aineopintoihin: Sosiaalityö ongelmanratkaisuprosessina: Teoria ja käytäntö. Opintojakso on rakentunut luentosarjasta, kirjallisuusseminaarista, viiden viikon mittaisesta käytännön kenttäjaksoista ja ryhmätyöskentelystä. Opintojakson tavoitteena on ollut ”antaa opiskelijalle sosiaalityön ammatilliset perusvalmiudet tietojen, taitojen ja arvoperustan osalta.” Kenttäjakson aikana toteutuneessa ryhmäopetuksessa opiskelijat ovat reflektoineet käytännön kokemuksia teoreettisella tasolla erityisesti kohtaamisen, vuorovaikutuksen ja sosiaalityön työmenetelmien teemoista käsin. (Lapin yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Maisteriopintoihin on kuulunut opintojakso Käytäntö ja sitä tukeva teoriaopetus. Jakso on alkanut kahden opintopisteen Työnohjaus ja asiantuntijuus -luentosarjalla. Varsinainen

kenttäjakso on ollut kymmenen viikon mittainen. Kenttäjakson ohessa opiskelijat ovat osallistuvat pienryhmätyöskentelyyn ja teorialuennoille. Opintojakso on päättynyt teorian ja käytännön integraatioseminaariin. Opintojakson päätavoitteena on ollut syventää opiskelijoiden teoreettista, tutkimuksellista ja käytännön osaamista sekä kykyä integroida näitä alueita yhteen entistä tiiviimmin. Jakson aikana opiskelijat ovat harjoitelleet taitoa soveltaa sosiaalityön eri teorioita ja eettistä osaamista erilaisissa käytännön työtilanteissa. Opiskelijat ovat myös opetelleet myös omaan kompetenssiinsa luottamista, kehittäneet ammatillista osaamistaan ja rakentaneet perustaa sosiaalityöntekijän identiteetilleen. Jaksolla on korostettu kriittisesti kyseenalaistavan ja arvioivan työtöteen kehittymistä, johon on paneuduttu erityisesti Työnohjaus ja asiantuntijuus- luennoilla sekä käytännön opetuksen aikana järjestettävissä pienryhmätyöskentelyssä. Jakson on ollut samalla tavoitteena yhdistyä tiiviisti opiskelijoiden pro gradun työprosessiin. (Lapin yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

## 2.2.5 Tampereen yliopiston käytännön jaksot

Taulukko 5: Käytännön opintojaksot, Tampereen yliopisto 2010–2011

opintojakso	opintojakson paikantuminen	opintojakson laajuus
Sosiaalisen kosketuspinnoilla	perusopinnot, 1. vuosi	5 op
Sosiaalityön taidot	aineopinnot, 2. vuosi	20 op
Vaativat asiantuntijataidot	syventävät opinnot, 4. vuosi	20 op
		yht. 45 op

Tampereen yliopiston opinto-opas 2010–2011

Tampereen yliopistossa ensimmäinen tutustuminen sosiaalityön käytännön kenttään on tapahtunut Sosiaalisen kosketuspinnoilla -opintojakson kautta. Jakso on toteutettu opintojen ensimmäisenä vuotena ja sen aikana opiskelijat ovat tutustuneet joko matalan kynnyksen kohtaamispaikkoihin tai vapaaehtoistyöhön. Jaksolla opiskelijat ovat toteuttaneet ryhmänä tutustumiskäynnin sosiaaliasemalla ja osallistuneet kahteen syventävien opintojen harjoittelun analyysiseminaariin. Jakson aikana opiskelijoiden tavoitteena on ollut saada ”omakohtainen kosketus sekä sosiaalisen työn asiakkaiden arjen todellisuuteen että ammatilliseen sosiaalityöhön. Lisäksi jaksoon kuuluvan kirjallisen tehtävän myötä opiskelijat ovat opetelleet dokumentoimaan ja erittelemään käytännöstä nousevia havaintojaan, kirjoittamaan ja keskustelemaan niistä”. (Tampereen yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Aineopintoihin sisältyvä sosiaalityön taidot -opintokokonaisuus on rakentunut kolmesta toisiinsa kytkeytyneistä opintojaksosta: Sosiaalityön menetelmät -luentosarja, Taitoseminaari ja tämän tutkimuksen fokuksessa oleva Käytännön opetus -jakso. Tämä opintokokonaisuus on ajoittunut kandidaatin opintojen toiselle vuodelle. Tarkoituksena on ollut, että opiskelijat suorittavat joko ennen tai samanaikaisesti taitoseminaarin kanssa menetelmäjakson. Menetelmäjakso on sisältänyt luentojen lisäksi sosiaalityön menetelmäkirjallisuuteen tutustumista ja ryhmäesseen laatimisen kyseisen kirjallisuuden pohjalta. Oppimistavoitteina on ollut, että opiskelijat ”hahmottavat sosiaalityön menetelmien roolin asiakastyössä ja tuntevat keskeiset menetelmät, joita sosiaalityössä käytetään ja ovat perehtyneet tapoihin, joilla menetelmiä sovelletaan käytännössä.” Taitoseminaari on toteutettu pääsääntöisesti käytännön opetusjaksoa edeltävänä syksynä. Taitoseminaarissa opiskelijat ”ovat harjaannuttaneet sosiaalityön asiakastyössä tarvittavia vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä perehtyneet asiakastyön prosessiin ja teorioihin.” Seminaari on rakentunut luennoista, välitehtävistä, ryhmätöistä, vuorovaikutus- ja asiakastapausharjoituksista. Lisäksi opiskelijat ovat tehneet jakson aikana itsenäisen tutustumiskäynnin valitsemaansa sosiaalityön toimipaikkaan ja kirjoittaneet käyntinsä pohjalta lyhyen esseen. Taitoseminaarin jälkeen opiskelijat ovat osallistuneet yhdeksän viikon yhtäjaksoiselle käytännön opetusjaksolle, joka on toteutettu sosiaalityön toimipaikassa pätevän sosiaalityöntekijän ohjauksessa. Käytännön jaksolla opiskelijat ovat kehittäneet ”sosiaalityön asiakastyön perustaitoja ja tutustuneet työtapoihin, käytäntöihin sekä toimintaympäristöihin.” Perustan rakentaminen omalle ammatti-identiteetille on ollut myös jakson keskeinen tehtävä. Käytännön opetusjaksolla opiskelijat ovat harjoitelleet sosiaalityön rooleja ja tehtäviä käytännöstä käsin. Käytännön opetusjakson aikana opiskelijat osallistuneet lisäksi yliopistolla järjestettäviin oheisseminaareihin, joissa on käsitelty muun muassa sosiaalityön etiikkaa sekä muita käytännöstä nousseita kysymyksiä. Opiskelijat ovat kirjoittaneet jakson aikana esseitä, joissa he ovat reflektoineet käytännön kautta esiin tulleita kokemuksiaan ja oppimistaan. Käytännön opetuksen päätösseminaarissa he ovat esittäneet jakson aikana koottuun portfolioonsa perustuvan puheenvuoron oman asiantuntijuutensa kehityksestä. (Tampereen yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Syventävissä opinnoissa opiskelijat ovat suorittaneet Vaativat asiantuntijataidot -opintokokonaisuuden, joka on rakentunut Moniammatillisuus -jaksosta, harjoittelusta ja siihen sisältyvästä seminaarista. Moniammatillisuus -jakso on toteutettu klinikkaopetuksena moniammatillisissa opiskelijaryhmissä. Klinikkaopetuksen jälkeen opiskelijat ovat kirjoittaneet ryhmäesseen, jota on käsitelty sosiaalityön opiskelijoiden omassa

reflektioseminaarissa. Jakson tarkoituksina on ollut syventää opiskelijoiden ymmärrystä moniammatillisen työn teoreettisista lähtökohdista, lähestymistavoista ja työskentelystä ja ohjata opiskelijoita refleктоimaan omaa toimintaansa moniammatillisessa ympäristössä. Sosiaalityön harjoittelujakso on suoritettu kolmen kuukauden jaksena joko sosiaalityön kehittämis- tai tutkimushankkeessa, hallinnossa tai asiakastyössä. Harjoittelupaikoissaan opiskelijat ovat toteuttaneet pienimuotoisen kehittämistehtävän, jonka kautta he ovat osallistuneet harjoitteluorganisaatioidensa kehittämiseen molempia osapuolia hyödyttävällä tavalla. Opiskelijat ovat kirjoittaneet harjoittelun aikaisesta työskentelystään analyysiin, jossa he ovat hyödyntäneet ajankohtaista yhteiskuntatieteellistä kirjallisuutta. Analyysi on esitelty harjoittelujakson seminaarissa, jossa opiskelijat ovat osallistuneet aktiivisesti myös toisten opiskelijoiden analyysien käsittelyyn. Harjoittelujaksolla tavoitteina on ollut ”kehittää opiskelijoiden omaa sosiaalityön asiantuntijuutta teoreettisia ja käytännöllisiä elementtejä yhdistellen, laajentaa näkemystä sosiaalityön tehtävistä ja työalueista sekä harjaannuttaa taitoja keskustella työstään muiden kanssa.” (Tampereen yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

## 2.2.6 Turun yliopiston käytännön jaksot

Taulukko 6: Käytännön opintojaksot, Turun yliopisto 2010–2011

opintojakso	opintojakson paikantuminen	opintojakson laajuus
Sosiaalityön käytännöt 1	aineopinnot, 3.vuosi	10 op
Sosiaalityön käytännöt 2	syventävät opinnot, 4. ja 5.vuosi	20 op
		yht. 30 op

Turun yliopiston opinto-opas 2010–2011

Turun yliopistossa ensimmäinen käytännön jakso on ollut aineopintoihin kuulunut Sosiaalityön käytännöt 1 -opintokokonaisuus. Jaksokokonaisuuteen on sisältynyt kahden opintopisteen kurssi, joka on koostunut harjoituksista, luennoista ja kirjallisesta lopputyöstä. Kurssin aikana opiskelijat ”ovat perehtyneet työnohjauksen perusteorioihin ammatti-identiteetin ja kasvun näkökulmasta.” Kurssi on ollut kytkettynä tiiviisti muihin sosiaalityön työmenetelmien opintojaksoihin ja erityisesti moniammatilliseen klinikkaopetukseen. Opintokokonaisuuden toisessa osassa, Klinikakurssilla, opiskelijat ovat osallistuneet moniammatillisille luennoille ja työnohjaukseen sekä tutkineet asiakastapausta pienryhmässä. Opiskelijat ovat tutkineet yhteisesti asiakastapaustaan asiakastapausseminaarissa ja tuottaneet oppimispäiväkirjan, jossa he ”ovat analysoineet kirjallisesti asiakastyön prosessia, omaa selviytymistään ja omia oppimistarpeitaan”. Klinikkan työmenetelmämoduulissa opiskelijat

ovat osallistuneet luennoille ja itsenäisiin pienryhmäharjoituksiin. Kliinikkaopetus on toteutettu kahdessa osassa siten että ensimmäinen jakso on ajoittunut keväälle ja toinen, syventävien klinikkajakso, seuraavalle syksylle. Kliinikkaopetuksen aikana opiskelijan tavoitteena on ollut ”oppia hallitsemaan sosiaalityön asiakastyön ammatillisten taitojen perusteita ja perehtyä moniammatilliseen työskentelyyn”. (Turun yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

Toinen käytännön opintokokonaisuus on sisältynyt syventäviin opintoihin. Opintokokonaisuus on koostunut kolmesta osasta: Kliinikkakurssi 2, sosiaalityön kenttäharjoittelusta ja Teorian ja käytännön yhteensovittaminen -seminaarista. Kliinikkakurssi on toiminut jatkumona aineopintojen klinikkajakso 1:stä. Jakson aikana opiskelijat ovat syventäneet ja jäsentäneet aikaisemmin opittuja sosiaalityön ammatillisia asiakastaitoja. Kenttäjakson aikana opiskelijat ovat työskennelleet kolmen kuukauden jakson sosiaalialan toimintayksikössä ja osallistuneet säännöllisesti työnohjaukseen. Kentällä ollessaan opiskelijat ovat kirjoittaneet oppimispäiväkirjaa.. Jakson aikana opiskelijoiden on ollut määrä syventää teoreettista osaamistaan käytännön näkökulmasta ja vahvistaa heidän omaa ammatillista käyttöteoriaansa. Kenttäjakson tarkoitus on ollut lisäksi ”antaa opiskelijoille valmiuksia itsenäiseen työskentelyyn, toimimiseen työryhmässä sekä moniammatillisten verkostojen jäsenenä”. Teorian ja käytännön yhteensovittaminen -seminaarissa opiskelijat ovat pitäneet suullisen esityksen kenttäjaksostaan ja jakaneet kenttäkokemuksiaan muiden opiskelijoiden kesken. Seminaarin tavoitteena on ollut, että opiskelijat osaisivat ”tarkastella harjoituskokonaisuutta sosiaalityön teorioiden valossa, analysoida sosiaalityön asiakastyön työprosesseja sekä käsitteellistää teoreettista tietoa käytäntöjakson tuottamien kokemusten pohjalta”. (Turun yliopiston opinto-opas 2010–2011.)

### **2.2.7 Yhteenvedo yliopistojen käytännön jaksoista**

Valtakunnallisen sosiaalityön yliopistoverkoston (SOSNET) perustamisen jälkeen yliopistot ovat ryhtyneet kehittämään yhteistyössä sosiaalityön koulutusta ja etsimään sen avulla synergiaetuja (Borgman & Kemppainen & Mäntysaari & Pohjola & Vuorensyrjä 2006, 235). Tutkintorakenneuudistuksen yhteydessä yliopistot ovat sopineet opettavan ydinaineksen sisällöistä ja opetuksen tavoitteista. Samalla on sovittu, että käytännön opetuksen ja harjoittelun osuus koko tutkinnon laajuudesta tulee olla yhteensä vähintään 30 opintopistettä (Karvinen-Niinikoski & Hoikkala & Salonen 2007). Vertailussani tulee esiin, että käytännön opetusjaksojen toteutustavat ja laajuudet vaihtelevat jossain määrin yliopistojen välillä. Vertailun mukaan Turun yliopistossa, jossa käytännön opintoja opinto-oppaan mukaan on

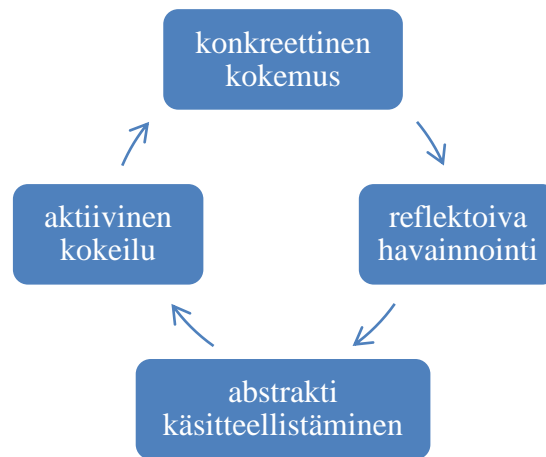
ollut yhteensä 30 opintopisteen laajuudessa, määrä on vähäisin, mutta se on ollut varsin lähellä Itä-Suomen 35 opintopisteen sekä Helsingin ja Jyväskylän 32 opintopisteen käytäntöopintojen kokonaislaajuuksia. Lapin ja Tampereen yliopistossa näyttäisi olleen käytäntöopintoja määrällisesti eniten: 52 ja 45 opintopisteen laajuudessa. Opintokokonaisuuksien sisällä käytäntöorientoituneiden teoriaopintojen tai käytäntöä ja teoriaa yhdistävän opetuksen suhde varsinaiseen käytännössä toteutettavaan harjoitteluun ovat kuitenkin vaihdelleet. Kaikissa yliopistojen käytäntöjaksoissa on ollut havaittavissa selviä yhteisiä piirteitä koskien erityisesti jaksojen tavoitteita. Turun ja Helsingin opetusohjelmia lukuun ottamatta käytännön kokonaisuuksia on lukuvuoden 2010–2011 opinto-oppaan mukaan ollut kolme. Ensimmäinen käytännön jakso, Turun yliopisto pois lukien, on toteutettu ensimmäisenä opintovuotena matalan kynnyksen toimipisteissä tai vapaaehtoistyönä. Yhteisinä tavoitteina on ollut, että opiskelijat saisivat tuntumaa sosiaalityön toimintaympäristöön, sosiaalityön ilmiöihin ja asiakkaisiin. Toinen käytäntöjakso, Turun yliopiston osalta ensimmäinen käytäntöjakso, on sijoittunut joko toiselle tai kolmannelle vuodelle ja yhteisinä tavoitteina on ollut opiskelijan asiakastyön vaatiman ammatillisen osaamisen, ammatti-identiteetin ja reflektiotaitoja kehittäminen. Kolmas käytäntöjakso on sijoittunut pääasiallisesti maisteriopintoihin. Jakson tavoitteissa on korostettu etenkin tutkimuksellisten ja asiantuntijataitojen kehittäminen. Kaikissa käytäntöjaksoissa nousee esille käytännöstä nousevan kokemustiedon ja teorian integroimistaidon merkitys. Opintojen edetessä, tutkimuksellisen osaamisen kehittäminen nousee tavoitteena esille entistä vahvempana. Erityisinä opintojaksoina mainittakoon Tampereen ja Turun yliopiston tarjoamat moniammatilliset klinikajaksot, joissa opiskelijat ovat harjoitelleet moniammatillisia yhteistyötaitoja toisten oppiaineiden, kuten lääke- ja terveystieteiden, opiskelijoiden kanssa.

### 3 OPPIMINEN JA AMMATILLINEN KASVU

#### 3.1 Konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppiminen

Lähestyn tutkimuksessani oppimista konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen mallin lähtökohdista käsin. Ajatukseni on, että nämä kaksi oppimisen lähestymistapaa tarjoavat kumpikin yhdessä rikkaampaa näkökulmaa oppimisesta, omista painopisteistään käsin toisiaan täydentäen. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen ydinajatus on, että oppiminen on merkityksen määrittelyprosessi: kysymys siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan. Oppiessaan yksilö rakentaa, toisin sanoen konstruoi, uutta tietoa ja uusia kokemuksia suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa. Tietoa ei voida siirtää sellaisenaan toiselle, vaan jokainen oppija jäsentää uuden tiedon ja kokemuksen oppimistilanteesta sekä omista tulkinnoistaan ja lähtökohdistaan käsin. Näin ollen oppiminen on kontekstuaalista, yksilöllistä ja jokaisen oppijan oman toiminnan tulosta. Konstruktivistisessa oppimisessa painotetaan lisäksi ymmärtämisen merkitystä. Keskeisintä eivät ole faktojen hallinta tai yksittäiset tiedot sinänsä, vaan organisoitu tieto- tai taitorakenne, johon ne kuuluvat. Kun ymmärrämme jotain, vaikkapa tietyn käsitteen, osaamme perustella tavan, jolla käytämme käsitettä ja pystymme hyödyntämään käsitettä uusissa konteksteissa. Ymmärtäminen tapahtuu parhaiten toiminnan ja kokeilemisen kautta. (Rauste-von Wright & Soini & von Wright 2003, 165–166.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys tarkastelee oppimista sekä yksilöllisestä että sosiaalisesta näkökulmasta. Oppiminen on toisaalta yksilön sisäinen kognitiivinen tapahtuma, mutta toisaalta yksilön oppimisen kautta saadusta subjektiivisesta tiedosta muodostuu objektiivista ja jaettua tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Rauste-von Wright & Soini & von Wright 2003, 162–166; Ruohotie 2006, 118–119.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa (1984) oppimista tarkastellaan jatkuvana kehämäisenä prosessina. Oppimismalli sisältää kaksi ulottuvuutta, tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen sekä niihin liittyen neljä vaihetta, joilla kullakin on tärkeä rooli oppimisprosessin kokonaisuudessa (mt.).



### **Kaavio 1: Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin (1984) mukaan**

Ensimmäinen vaihe on välitön, konkreettinen oppijan omakohtainen kokemus. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan riitä kokonaisvaltaiseen oppimiseen, vaan kokemusta tulee seurata mallin seuraavat vaiheet (Kolb 1984, 41; Roberts 2012, 54–55). Toisessa vaiheessa konkreettista kokemusta tarkastellaan kriittisesti ja reflektiivisesti, jolloin se nousee tietoiselle tasolle. Reflektiivisen tarkastelun ja pohdinnan vaihetta seuraa abstrakti käsitteellistäminen, jossa oppija pyrkii systemaattisen ajattelun kautta muokkaamaan vanhoja ja luomaan uusia teorioita, käsitteitä ja malleja. Neljäs vaihe on aktiivinen kokeileminen, jossa oppija testaa rakentamiensa teorioiden, käsitteiden ja mallien ja niistä tehtyjen päätelmien toimivuutta käytännössä ja saa uusia kokemuksia, jotka asettuvat jälleen kriittisen reflektion kohteeksi. Näin ollen kehä jatkaa syklistä kiertoaan ja oppiminen syvenee edelleen. (Kolb 1984, 42.) Deweyn tavoin Kolb korostaakin, että oppiminen tulee ymmärtää jatkuvana prosessina, jossa oppijan taidot ja tiedot kehittyvät kokoajan (Dewey 1938, 35, 44; ref. Kolb 1984, 26). Kolb nostaa oppimiskäsityksessään esille, että oppiminen on oppijan ja tämän ympäristön välistä vuorovaikutusta, jossa ympäristö vaikuttaa oppijaan tarjoten stimuloivia kokemuksia. Oppimisen myötä oppija muuttaa käytöstään, ymmärrystään ja asenteitaan ympäristöön kohtaan, mikä puolestaan vaikuttaa oppijan ympäristöön (Kolb 1984, 34–35).

Konstruktivistinen oppimiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisen mallin lähestymistavoissa on paljon yhteneviä ja toistensa kanssa keskustelevia ajatuksia. Ne nojaavat kumpikin vahvasti oppimisen ja tiedon sosiaaliseen luonteeseen, toiminnan ja kokemuksen merkitykseen oppimistilanteissa sekä siihen, että oppiminen on jatkuva uudelleen määrittelyn prosessi. Lisäksi molemmat käsitykset korostavat syvemmän ymmärtämisen merkitystä oppimisessa. Konstruktivistinen lähestymistapa tarjoaa tutkimukselleni näkökulman siitä, että jokainen käytännön opetusjaksolle osallistuva



opiskelija on ainutlaatuinen yksilö, jonka aikaisemmalla tieto- ja kokemuspohjalla sekä oppimistilanteen kontekstilla on merkitystä siihen, miten ja mitä hän käytännön opetusjaksolla oppii (ks. Barab & Duffy 2000). Käytännön opetusjaksolla kokemuksellisella oppimismallilla on myös keskeinen paikka, koska opiskelijat kohtaavat jaksolla runsaasti vaihtelevia ja haastavia tilanteita ja niiden kautta konkreettisia ja itselleen merkityksellisiä kokemuksia. Opiskelijoiden tavoite on oppia syvällisesti näitä yksittäisiä kokemuksia refleктоimalla ja nostamalla niitä laajemmalle, käsitteelliselle, tasolle ja testaamalla tätä jalostetumpaa kokemustietoa uusien kokemusten avulla. Nämä lähestymistavat oppimiselle ja seuraavaksi esittelemäni asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun teemat linkittyvät tutkimuksessani vahvasti toisiinsa sisältäen keskeisiä ajatuksia tietoisesta ja jatkuvasta prosessista.

### **3.2 Mistä asiantuntijuus koostuu?**

Asiantuntijuus on kiehtonut tieteellisen keskustelun aiheena viime vuosikymmeninä ja tämä näyttäytyy asiantuntijateorioiden lukumäärässä. Brommen ja Tilleman (1995, 261–263) asiantuntijuuden määritelmässä yhdistyvät pääelementit, jotka toistuvat useimmissa eri asiantuntijuuden määrittelyissä. He katsovat asiantuntijuuden koostuvan kolmesta osasta: 1. teoreettisesta eli formaalista tiedosta 2. käytännön kokemustiedosta eli praktisesta tiedosta ja 3. metakognitiivisesta tietämyksestä (mt.). Formaalin tiedon kuvataan olevan faktapohjaista oppikirjoihin pohjautuvaa tietoa, joka on kaikille julkista ja näkyvää. Kyseisen tiedon lajin vahvuudeksi muodostuu sen helposti eteenpäin jaettavaus ja vahva kommunikoitavuus (Vesterinen 2002, 11). Formaalityö on tullut opiskelijoille tutuksi jo peruskoulusta alkaen. Samoin yliopiston sosiaalityön opetuksen voidaan nähdä olevan selvästi formaalille tiedolle painottunutta. Praktinen tieto sen sijaan on kokemuspohjaista eli käytännöstä nousevaa. Luonteeltaan praktinen tieto on henkilökohtaista, koska se pohjautuu omakohtaisiin kokemuksiin ja tiedonmuodostukseen. Koska tieto ja kokemukset sitoutuvat aina tiettyyn aikaan, paikkaan ja asiayhteyteen on praktinen tieto kontekstuaalista ja situationaalista. Praktinen tieto on myös informaalia, koska sitä ei pystytä sellaisenaan muodollisesti perustelemaan tai käsitteellistämään. Kyseiseen tiedonlajiin liitetään usein käsite hiljaisesta tiedosta, josta myös paljon sosiaalityön ammatillisilla ja tieteellisillä areenoilla keskustellaan. Käsite hiljainen tieto viittaa sen usein tiedostamattomaan ja ääneen lausumattomaan luonteeseen. (Eteläpelto 1997, 98.) Käytännön opetuksen aikana opiskelijat kehittävät erityisesti kokemuspohjaista tietovarantoaan. Metakognitiivinen tietämys käsittää yksilön itsesäätelytaitoa ja kykyä oman toiminnan arviointiin siten, että se edesauttaa tehtävien

suorittamista ja oppimisprosessien etenemistä. Metakognitiivisen tietämyksen kehittyminen vaatii opiskelijalta aktiivista ajattelua, opitun pohtimista, kriittistä kyselyä, reflektointia ja omien oppimisstrategioiden löytämistä. (Vesterinen 2002, 12.) Metakognitiiviseen tietämyksen sisälle voidaan sijoittaa myös transferin eli siirtovaikutuksen käsite. Siirtovaikutus tarkoittaa yksilön kykyä hyödyntää, ”siirtää”, aikaisemmin oppimaansa uusiin asiayhteyksiin. (Tuomi-Gröhn 2001, 10, 12.)

Nuutinen ja Tynjälä (1997, 182–183) vahvistavat praktisen, formaalin sekä metakognitiivisten tietojen kolminaisuutta asiantuntijuuden rakentumisessa, mutta avaavat näitä tasoja yksityiskohtaisemmin ja laajentavat asiantuntijuuden kattamaan muitakin tiedon osa-alueita. He katsovat asiantuntijuuden koostuvan deklaratiiivisesta tiedosta, jolla he tarkoittavat faktaa ja kirjatietoa. Toisenlainen tiedon muoto on käsitteellinen tieto ja käsitteelliset mallit, jotka ovat faktatietoja teoreettisemmalla tasolla. Kolmantena asiantuntijatiedonmuotona esitetään metodisia tietoja ja taitoja, joilla tarkoitetaan alan tiedonmuodostuksen tuntemusta. Asiantuntijuuden osatekijäksi luetaan myös proseduraalinen tieto, joka kertoo, miten jokin asia tehdään. Proseduraalisesta tiedosta puhuttaessa voidaan käyttää myös ilmaisua taitotieto tai toimintatieto. Metakognitiivisen tietämisen alueesta Nuutinen ja Tynjälä nostavat esille erityisesti reflektiiviset tiedot ja taidot. Myös intuitiivinen tieto luetaan osaksi asiantuntijatiedon monia muotoja. Intuitiiviselle tiedon muodolle on ominaista, että sitä on vaikea käsitteellistää tai sanallisesti ilmaista, ja se liittyy välittömään havaitsemiseen analyttisen prosessin sijaan. Intuitiivinen tieto on hyvin lähellä hiljaisen tiedon käsitettä. Korkeatasoiseen asiantuntijuuteen he sisällyttävät myös kuuluviksi arvot ja ammattietiikan sekä henkilökohtaisten tavoitteiden ja orientaation merkityksen. (mt.)

### **3.3 Miten asiantuntijuus kehittyy?**

Eteläpellon mukaan asiantuntijuus kehittyy sekä formaalin että informaalin oppimisen tuloksena, joiden rinnalla metakognitiivinen osaaminen toimii asiantuntijuuden kehittymistä tukevana tekijänä (Eteläpelto 1997, 92–93). Osassa asiantuntijuutta koskevissa tutkimuksissa näitä tiedonlajeja on yritetty priorisoida toisiinsa nähden. Lehtinen ja Palonen (1998, 98–99) näkevät kuitenkin informaalin ja formaalin tiedon kummankin olevan edellytyksiä asiantuntijuuden kehittämisessä, mutta ne palvelevat kehitystä eri tavoin (mt.). Formaalia tietoa yliopistossa tarjoavat teoriapainotteiset opinnot ja praktista tietoa ensisijaisesti käytännössä toteutettavat jaksot. Asiantuntijuus saa perustan muodollisesta kouluopetuksesta, mutta se kehittyy käytännön toiminnan kautta, jossa informaalilla oppimisella on keskeinen rooli (Vesterinen 2002, 12). Näin ollen voidaan todeta, että käytännön jaksot ja niiden

tarjoamat oppimismahdollisuudet ovat tärkeässä asemassa tarkasteltaessa yliopisto-opiskelijan kehittymistä asiantuntijuudessaan. Praktisella tiedolla ei kuitenkaan voi korvata formaalia tietoa, eikä asiantuntijuus voi rakentua pelkän praktisen tiedon pohjalle.

Tutkijat Hubert Dreyfus ja Stuart Dreyfus (1986) lähestyvät asiantuntijuuden kehittymistä viisiportaisesta prosessimallista käsin. Prosessissa yksilö kehittyi asteittain noviisista, kehittyneen aloittelijan, pätevän henkilön ja taitajan kautta asiantuntijuuden viimeiseen vaiheeseen eli asiantuntijaksi. (mt.). Näitä asiantuntijuuden kehitysvaiheita on käytännön tasolla vaikea eritellä puhtaasti toisistaan, sillä asiantuntijuus muodostuu monista osa-alueista, joiden osalta yksilö voi kehityksessään olla hyvin eri vaiheissa. Keskeinen ero asiantuntijan ja noviisin välillä on nähtävissä siinä, että asiantuntija lähestyy asioita useista eri perspektiiveistä ja pystyy siten näkemään ongelman monimuotoisemmin ja laaja-alaisemmin kuin noviisi (Bartholomé & Bromme & Pieschl & Stahl 2004, 59). Myös asiantuntijan tietorakenteet muodostuvat järjestelmällisemmin ja täsmällisemmin kuin noviisin. Tämän seikan ansiosta asiantuntija pystyy analysoimaan ja arvioimaan tilannetta tai tehtävää selkeämmin ja toimimaan monissa tilanteissa intuition varassa (Karila & Ropo 1997). Hakkarainen, Paavola ja Palonen (2002, 448–452) kritisoivat asiantuntijuuden kehittymisen näkemistä yksiulotteisena yksilön vertikaalisena etenemisenä aloittelijasta asiantuntijaksi. Heidän näkemyksensä mukaan tärkeää kehitystä asiantuntijuudessa tapahtuu myös sosiaalisesti, kun yksilö osallistuu asiantuntijakulttuuriin. Lisäksi he tähdentävät asiantuntijuuden kehityksen prosessin olevan yhteisöllinenkin prosessi, jossa murretaan vallitsevia käytäntöjä ja luodaan uutta tietoa. (Mt.) Engeström, Engeström ja Kärkkäinen (1995) täydentävät edellisiä ajatuksia ja näkevät erityisesti opiskelijan asiantuntijuuden kehittyvän horisontaalisesti, kun opiskelija on tekemisissä sekä oppilaitoksensa että käytännön organisaatioiden kanssa, tekee rajanylityksiä eri asiantuntijuuksien välillä ja oppii kohtaamaan hyvin erilaisia, muuttuvia tilanteita (mt.).

Lähestytään asiantuntijuutta sitten vertikaalisesti tai horisontaalisesti, on tiedostettava, ettei asiantuntijuus ei synny itsestään. Sen sijaan se on prosessi, joka vaatii yksilöltä asiantuntijuuden aktiivista tavoittelua eli intentionaalisuutta (Ruohotie 2006, 107–108). Nykypäivän alati muuttavassa toimintaympäristössä asiantuntijuutta ei tulisi mieltää kerran saavutetuksi kaikenosaavan tekijän asemaksi, vaan tarvitaan uudenlainen lähestymistapa, jossa asiantuntija ymmärretään paitsi vahvana osajana, myös elinikäisenä oppijana. Tutkimuksessani yleisen asiantuntijuuden kehittymistä lähestytään erityisesti eri tiedon lajien lisääntymisen ja niiden integraatiotaitojen kehittymisen näkökulmasta. Keskeisessä asemassa on myös monialaisten reflektiotaitojen harjaantuminen. Asiantuntijuuden yhteisöllinen ja

sosiaalinen ominaisuus korostuvat käytännön opetuksessa, jossa opiskelijat rakentavat ja jakavat asiantuntijuuttaan yhdessä opiskelijakollegoiden, käytännön ohjaajien ja opettajien kanssa.

### **3.4 Ammatillinen kasvu**

Ammatillista kasvua ja asiantuntijuuden kehittymistä käytetään toistensa synonyymeina jopa tieteellisessä kirjallisuudessa (vrt. Ruohotie 2005; Dodgson & Mc Call 2009). Tutkimuksessani katson asiantuntijuuden kehittymisen sijoittuvan ammatillisen kasvun käsitteen sisälle. Asiantuntijuuden kehittyminen on merkityksellinen osa ammatillista kasvua, mutta mikäli ammatillinen kasvu ymmärretään ainoastaan asiantuntijuuden kehittymisen kaltaisena osaamisen syventymisenä, sivuutetaan siitä jotakin olennaista. Näin ollen on tarpeen avata ammatillisen kasvun käsitteisisältöä tarkemmin.

Ammatillinen kasvu on Ruohotien (2005, 9) sanoin prosessi, jossa yksilön taidot, tiedot, mielikuvat, uskomukset ja havainnot kehittyvät ja muotoutuvat uudelleen (mt.). Aarto-Pesosen (2013) korostaa erityisesti tämän kasvuprosessin holistista näkökulmaa, jossa hänen tunneytimeksi nimeämällään kokonaisuudella on aivan erityinen merkitys. Hän kirjoittaa tunneytimen koostuvan kriittisyydestä, eettisyydestä ja voimaantumisesta. Kriittisyys tarkoittaa tässä kontekstissa yksilön kriittistä reflektiota itseään ja ympäristöään kohtaan sekä samalla kehittyvää taitoa syvälliseen pohdintaan ja rakentavaan kantaottavuuteen. Tunneytimen eettinen ulottuvuus nähdään kokonaisvaltaisesti yksilön ajattelussa läsnä olevana osana. Yksilö tarkastelee omaa arkista toimintaansa, arvomaailmaansa, ammattietiikkaa sekä toimintaympäristönsä edustamia arvoja ja niiden vaikutuksia toisiinsa. Tämän osin kriittisenkin reflektion kautta yksilön arvotietoisuus ja hyve-ajattelu lisääntyvät, mikä osaltaan kehittää yksilön taitoa nähdä valtasuhteiden tuottamia epäkohtia ja omaa vastuutaan suhteessa niiden purkamiseen niin yksityisenä ihmisenä kuin ammattinsa edustajana. (Mt.)

Voimaantumisen kautta yksilön tietoisuus itsestään yksilönä, työntekijänä ja ammattinsa edustajana lisääntyy ja samalla hänen luottamuksensa omiin kykyihinsä ja arvostuksensa itseään kohtaan kasvaa. Tämä puolestaan kehittää yksilön ammatillista identiteettiä sekä vastuunottamista oman, mutta myös muiden ammatillisen kasvun turvaamisesta ja tukemisesta. Voimaantuminen ilmenee yksilön näköalojen laajenemisena, aktivoitumisena, työn mielekkyyden sekä työssä ja arjessa jaksamisen lisääntymisenä. Tunteet ovat olennainen osa ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisuutta. Ne auttavat yksilöä syventämään

itsetuntemustaan ja oppimistaan. Tunteilla on lisäksi keskeinen rooli ammatillisen kasvun käynnistäjänä ja voimaa-antavana ylläpitäjänä. Jokaisella kolmella tunneytimen ulottuvuudella on yhteinen ammatillista kasvua eheyttävä, syventävä ja dynamisoiva tehtävänsä. Kasvuprosessissa nämä kolme tekijää kietoutuvat toisiinsa. Mikäli jokin tekijöistä jää pois voi ammatillinen kasvun prosessi muodostua puutteelliseksi tai jäädä polkemaan paikalleen. (Aarto-Pesonen 2013, 79–83.)

Ammatillisen kasvun prosessi jäsentyy kolmeen vaiheeseen: minä oppijana, tutkivat ammattilaiset ja yhteisöllinen asiantuntija. Ammatillisen kasvuprosessin edetessä yksilön oppija- ja minäkeskeisyys laajenee yhteisölliseen ja asiantuntijuuden näkökulmaan. Prosessin aikana opiskelijan kyky kriittiseen itsereflektioon kehittyy, oppimiskokemukset auttavat häntä oppimaan uusia asioita syvällisemmin ja näkemään asioita laajemmista näkökulmista käsin (Aarto-Pesonen 2013; Mäkinen & Raatikainen & Rahikka & Saarnio 2009, 33). Opiskelija oppii jakamaan kokemuksiaan, niihin liittyviä tunteita ja hiljaista tietoa muiden kanssa, jolloin ammatillisuuden yhteisöllinen luonteen merkitys kasvaa (ks. Ora-Hyytiäinen 2004, 22). Yhteisen ja yksilöllisen reflektion kautta opiskelijan arvomaailma ja eettinen pohdinta syvenevät. Samalla opiskelija tulee tietoisemmaksi vastuustaan ihmisenä ja ammattilaisena. Hiljalleen hän siirtää katsettaan työnsä substanssipuolesta laajempaan yhteiskunnalliseen näkökulmaan. Nämä tekijät vaikuttavat osaltaan siihen, että hänen halunsa ja taitonsa vaikuttaa, ottaa kantaa, ja parantaa omaa työympäristöä ja yhteiskuntaa kasvavat. (Aarto-Pesonen 2013, 79–83.)

Ammatillista kasvua ei voi irrottaa kattamaan kehittymistä ainoastaan työntekijänä tai ammattinsa edustajana, vaan se tulee nähdä koko ihmistä ja ihmisyyttä koskettavana kehitys- ja kasvuprosessina. Kasvu on siis asiantuntijuuden kehittymisen lisäksi yksilön kasvamista kokonaisuutena. (Aarto-Pesonen 2013, 79–83.) Kasvun ymmärtäminen yksilöön kokonaisvaltaisesti vaikuttavana prosessina on erityisen tärkeää sosiaalityössä, jossa työntekijät ovat läsnä ammatillisen minän lisäksi myös aina ihmisenä itsenään (Rostila 2001). Jäsenneltyäni ja avattuani tutkimukseni keskeisiä teoreettisia käsitteitä, asiantuntijuutta, ammatillista kasvua ja niiden paikantumista toisiinsa nähden, siirryn vielä tarkastelemaan lähemmin sosiaalityön ammatillisen asiantuntijuuden monimuotoisuutta.

### **3.5 Sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus**

#### **3.5.1 Sosiaalityön asiantuntijuuden monisärmäisyys**

Sosiaalityön asiantuntijuus on moniulotteinen ja haastava käsite. Tämän näyttäytyy myös sosiaalityön kirjallisuudessa, jossa käsitteeseen monesti viitataan, mutta sen selkeä avaaminen ja rajaaminen jätetään usein tekemättä. Perinteiset professionalistiset arkkiammatit, kuten lääkäri ja opettaja, ovat löytäneet sijansa asiantuntijuudessaan. Sen sijaan sosiaalityön professiokehitys ja siihen liittyen sen asiantuntijuuden tunnustaminen ovat olleet kivisen tien päässä (ks. Karvinen 1996). On kiistelty siitä, onko sosiaalityö ylipäättään professio ja siihen liittyen, onko sosiaalityöllä todellista asiantuntijuutta. Sosiaalityön asiantuntijuuden painopisteet ovat eläneet ajan ja näkökulmien mukaan, riippuen esimerkiksi siitä, onko sosiaalityötä lähestytty professionaalista, hallinnollisesta vai akateemisesta keskustelusta käsin. Sosiaalityö pitää sisällään teoreettisia aineksia, mutta samalla se keskustelee varsin arkipäiväisistä ja alaspesifeistä kysymyksistä. (Mutka 1998, 37.) Etenkin suomalaisen sosiaalityön ammatillista kehitystä tarkastelleet tutkijat ovat todenneet, että sosiaalityön asiantuntijuutta on lähestytty liian yksipuolisista näkökulmista käsin. Sen arkisuutta ja kokemustiedolle painottuvaa luonnetta vähätelty ja sitä on yritetty sovittaa kankeisiin klassisiin professionääritelmiin. Samalla on unohdettu sosiaalityön asiantuntijuudessa piilevät vahvuudet ja erityisyys. (Vrt. Raunio 2000, 43–46.)

Sosiaalityön ammatillisen asiantuntijuuden sisältöä on lähestytty monin eri tavoin (Eisikovits & Guttman & Maluccio 1988). Teoksessa Sosiaalihuollon ammatillinen tehtävärakennesuositus (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 68) sosiaalityön ammatillinen asiantuntijuus kuvataan hyvin jäseneltynä kokonaisuutena. Siinä on otettu perinteisen sisällöllisten osaamisalueiden lisäksi mukaan sosiaalityön henkilökohtainen asiantuntijuus, joka tulee nähdä sosiaalityön asiantuntijuudessa vähintään yhtä merkittävässä asemassa kuin substanssin hallinta. Sisällöllinen asiantuntijuus koostuu pääpainotteisesti työntekijän sosiaalityötä ja sen sisältöjä koskevasta tietämyksestä ja taidoista, henkilökohtainen asiantuntijuus painottuu sen sijaan työntekijän omaan henkilökohtaiseen kykyyn reflektoida ja kehittää omaa osaamistaan. Koska sosiaalityö on luonteeltaan sellaista, että se vaatii sosiaalityöntekijältä monitasoista osaamista, kehittämistä, kehittymistä ja itsereflektiota, sulautuvat niin sisällöllisen kuin henkilökohtaisenkin asiantuntijuuden osa-alueet tiiviisti toisiinsa (mt. 68).

### 3.5.2 Sosiaalityön sisällöllinen asiantuntijuus

Sosiaalityö ammattina vaatii laaja-alaista tietotaitoa. Monissa sosiaalityön määritelmissä korostetaan yksilön, yhteisöjen ja yhteiskunnan keskinäistä suhdetta sekä ongelmien synnyn että ratkaisujen suhteen. Sosiaalityön kohteeksi nousee ihmiselämän ja ongelmien koko kirjo, kuten ”lasten ja nuorten hyvinvoinnin vajeet, vanhusten selviytymisen puutteelliset edellytykset, perheisiin ja perhe-elämään kohdistuvat paineet, köyhyys, työttömyys, päihteiden käyttö, väkivalta, pakolaisuus ja monenlainen marginaalisuus” (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 67–68). Ammatillisen sosiaalityön tehtävä on laajasti todettuna sosiaalisten ongelmien ehkäisy ja poistaminen sekä ihmisten, perheiden ja yhteisöjen auttaminen sosiaalisissa ongelmatilanteissa siten, että ihmisten toimintakyky ja omatoimisuus palautuvat. Tämänkaltaisen asiakastyön ohella sosiaalityön tavoitteisiin kuuluu ylläpitää hyvinvointia tukevia ja edistäviä olosuhteita ja yhteisöjen toimivuutta. (Mt., 68.) Vaikka jokaisella sosiaalityöntekijällä on oma erityisalueensa sosiaalityön moninaisella kentällä, voidaan sosiaalityön ammatilliseen asiantuntijuuteen katsoa kuuluvaksi yleinen laaja-alainen sosiaalisen asiantuntemus.

Niin poliittinen ilmapiiri kuin erilaiset kulttuurit ja elämäntavat vaikuttavat sosiaalityöhön ja sen toimintaympäristöön. Sosiaalityöltä vaaditaan näiden merkityksen ja niiden asettamien reunaehtojen ymmärtämistä (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 68.) Arkisessa työssään sosiaalityöntekijät joutuvat lisäksi kohtaamaan itselleen vieraita kokemuksia, elämäntapahtumia ja arvoja, kuten rikoksen tehneitä, perheväkivaltaa kohdanneita tai uskonnoltaan tai etniseltä taustaltaan erilaisia ihmisiä. Työntekijän on olennaista tunnistaa ja tiedostaa työssään yksilöiden erilaisuuteen ja yhteiskunnallisiin tulkintoihin liittyvät ideologiset näkökulmat ja niiden mahdollisista keskinäisistä ristiriidoista muodostuvat haasteet (Pohjola 2010, 63–64). Toisin sanoen sosiaalityöntekijältä vaaditaan syvällistä *yhteiskuntatieteellistä osaamista* (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 68.)

Muuttuva toimintaympäristö asettaa sosiaalityöntekijälle tarpeen päivittää tietouttaan, jotta hän pystyy täyttämään asiantuntijuutensa *oikeudellisen* ja *resurssiosaamisen* vaateet. Hänen tulee kyetä havaitsemaan ihmisten ja ihmisryhmien elämäntilanteisiin liittyviä riskejä ja ongelmia, analysoimaan niitä ja vastaamaan niihin erilaisilla palveluilla. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 68.) Sosiaalityöntekijän täytyy tuntea palvelujärjestelmiä ja toimintamalleja sekä hallita sosiaalityön kenttään liittyvää juridista tietoa, jotta hän tietää asiakkaidensa oikeudet ja osaa ohjata heidät oikeiden palvelujen ääreen (IFSW Standards in social work practice meeting human rights 2010). Tämän tehtäväalueen vaatima osaaminen on vahvasti

sidoksissa yhteiskuntatieteelliseen osaamiseen, koska lainsäädännöllä pyritään vastaamaan erilaisiin yhteiskunnassamme tapahtuneisiin muutoksiin.

Yhteiskunnan muutostila tuottaa haasteita myös hyvinvoinnin tuottamisen malleille. Jotta palvelujärjestelmä pystyy toimivasti vastaamaan asiakkaiden muuttuviin tarpeisiin, on sosiaalityöntekijän sitouduttava kehittämiseen ja etsittävä uusia yhteistyökumppaneita muun muassa julkiselta ja yksityiseltä puolelta, kolmannelta sektorilta sekä vapaaehtoistyöstä. Kehittämistarve koskee palvelujen lisäksi sosiaalityötä; sen tietoperustaa ja toteutusta. Kehittämistyö liittyy läheisesti sosiaalityön tiedonmuodostukseen ja -tuotantoon. Sosiaalityön kehittäminen vaatii työntekijältä monipuolisia arviointitaitoja, joiden perustana toimivat tutkimuksellinen tieto ja siihen kiinnittyvä työorientaatio. Arvioinnissa on kyse laaja-alaisesta osaamisesta: työn seurausten, laadun, tulosten, vaikutusten ja prosessien arvioinnista. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 69; Juhila 2000, 155.) Tutkimuksellinen orientaatio ulottuu arviointia laajemmalle alueelle ja haastaa sosiaalityöntekijöiden tutkimaan ja luomaan uutta tietoperustaa sosiaalityölle. Samalla se mahdollistaa hyvin perustellun kannanottamisen. Sekä sosiaalityön ammatillinen että tieteellinen maailma tarvitsevat uutta tutkimustietoa. (Ks. Kröger & Raitakari & Roivainen 2004.) Tutkimuksellinen osaaminen linkittyy tätä kautta sosiaalityön menetelmälliseen kehittelyyn ja tutkivan työotteen kasvattamiseen. Sosiaalityön asiantuntijuudelta vaaditaan näin ollen sekä *innovaatio-osaamista* että sitä tukevaa *tutkimuksellista osaamista*. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 69.)

Käytännön sosiaalityö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten, etenkin asiakkaiden, mutta myös heidän henkilökohtaisten verkostojensa ja maallikkoauttajien kanssa (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 69). Asiakastilanteet ovat eri tavoin haastavia ja edellyttävät sosiaalityöntekijältä hyviä ammatillisia vuorovaikutustaitoja (Rostila 2001, 48). Sellergren (2007) kirjoittaa lisensiaatintutkimuksessaan, että yksilöiden syventyvien ja monisyisten ongelmien vuoksi sosiaalityössä on entistä suurempi tarve konsultoida vuorovaikutteisesti muiden ammattiasiantuntijoiden kanssa. Tämä niin kutsuttu interammattillisuus puolestaan edellyttää sosiaalityöltä vahvaa ja selvästi kommunikoivaa asiantuntijuutta (Sellergren 2007, 13, 16; Pohjola 2007.) Omanlaisia kommunikointikeinoja ja -taitoja tarvitaan lisäksi viestittäessä päätöstentekijöiden suuntaan. Kaikkiaan voidaan todeta, että sosiaalityön asiantuntijuudessa tarvitaan monitasoista *vuorovaikutuksellista osaamista*, jossa keskeistä on kyky solmia ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita ja ratkoa niihin kätkeytyviä konflikteja. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 69.)



Ammattietiikka kertoo eri ammattien yhteiskunnallisesta asemasta ja tehtävästä (Airaksinen, 1991). Sosiaalityön asiantuntijuuteen arvot ja eettisyys kytkeytyvät erityisen tiiviisti. Sosiaalityö on sitoutunut noudattamaan ihmisoikeuksia ja niihin kytkeytyviä kansainvälisiä sopimuksia sekä lainsäädännöllisiä normeja, joiden arvomaailmaan kuuluvat muun muassa ihmisten itsenäisyyden tukeminen, väkivallan ja syrjinnän vastustaminen, asiakkaan yksityisyyden suojaaminen, itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja henkilökohtaisen vastuun kantaminen (IFSW, Ethics in social work, Statement of principles 2012). Ihmisarvoa koskevat kysymykset nousevat erityisiksi kohdattaessa huono-osaisia tai muutoin haavoittuvissa olosuhteissa eläviä ihmisiä (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 69). Sosiaalityöntekijä joutuu tekemään jatkuvasti eettisiä valintoja ja päätöksiä. Eettisyyden ja arvojen toteuttaminen ei aina ole yksinkertaista, sillä sosiaalityöntekijä joutuu toimimaan ympäristössä, jossa vaikuttavat yhtäaikaaisesti yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan arvot, mikä aiheuttaa helposti arvoristiriitoja (Pehkonen & Väänänen-Fomin 2011, 18; Pohjola 2010, 65). Tässä monitasoisessa kompleksisessä toimintaympäristössä sosiaalityöntekijän on oltava tietoinen sosiaalityön kantamista arvoista ja sitouduttava niihin, jotta hän pystyy tekemään eettisesti kestäviä päätöksiä. Toisin sanoen sosiaalityöntekijällä tulee olla vankkaa *arvo-osaamista* (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 69).

Sosiaalityössä tarvitaan monipuolista käytännön työprosessien ja menetelmien hallintaa. Sosiaalityöhön sisältyvät työorientaatiot kuvaavat sitä prosessia, jossa sosiaalityöntekijä suuntautuu käytännön tehtäviinsä. Näitä työorientaatioita ovat ehkäisevä ja varhainen tuki, kuntouttava työote, yhteistyö ja rakenteellinen työ. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 70.) Sosiaalityön asiakasprosesseihin on haluttu liittää vahvemmin tavoitelähtöistä lähestymistapaa, jotta prosessit niiden monimutkaisuudesta huolimatta ymmärrettäisiin tietynasteiseen systemaattisuuteen ja tavoitteellisuuteen tähtäävinä. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkiin työotteisiin sisältyy sosiaalityön jäsenelty työprosessi, joka muodostuu erilaisista tilannearvioista, palvelu- ja kuntoutussuunnitelmista, muutostyöstä ja työn laaja-alaisesta arvioinnista. (Rostila 2001.) Tätä käytännön työprosesseihin sisältyvää monipuolista sisällöllisestä osaamista luonnehditaan *methodiseksi osaamiseksi*. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 70.)

Muuttuvat palveluprosessit ovat tuoneet sosiaalityön asiantuntijuuden uudeksi osaamisalueeksi entistä vahvemmin johtamisen, joka voi koskea hallinnollisen, ammatillisen työn tai asiakasprosessien johtamista (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 48–49). Tämä haaste on sosiaalityöntekijöille, jotka ovat perinteisesti keskittyneet asiakastyöhön ja sivuuttaneet

johtamisen näkökulman työssään (Niiranen 2004). Toinen sosiaalityölle ja sen tekijöille vieraampi kenttä, joka liittyy läheisesti *johtamisosaamiseen, on talouden osaamisen*. Tämä asiantuntijuuden osa-alue on tullut koko ajan tärkeämmäksi, sillä sosiaalityöntekijät joutuvat enenevässä määrin pohtimaan talouteen liittyviä kysymyksiä, miten kullekin palvelulle ja kohderyhmälle kohdennetut määrärahat saadaan riittämään ja hyödynnettyä samanaikaisesti sekä oikeudenmukaisesti että kustannustehokkaasti (ks. Aho 1999, 314–315).

### **3.5.3 Sosiaalityön henkilökohtainen asiantuntijuus**

Henkilökohtainen asiantuntijuus edellyttää sosiaalityöntekijältä kykyä arvioida omaa oppimistaan ja osaamistaan sekä tunnistaa kehittämistarpeita itsessään. Sosiaalityön toimintaympäristö on alati muutoksessa, minkä vuoksi sosiaalityön tavoitteellinen asiantuntijuus on luonteeltaan mukautuvaa ja jatkuvasti kehittyvää, jotta se pystyy vastamaan sen kohtaamiin haasteisiin. Tästä muodostuu sosiaalityöntekijän tarve omata vahvat muutos- ja kehittämisvalmiudet ja kyvyn tarkastella omaa ammattirooliaan sekä sosiaalityötä suhteessa yhteiskuntaan. (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 70.) Tämä puolestaan mahdollistuu aktiivisen itsereflektion kautta (Clouder 2007; Clouder & Sellars 2000; Mezirow 1998).

Sosiaalityöntekijältä edellytetään kykyä ymmärtää teorian, käytännön ja tutkimuksen välisiä yhteyksiä (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 70). Sosiaalityön vahvan hiljaiselle kokemustiedolle painottuvan asiantuntijuuden tulisi keskustella myös käsitteellisten ja tieteellisten teorioiden kanssa, jotta sosiaalityöntekijä voi nähdä työssään kohtaamiaan ilmiöitä ja niiden kytköksiä toisiinsa laajemmassa mittakaavassa sekä kehittää asiantuntijuuttaan monitasoisemmin (Fook 2001). Erilaisten tiedon lajien hyödyntäminen tukee työntekijän taitoa tarkastella kriittisesti toimintaympäristöään ja siinä vallitsevia, myös kyseenalaistamattomia ja itsestäänselvinä pidettyjä seikkoja. Ammatilliseen toimintaan ja asiantuntijuuteen sisältyy kyky suhtautua myös itse tietoon kriittisesti, sillä tieteellisenäkin tarjottu tieto saattaa sisältää kyseenalaisia tavoitteita. (Sipilä 2011.)

Ammatti-identiteetin kehittyminen ja oman ammatti-identiteetin tunteminen kuuluvat ammatilliseen kasvuun ja ovat samalla osa sosiaalityön henkilökohtaista asiantuntijuutta (Aarto-Pesonen 2013). Ammatti-identiteetti pitää sisällään sosiaalityöntekijän käsityksen siitä, kuka ja millainen hän on ammattilaisena. Se kätkee sisälleen sosiaalityöntekijän henkilökohtaisen maailman, kuten arvot, asenteet, ihmiskäsityksen ja kokemukset. Samanaikaisesti, kun sosiaalityöntekijä tarkastelee omaa sisäistä maailmaansa, hän kuulostelee sitä, mitä yhteiskunnassamme sosiaalityöntekijöiltä odotetaan ja miten hän

yksittäisenä sosiaalityöntekijänä asettuu suhteessa näihin odotuksiin. (Eteläpelto 90–91, 2007.) Oman ammatti-identiteetin tunteminen ja kehittäminen vaativat sosiaalityöntekijältä kykyä taitavaan, ajoittain myös kriittiseen itsereflektioon, joka kohdistuu häneen työntekijänä, asiantuntijana ja ihmisenä (Sarvimäki & Siltaniemi 2007, 70; Aarto Pesonen 2013).

Edellä esitelty sisällöllisen ja henkilökohtaisen asiantuntijuuden osaamisvaatimukset tuo esiin, miten hengästyttävän laajasta asiantuntijuutta sosiaalityössä tarvitaan. Käytännön opetusjaksolle osallistuvilla opiskelijoilla on aikaisempien sosiaalityön opintojensa ansiosta sosiaalityön teoreettista tietopohjaa sekä yhteiskuntatieteellinen näkökulma sosiaalityön ilmiöihin, mikä antaa hyvän perustan käytännön jaksolla tapahtuvalle ammatillisen osaamisen kehittymiselle. Käytännön opetusjakson ajallinen rajallisuus asettaa luonnollisesti rajansa myös sille, mihin ja miten syväälle opiskelijat pääsevät sukeltamaan asiantuntijuuden eri osa-alueisiin. Jakson tarkoitus on tarjota opiskelijalle enemmänkin yleiskatsaus osasta osaamisalueita. Oman mielenkiintonsa ja jaksolle asetettujen oppimistavoitteiden mukaan hän voi syventyä johonkin tiettyyn alueeseen intensiivisemmin.

## **4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **4.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkimukseni keskeisenä kohteena ovat käytännössä tapahtuva oppiminen, käytännön kokemuksista rakentuva tieto ja niiden suhde opiskelijoiden henkilökohtaisessa kehityksessä kohti sosiaalityön asiantuntijana ja ammatillisena sosiaalityöntekijänä toimimista. Oppimiselle tärkeän viitekehyksen muodostavat kokemuksellinen oppimisen malli ja konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mitä opiskelijat kokevat oppineensa käytännön opetusjaksolla?
- Kokevatko opiskelijat tämän käytännön opetusjaksolla tapahtuvan oppimisen tukevan heidän asiantuntijuutensa kehittymistä ja ammatillista kasvua?

Olen muotoillut tutkimuskysymyksiäni useita kertoja uudelleen. Ne painottuvat kumpikin opiskelijoiden subjektiiviselle kokemukselle ja arviolle omasta oppimisesta ja ammatillisesta kasvusta. Kysymykset ovat tiiviissä suhteessa toisiinsa: ilman tietoa siitä, mitä opiskelijat kokevat käytännön jaksollaan oppivansa ei voida tutkia heidän kokemustaan asiantuntijuuden kehittymisestä ja ammatillisesta kasvusta. Toisessa tutkimuskysymyksessäni asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun käsitteisisältöjen ymmärtämisellä on keskeinen merkitys. Kysymystä voidaan lähestyä kaksiosaisena ajatellen asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun olevan toisistaan erillisiä käsitteitä, jolloin tutkimukseni vastaan kahteen erilliseen kysymykseen. Sen sijaan haluan tuoda vahvasti niin tutkimuskysymykselläni kuin koko tutkimuksella, että asiantuntijuuden kehittyminen on ammatillista kasvua, eikä tällöin tutkimuksessani erillinen alue. Samalla ammatillisen kasvun käsite tuo tutkimusaineistoilleni ja tutkimuksen tulokulmalleni enemmän liikkumatilaa ja mahdollisuuden syventyä tutkimuskysymykseeni laajemmasta viitekehystä kuin mitä asiantuntijuuden käsite yksinään antaisi. Koska haluan lähestyä tutkimusongelmaani mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, koen, että tapaustutkimuksellinen lähestymistapa ja kvalitatiivinen aineisto istuvat parhaiten palvelemaan tätä tarkoitusta tutkimusasetelmassani.

### **4.2 Tapaustutkimus**

Olen valinnut tutkimuksessani tapaustutkimuksellisen lähestymistavan. Tapaustutkimus (case study) on moniulotteinen ja historiallisesti muuttuva tutkimuksellinen suuntaus, jota luonnehditaan tutkimusstrategiaksi tai tutkimustavaksi. Tässä tutkimuksessa tapaustutkimusta

ei käytetä metodisena välineenä, vaan nimenomaan tapana, jolla tutkimuskohdetta ja tutkimusaineistoa lähestytään. Tapaustutkimuksen heikkouksiksi laadullisen tutkimuksen tapaan on nähty liiallinen tutkijavaikutteisuus ja tutkimustulosten huono yleistettävyyys. Kriittikistään huolimatta tapaustutkimusta käytetään paljon, sillä sen avulla voidaan tuottaa rikasta, monipuolista ja syvällistä tietoa. (Eriksson & Koistinen 2005, 3–5.)

Tapaustutkimuksessa tarkastellaan yleensä vain yhtä tapausta tai pienilukuista tapausjoukkoa (Bamberg & Jokinen & Laine 2007, 9.) Tapausta tutkitaan perusteellisesti liikaa yksinkertaistamatta eli tapauksen monimuotoisuudelle ja kompleksisuudelle tilaa antaen. (Jokinen & Kuronen 2012). Tapaustutkimuksessa on tyypillistä hyödyntää useita eri aineistomuotoja. Tapaustutkimus soveltuu vastaamaan hyvin kysymyksiin: miten ja miksi. (Bamberg & Jokinen & Laine 2007, 9–10.) Tutkittavan tapauksen määrittelyminen on yksi tapaustutkimuksen merkittävimpiä vaiheita. Tutkija on se henkilö, joka tapauksen määrittelee ja siten hänen tulee myös perustella, miksi juuri se tapa, jolla hän on valinnut määrittellä tapauksen, on erityisen hyödyllinen tai järkevä (Eriksson & Koistinen 2005, 9.) Tapauksen määrittelymiseen vaikuttaa myös se, minkä tyyppistä tapaustutkimusta tutkija on toteuttamassa. Tapaustutkimusta on olemassa monta erilaista tyyppiä, joita käytetään niin tyylipuhtaina kuin eri tyyppien yhdistelminäkin riippuen siitä, mikä palvelee parhaiten tutkimuksen tarkoitusta, tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä. (Mt., 1–2.) Tässä tutkimuksessa hyödyntämäni tutkimustyyppi on välineellinen tapaustutkimus (instrumental case study). Välineellistä tapaustutkimusta hyödynnetään silloin, kun pyritään ymmärtämään jotain muutakin kuin vain kyseistä tapausta. Tapauksen avulla voidaan tutkia vaikkapa jotakin ilmiötä tavoitteena tuottaa sellaista tietoa, joka pätee muissakin kuin juuri tutkimuksessa määritetyn tapauksen kontekstissa. (Mt., 2005, 9–10; Stake 1995, 443–445.)

Olen valinnut tapaukseksi yhden käytännön opetuksen seminaariryhmän sosiaalityön asiantuntijuudessa kehittymisen ja ammatillisen kasvun. Tarkastelen tutkimuskohdettani yhtenä kokonaisuutena ilmiönä sen sijaan, että erittelisin jokaisen opiskelijan omaksi tapaukseksi. Kontaktini, tietämykseni sekä omakohtainen kokemukseni nimenomaan Tampereen yliopiston sosiaalityön käytännön opetusjaksosta ohjasivat minut valitsemaan seminaariryhmän kyseisestä yliopistosta. Valitsin kevään 2011 käytännön opetusjakson, koska se oli tutkimustyötäni aloittaessani viimeisin Tampereen yliopiston sosiaalityön oppiaineessa toteutettu käytännön opetusjakso ja tarjosi sitä kautta tuoreinta mahdollisinta tutkimusaineistoa. Lisäksi opetusjaksolle osallistuneet opiskelijat olivat vielä suhteellisen helposti tavoitettavissa, koska heillä oli tiiviit kontaktit Tampereen yliopiston sosiaalityön pääaineeseen vielä jäljellä olevien sosiaalityön opintojensa kautta. Tapausta määrittellessäni

otin huomioon myös sen seikan, että ajan mittaan käytännön kokemuksen kasvaessa opiskelijoiden muistikuvat ja käsitykset voivat muuttua sen suhteen, miten he katsovat juuri käytännön opetusjakson tukeneen heidän asiantuntijuutensa kehittymistä ja ammatillista kasvua. Tämän vuoksi halusin tehdä tutkimusinterventioni viimeisimpänä toteutettuun käytännön opetusjaksoon, jolloin ajallinen etäisyys muodostui mahdollisimman lyhyeksi. On kuitenkin tiedostettava, että ajan mittaan asiantuntijuuden kehittyessä myös kyky arvioida omaa oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä kasvaa, jolloin tutkimusintervention sijoittaminen toiseen ajankohtaan toisi todennäköisesti erilaisia tutkimustuloksia.

Tampereen yliopistossa käytännön opetusjaksolle osallistuu keväisin useita ryhmiä, joissa keväällä 2011 jokaisessa oli yleensä yhdeksän tai kymmenen opiskelijaa. Koin järkeväksi rajata tutkimukseeni yhden seminaariryhmän, jotta tutkittavaksi valittu kokonaisuus on riittävän kattava, jotta tapausta voitaisiin tarkastella laajemmassakin kontekstissa. Toisaalta valitsin rajata tapaukseni ainoastaan yhteen seminaariryhmään, jotta kokonaisuus olisi realistisesti mahdollista tutkia haluamallani intensiteetillä ja laajuudella pro gradu- tutkielman puitteissa. Rajaukseni määrittävät sitä, millaiseen kontekstikokonaisuuteen tapaukseni on sidottu. Tarkimmillaan tapaukseni kontekstin rakentavat yhteisesti nämä tekijät: Tampereen yliopiston sosiaalityön oppiaineen käytännön opetusjakso ja yksi tietty seminaariryhmä keväältä 2011. Rajaukseni vaikuttavat myös siihen, miten laajasti tutkimukseni tuottama tieto on siirrettävissä muihin konteksteihin. Peltola (2007, 111–112) pohtii sitä, miten tapaustutkimuksella voidaan tuottaa yleistettävämpää tietoa. Yhtenä keinona hän pitää tutkimuksen käsitteellisten jäsenysten muodostamista sellaisiksi, että niitä voidaan hyödyntää useissa asiayhteyksissä. (Mt.) Valitsemani teoreettinen tulkintakehys koostuu erityisesti ammatillisesta kasvusta ja sosiaalityön asiantuntijuudesta, jotka ovat laajoja ilmiöitä. Tämän tulkintakehysten on tarkoitus mahdollistaa myös sellaisen tutkimustiedon tuottaminen, joka pätee laajemmalla ilmiökentällä kuin vain tapaukseni kontekstissa. Tapaukseni tuottaman tiedon siirtämisellä toisiin konteksteihin on kuitenkin rajansa. Tutkijana minun on oltava varovainen siinä, mitä lupauksia annan tutkimustietoni siirrettävyyden suhteen ja mietittävä, millaisissa eri konteksteissa ja millä kriteereillä tutkimukseni tuottama tieto on pätevää. Palaan tähän seikkaan tarkemmin tutkimukseni loppupohdinnassa. Seuraavaksi esittelen lyhyesti tutkimukseeni osallistuneen opiskelijajoukon.

### **4.3 Tutkimuksen opiskelijat**

Kuten aikaisemmin kirjoitin sosiaalityön käytännön opetusjakso sijoittuu Tampereen yliopistossa kandidaatin opintojen toiselle vuodelle. Osalla opiskelijoista jakson ajoitus onkin ajoittunut kyseiseen suunnitelman mukaisesti. Joillakin opiskelijoista jakso on siirtynyt opinnoissa myöhäisempään ajankohtaan ja ainakin yksi opiskelija on suorittanut jakson vasta siinä vaiheessa, kun kaikki muut kandidaatin tutkintoon kuuluvat opinnot ja myös osa maisterin opinnoista on ollut valmiina. Osalla opiskelijoista on aikaisempi ylempi tai alempi korkeakoulututkinto takanaan tai laajamittaisia aikaisempia yliopisto-opintoja, osalla yksi tai kaksi toisen asteen tutkintoa. Myös työkokemustausta on opiskelijoiden kesken erilainen: toiset ovat toimineet työelämässä jo useita vuosia. Osalla heistä aikaisempi työkokemus painottuu lyhyempiin ajanjaksoihin. Suurin osa opiskelijoista on tehnyt asiakas- tai asiakaspalvelutyöksi määriteltävää työtä. Yhteinen piirre on se, että jokaiselle opiskelijalle käytännön opetusjakso oli ensimmäinen kerta, kun he pääsivät itse toteuttamaan sosiaalityötä. Kaikki tutkimuksen opiskelijat ovat naisia. Opiskelijat ovat hakeneet käytännön opetuspaikan joko itse tai yliopiston avustuksella. Kaikki opiskelijat ovat päässeet joko ensimmäiseksi tai toiseksi toiveekseen listaamaansa paikkaan. Seitsemän käytännön opetuspaikkaa sijoittui Pirkanmaalle, kaksi muualle Suomeen. Yksi opiskelija on suorittanut opetusjaksonsa kahdessa eri käytännön opetuspaikassa, muut opiskelijat ovat toteuttaneet koko jaksonsa samassa opetuspaikassa. Virallisina ohjaajina ovat toimineet käytännön opetuspaikkojen työntekijät, joilla on sosiaalityöntekijän muodollinen pätevyys. Toisilla opiskelijoista on ollut yksi ohjaaja, toisilla kaksi. Opetuspaikkojen asiakasryhmät ovat koostuneet muun muassa lastensuojelun, aikuissosiaalityön sekä mielenterveyspalveluiden asiakkaista. Kuten jokainen opiskelija ja ohjaaja on yksilönsä, myös jokainen käytännön opetuspaikka on ollut erilainen, minkä vuoksi myös oppiminen, ohjaus, oppimisympäristöt ja oppimisen sisällön painopisteet ovat muodostuneet erilaisiksi.

### **4.4 Tutkimusaineisto**

#### **4.4.1 Portfolioaineisto**

Ensimmäinen tutkimusaineistoni oli valmis kokonaisuus, joka rakentui käytännön opetukseen osallistuneen seminaariryhmän opiskelijoiden portfolioista. Opiskelijoita kyseisessä seminaariryhmässä oli kaikkiaan kymmenen, mutta yhden seminaarilaisen portfolion jätin pois aineistostani, koska kyseinen opiskelija oli suorittanut käytännön opetuksen erityisjärjestelyin, minkä vuoksi hänen portfolionsa ei ollut vertailukelpoinen muun

tutkimusaineiston kanssa. Portfoliot koostuivat henkilökohtaisesta oppimissuunnitelmasta, itsearvioinnista, ohjaajien numeraalisesta ja sanallisesta loppuarviosta sekä kolmesta reflektioivasta esseestä. Henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa opiskelijat pohtivat omia henkilökohtaisia vahvuuksiaan, kehittämistehtäviään ja oppimistavoitteitaan käytännön opetusjaksoa varten. Itsearvioinnit opiskelijat kirjoittivat jakson päättyessä. Niissä he tarkastelivat omaa oppimistaan ja ammatillista kasvuaan opintojakson osalta. Ohjaajien loppuarviossa huomio keskittyi opiskelijan oppimisorientaatioon, sosiaalityön käytännön osaamiseen, reflektiokykyyn ja henkilökohtaisen oppimissuunnitelman toteuttamiseen. Pakollinen esseeaihe kaikille opiskelijoille oli ”Arvot ja eettiset valinnat sosiaalityössä”. Toisen esseeaiheen opiskelijat valitsivat vapaasti seitsemästä eri vaihtoehdosta. Opiskelijat olivat kirjoittaneet esseensä seuraavista aiheista: Ammatillinen suhde ja hyvän kommunikaation periaatteet (4 esseetä), Asiakastyön perusprosessi toisin sanoen ongelmanratkaisuprosessi (2 esseetä), Asuinalueen ja yhteisön resurssien tarkoituksenmukainen käyttö (1 essee), Organisaation toimivuuden arviointi (1 essee) ja Oikeudenmukaisuuden toteutuminen palvelujen ja tiedon saannissa (1 essee). Kukaan tämän seminaariryhmän opiskelijoista ei ollut valinnut esseeaiheekseen ”Sosiaalityöntekijän toimintaa ohjaavan käyttöteorian tunnistamista” eikä ”Hyvinvoinnin resurssikartoitusta”. Kolmannessa esseessä eli loppuesseessä opiskelijat olivat pohtineet käytännön jaksoa kokonaisuutena hyödyntäen kahden aiemman esseensä sisältöä. Koko portfolioaineistoa kertyi yhteensä 179 sivua.

Opiskelijat olivat antaneet Tampereen yliopiston sosiaalityön laitokselle luvan käyttää portfolioitaan tutkimustarkoitukseen. Kerroin tästä huolimatta luvan antaneille opiskelijoille tutkimusasetelmastani ja tutkimukseni tarkoituksesta sähköpostitse ja toivoin yhteydenottoa, mikäli heillä nousisi asiasta kysymyksiä tai he haluaisivat jostain syystä osaltaan vetää takaisin suostumuksensa. Kukaan opiskelijoista ei kuitenkaan kokenut syytä kieltäytyä. Jaksosta vastaavalta opettajalta sain kopioitavakseni opiskelijoiden henkilökohtaiset oppimissuunnitelmat, itsearvioinnit sekä ohjaajien numeraaliset ja sanalliset arviot. Toinen osa portfolioaineistosta, eli opiskelijoiden esseeet, olivat opiskelijoiden tallentamina moodle-opetusalustalla sähköisinä versioina, joten tulostin niistä yhden kappaleen ja tallensin vielä ne varmuuden vuoksi muistitikulleni.

Alustavaa analyysityötä tehdessäni koin portfolioiden tarjoavan tutkimukseni kannalta runsaasti olennaista materiaalia, mutta näytti kuitenkin siltä, että kaksi esseeaihetta dominoi portfolioiden sisältöä. Olettamukseni oli, että osa käytännön opetusjaksolla tapahtuneesta



oppimisesta, kasvusta ja kehittymisestä jäivät katveeseen. Mietin, etenenkö olemassa olevan tutkimusaineistoni pohjalta vai keräänkö aineistoa lisää. Koska tapaustutkimuksellinen lähestymistapa kannustaa hyödyntämään useaa eri tutkimusaineistoa, ja koska minulla oli vahva halu tuoda tutkimuksessani esille käytännön opetusjaksolla tapahtunut oppiminen ja ammatillinen kasvu mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti, ratkaisu uuden aineiston keräämisestä oli tehty. Aineiston laajentaminen teemahaastattelun avulla tuntui luontevalta ratkaisulta tutkimusasetelman ja jo olemassa olevan tutkimusaineiston kannalta.

#### **4.4.2 Teemahaastattelumenetelmällä kerätty aineisto**

Hirsjärvi ja Hurme (2011, 34–35) kirjoittavat haastattelun olevan joustava aineistonkeruumenetelmä, joka soveltuu moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelutilanteen eduiksi luetaan reaaliaikaisuus, joka mahdollistaa välittömän reagoinnin sekä vastausten selventämisen ja syventämisen. Tutkimusaiheisiin, joiden arvellaan tuottavan ennakoimattomia, monitahoisia ja -suuntaisia vastauksia, haastattelu on hyvä valinta. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu vaatii tutkijalta oikeaa asennoitumista sekä taitoja. Haastateltavalle ihmiselle tulee antaa mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti sekä tilaa toimia aitona subjektina, joka rakentaa aktiivisesti merkityksiä. Tutkija ei saa johdatella haastateltavaa vastaamaan tutkijan ennako-oletustensa mukaisesti, vaan ymmärtää, että haastattelutilanteessa haastateltava on asiantuntija, jonka tuottamaa tietoa tulee kaikin tavoin kunnioittaa. Tämä tarkoittaa, että tutkijan on tietoisesti nöyryyttävä ja purettava haastattelija-haastateltava- hierarkiaa, mikä saattaa olla haasteellista kummallekin osapuolelle. Haastattelu saattaa sisältää virhelähteitä muun muassa sen vuoksi, että haastateltava muotoilee vastauksiaan sosiaalisesti suotavammiksi. Lisäksi haastattelun haittoihin tai paremminkin vaativiin ominaisuuksiin kuuluu se, että haastattelurungon luominen, haastatteluiden sopiminen, toteuttaminen ja purkaminen vievät runsaasti aikaa ja että nämä seikat saattavat aiheuttaa merkittäviä kustannuksia. (Mt.)

Asetin kaikki nämä tekijät vaakakuppeihin tehdessäni päätöstä lisäaineiston keräämisestä. Koska minulla oli selvä näkemys siitä, millaisiin asioihin haluaisin syventyä, mutta ei tietoa siitä, millaisia vastauksia näihin asioihin syventyminen toisi, vaikutti haastattelu adekvaatilta aineistonkeruumenetelmältä. Minulla oli aiempaa kokemusta haastattelijan roolista, minkä ajattelin olevan hyödyksi. Suunnittelin toteuttavani haastattelut sosiaalityön laitoksen yksityistilassa tai muussa opiskelijan määrittelemässä paikassa. Laitoksen tilavuokra ja käyttämäni lainanauhuri olivat kumpikin minulle sosiaalityön opiskelijana maksuttomia, joten kustannukset eivät nousseet aineistonkeräämisessä ongelmaksi. Yhdeksi vaihtoehdoksi

valitsin matkakustannusten välttämiseksi puhelinhaastattelun, tiedostaen kuitenkin, että samalla menettäisin jotakin, mikä on läsnä suorassa kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Halusin silti tarjota tätäkin vaihtoehtona, jotta mahdollisimman monen opiskelijan olisi mahdollista osallistua ajallisista rajoituksista tai maantieteellisestä etäisyydestä riippumatta.

Tutkimushaastattelun lajiksi valitsin teemahaastattelun, jota kutsutaan laajemmassa merkityksessä puolistrukturoiduksi haastatteluksi, ja joka sijoittuu avoimen ja strukturoidun haastattelun välimaastoon. Robsonin (2002, 272) näkemys puolistrukturoidusta haastattelusta on, että kysymysten sisältö on ennalta mietitty, mutta haastatteliija voi vaihdella jonkin verran kysymysten sanamuotoja haastattelutilanteessa (mt.). Hirsjärvi ja Hurme (2011, 47-48) myötäilevät Robsonin näkemystä ja toteavat, että puolistrukturoiduissa haastatteluissa on sitouduttu joihinkin näkökohtiin, mutta osa on avoinna. Teemahaastattelu juontaa nimensä siitä, että siinä kohdennutaan tiettyihin teemoihin. Teemahaastattelu antaa vapauden esimerkiksi siinä, miten syvälle aiheen käsittelyssä mennään. Teemahaastattelun kysymysten muodon ja järjestyksen joustava muotoileminen mahdollistavat ainakin osittaisen tutkijan näkökulmasta irrottautumisen, mikä tuo tutkittavien ääntä paremmin kuuluviin. Tämä haastattelutyyppi ottaa huomioon sen, että ”ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä”, kuin myös sen, että merkitykset ovat vuorovaikutuksessa muodostuneita. (Mt.) Haastattelurunkoa (liite 1) luodessani pohdin ensin tutkimusongelmaani ja siihen liittyvien ilmiöiden pääluokkia, joita ovat muun muassa sosiaalityön asiantuntijuus ja ammatillinen kasvu. Ilmiön pääluokkia pilkoin pienempiin osiin kuten sosiaalityön sisällöllisen asiantuntijuuden alueisiin. Seuraavaksi tein jokaisen teema-alueen alle omat kysymykset. Kysymykset olivat teemahaastattelun luonteeseen nähden melko strukturoituja, mutta tarkoitukseni oli käyttää niitä joustavasti enemmänkin jonkinlaisena muistilistana kuin kankeana kysymyspatteristona. Pyysin haastattelurunkooni kommentteja muun muassa graduohjaajaltani ja muotoilin runkoa palautteen perusteella.

Haastattelurungon ollessa valmis lähetin haastattelupyynnöt kaikille yhdeksälle seminaariryhmäläiselle. Tavoitteenani oli saada kasaan viisi haastattelua, jotta haastatteluaineisto toimisi mahdollisimman vertailukelpoisena portfolioaineiston rinnalla. Ensimmäiseen viestiini vastasi vain kolme henkilöä, joten lähetin vielä toisen kutsun, johon sillä kertaa huomasin laittaa vastauspyynnön riippumatta siitä, pääsisikö henkilö osallistumaan haastatteluun vai ei. Sain täytettyä itselleni asettamani tavoitteen toteuttaen viisi haastattelua. Kaikki haastattelut toteutettiin sosiaalityön laitokselta varatussa yksityistilassa kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa. Ennen jokaista haastattelua luin läpi kyseisen opiskelijan portfolion orientoituakseni haastatteluun ja tarkastellakseni, mitä teemoja

opiskelija oli jo syvällisesti portfolioissaan pohtinut, ettei hänen tarvitsisi toistaa itseään ja toisaalta, että osaisin haastattelijana painottaa enemmän niihin osa-alueisiin, joista opiskelija ei ollut juurikaan kirjoittanut. Haastattelut kestivät 1-1,5 tuntia.

Litteroin haastattelut mahdollisimman nopeasti haastatteluiden jälkeen, jotta minulla olisi saatavilla tutkimusaineistokokonaisuus paperiversiona analysointityötä varten. Keskityin purkamaan haastattelujen sisällöt sanatarkasti, mutta esimerkiksi taukoja tai äänenpainoja en litteroituun tekstiin merkinnyt, kuten esimerkiksi keskusteluanalyysiin perustuvassa tutkimuksessa toimittaisiin. Haastattelut eivät tuottaneet siinä määrin uutta tietoa kuin olin olettanut. Varsinaisessa analyysityössä haastatteluaineisto asettuikin portfolioaineistoa täydentäväksi aineistoksi, jolloin portfolioaineisto toimi ensisijaisena aineistona. Olin jo tutkimusasetelmaani alustavasti rakentaessani päättänyt hyödyntää varsinaisena analyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysia, enkä kokenut tarvetta muuttaa tätä suunnitelmaa siinä vaiheessa, kun tutkimusaineisto oli kerätty ja varsinainen aineiston analyysiin tarttumisen aika oli koittanut.

#### **4.5 Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi**

Tutkimukseni analyysimenetelmänä olen hyödyntänyt laadullista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota hyödynnetään niin kvantitatiivisessa kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia voi käyttää niin yksittäisenä metodina kuin väljänä teoreettisena viitekehystenä, mikä mahdollistaa sen hyödyntämisen hyvin erilaisissa analyysikokonaisuuksissa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 91.) Sisällönanalyysissa teorian suhde aineistoon voi vaihdella suuresti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa tutkimus nojaa vahvasti johonkin tiettyyn teoriaan, ajattelumalliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun ja tutkittava ilmiö määritellään jo jonkin tunnetun mukaisesti. Tällaisen analyysin tavoitteena on useimmiten testata jo olemassa olevan tietoa uudessa kontekstissa. Aineistolähtöisessä analyysissa tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus eli analyysiyksiköt nousevat aineistoista, eivät teoriasta, jolloin ne eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Tässä tapauksessa teoria ainoastaan ohjaa tutkimuksen analyysia väljästi ainoastaan metodologisista sitoumuksista käsin. Puhtaasti aineistolähtöistä sisällönanalyysia on kuitenkin haasteellista toteuttaa, sillä ajatus tutkijan havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sisällönanalyysin kolmatta muotoa eli teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineistosta nostetaan esille teoreettisia kytkentöjä. Analyysissa on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta tämän tiedon merkitys ei ole

teoriaa testaavaa, vaan sen tavoite on aukaista uusia ajatusuria. Teoriaohjaavan analyysin logiikassa on kyse usein abduktiivisesta päättelystä, jossa tutkijan ajatteluprosessissa keskustelevat valmiit mallit ja aineisto itsessään. Tutkija pyrkii yhdistelemään näitä luovasti toisiinsa ja tämän yhdistelyn tuloksena saattaa syntyä vanhaa teoriaa vahvistavan ja testaavan lisäksi myös jotain aivan uutta. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95–98.)

Tutkimuksen analyysiprosessin katson lähteneen käyntiin valmiiseen portfolioaineistoon tutustumalla. Olin ennalta päättänyt, että opiskelijoiden oppiminen ja ammatillinen kehittyminen olivat erityiset kiinnostuksen kohteeni, mutta tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen lopullinen muotoilu olivat vielä portfolioaineistoon ensimmäistä kertaa tutustuessani vielä tekemättä. Ensimmäisillä lukukerroilla lähinnä arvioin, että aineistosta löytyy hyvää materiaalia tutkimustani varten. Itse asiassa tuntui, että aineisto olisi tarjonnut loputtomasti mielenkiintoisia tutkimuksenaiheita ja lähestymiskulmia. Minun täytyi alati muistuttaa itselleni, mitkä olivat tutkimukselliset intressini ja tehdä niiden mukaan rajauksia (ks. Sarajärvi & Tuomi 2009, 92). Intensiivisempi syventyminen sosiaalityön ammatilliseen asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun käsitteisiin auttoi minua jäsentämään tarkemmin tutkimuskysymystäni sekä teoreettista viitekehystä, jolla tutkimuskohdettani ja aineistoani lähestyn. Portfolioaineiston kolmatta lukukertaa varten olin jo rakentanut teoreettiseen viitekehykseeni pohjaavan alustavan analyysirungon. Analyysirungossa olin pilkkonut sosiaalityön sisällöllisen ja henkilökohtaisen asiantuntijuuden alakategorioihin seuraavasti:

<b>sosiaalityön sisällöllisen asiantuntijuuden alateemat:</b>	<b>sosiaalityön henkilökohtaisen asiantuntijuuden alateemat:</b>
yhteiskuntatieteellinen osaaminen	ympäröivään maailmaan ja omaan ammattikuntaan suuntautuva reflektio
oikeudellinen ja resurssiosaaminen	itsereflektio, oman ammatti-identiteetin tunnistaminen ja kehittäminen
tutkimuksellinen ja innovaatio-osaaminen	kyky yhdistää teoriaa, käytäntöä ja tutkimusta
vuorovaikutuksellinen osaaminen	
arvo-osaaminen	
metodinen osaaminen	
talouden osaaminen	
johtamisosaaminen	

Taulukko 7: Analyysirunko

Analyysirunko helpotti aineiston läpikäymistä tarjoten siihen selvän struktuurin. Valitsemalla teoriaohjaavan sisällönanalyysin halusin kuitenkin pitää kiinni mahdollisuudesta antaa aineiston kertoa jotakin sellaista, mikä ei istunut valmiin struktuurin sisälle, mutta olisi kuitenkin tutkimuskysymyksen kannalta relevantti. Aineistosta nousi useasti esiin tunne-teema, jonka halusin ottaa mukaan analyysiini osaksi ammatilliseen kasvuun ja oppimiseen kuuluvana. Kävin läpi portfolioaineistoa analyysirunkoon perustuvalla värikynäkoodauksella. Käytännössä tämä tapahtui siten, että esimerkiksi tekstikohdat, joissa opiskelijat olivat kirjoittaneet jotakin teorian ja käytännön suhteeseen liittyvistä asioista merkitsin vihreällä värillä, resurssiosaamiseen liittyvät kohdat puolestaan sinisellä ja niin edelleen.

### **Esimerkki aineiston analyysista:**

**aineisto-ote:** ” ...huomasin, että erilaiset arvot lomittuvat kuitenkin jollain tavoin yhteen, sillä esimerkiksi asiakkaiden arvoihin liittyy kiinteästi myös oma arvomaailmani. Toisin sanoen, miten suhtaudun asiakkaisiini, arvostanko heitä vai en, vaikuttaa siihen miten asiakkaat rakentavat oman maailmankuvansa.”

**Aineisto-ote sisältyy sosiaalityön sisällöllisen asiantuntijuuden arvo-osaamisen kategoriaan koodi: keltainen väri**

Olin jo pääsyt portfolioiden alustavassa analyysityössä hyvään alkuun, kun päätin täydentää aineistoa teemahaastatteluin. Haastatteluita litteroidessani kävin niitä samalla läpi vahvasti analyyttisin silmin ja kirjasin ylös ajatuksia ja huomioita, joita haastatteluita purkaessani nousi mieleeni. Silverman (2005, 152–153) kirjoittaakin, että analyysin on hyvä lähteä käyntiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, eikä vasta silloin, kun koko aineisto on saatu kerättyä ja purettua (mt.). Jatkoin samaa värikoodaus -tekniikkaa myös tämän aineiston käsittelyyn. Haastatteluaineistoa oli portfolioaineistoa helpompi käsitellä, koska se oli valmiiden teemojensa ansiosta strukturoidumpaa materiaalia ja se oli kerätty juuri tätä tutkimusta varten (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Värikoodattuani koko aineiston otin välineekseni tekstinkäsittelyohjelman, jolla siirsin leikkaa-liitä -tekniikalla samalla värillä koodatut tekstikohdat yhteen. Menetelmän avulla pystyin syventymään paremmin yhteen aihealueeseen kerralla. Kokeilin useita eri jäsennyksiä, jotta erillisistä aihealueista muodostuisi toimivia ja kuvaavia kokonaisuuksia. Jäsennystyötä tehdessäni etsin ja luin ahkerasti lähdekirjallisuutta muun muassa sosiaalityön asiantuntijuuden eri osa-alueisiin liittyen tukemaan ja syventämään analyysiani. Kirjasin otteita lähdekirjallisuudesta ja omia ajatuksiani jäsenneltyjen aineisto-otteiden lomaan, jolloin

osakokonaisuudet alkoivat hioutua hiljalleen tulosluvuiksi. Analyysiprosessi kokonaisuudessaan oli haasteellinen, koska se ei ollut suoraan yhtä uraa eteenpäin kulkeva, vaan uusia polkuja luova, hämmentävä, keskustelemaan pysähtyvä ja ajoittain uudelleen teorian alkulähteille takaisin palaava.

#### **4.6 Tutkimuseettisten seikkojen huomioiminen**

Kaikessa tieteellisessä toiminnassa ja tutkimuksessa eettisten kysymysten tiedostaminen on keskeistä. Eettisten tekijöiden huomioiminen tulisi astua kuvaan jo siinä vaiheessa, kun tutkija aloittaa tutkimussuunnitelman laatimisen ja säilyä mukana koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan on tiedostettava ja arvioitava, mitä eettisiä vaikutuksia tutkimuksella on sen julkistamisen jälkeen. (D’Cruz & Jones 2004.) Tutkimuskysymyksen ja teoreettisen viitekehyksen valinta on myös syytä nähdä myös eettisestä ulottuvuudesta käsin, koska tutkijana rakennan tutkimusaineistolleni tietyt raamit ja tulokulman (Estola & Kaunisto & Syrjä & Uitto 2006, 186). Olen kertonut tutkimukseni opiskelijoille avoimesti tutkimusasetelmastani ja tutkimukseni tavoitteesta, jonka perusteella he ovat vapaasti voineet valita, haluavatko antaa lupansa käyttää heidän kirjoituksiaan tutkimusaineistonani ja haluavatko osallistua haastatteluun. Haastattelukutsussa kirjoitin lyhyesti, minkälaisesta haastattelumuodosta on kyse. Huolehdin myös siitä, että opiskelijoilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, missä paikassa ja millaisessa tilanteessa he haluavat haastattelun toteuttaa. Annoin kaikille opiskelijoille yhteystietoni, jotta he voisivat tarvittaessa vielä jälkikäteen lähestyä minua, mikäli heille heräisi kysymyksiä tai he tarvitsisivat lisätietoja. Tällä tavoin olen pyrkinyt täyttämään tutkijan eettisen vastuun riittävästi informoinnista ja tutkittavien vapaaehtoisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien kunnioittamisesta. (Kuula 2011.)

Tutkijana koin, että haastattelutilanteissa opiskelijat kokivat minut helposti lähestyttävänä kanssaopiskelijana, vaikka olin haastattelutilanteessa toki myös tutkijan roolissa. Toisaalta mietin jälkikäteen, että vaikuttiko sosiaalityön laitos haastattelupaikkana, yksityisestä tilasta ja opiskelijoiden omasta valinnasta huolimatta, jossain määrin opiskelijoiden tuottamaan puheeseen. Rohkenivatko he esimerkiksi antaa pyytämäni palautetta käytännön opetusjaksosta samalla tavoin kuin tilanteessa, jossa olisimme olleet täysin neutraalilla maaperällä. Jokaisella haastattelukerralla pyysin haastateltavan mielipidettä haastattelurungosta, mahdollisia parannusehdotuksia ja yleisiä ajatuksia haastattelutilanteesta. Haastateltavani antoivatkin aktiivisesti palautetta ja sen perusteella pystyin kehittämään haastatteluani seuraavaa kertaa varten. Koen, että tällä tavoin tuin heidän osallisuuttaan ja mahdollisuutta vaikuttaa tutkimukseeni. Kumpaakin tutkimusaineistoa käsitellessäni häivyitin

kaikki suorat tunnisteet, kuten opiskelijoiden ja ohjaajien nimet, ennen kopiointia, tulostusta ja tallennusta. Myöhemmin käydessäni aineistoani tarkemmin läpi poistin myös epäsuorat tunnistetiedot, joiden avulla olisi ollut mahdollista jäljittää opiskelijoiden tai heidän ohjaajiensa henkilöllisyys tai käytännön opetuspaikka. (Kuula 2011, 109–113.) Opiskelijat koodasin OP1, OP2 ja niin edelleen. Lukitussa säilytystilassa minulla on tallessa lista, josta löytyvät koodit sekä opiskelijoiden nimet ja sähköpostiosoitteet.

Hallamaan ja Lötjösen (2002) mukaan tieteessä tulee sitoutua ja pyrkiä hellittämättömästi tieteen harjoittamisen ihanteisiin: rehellisyyteen, avoimuuteen ja kriittisyyteen.” (Mt.; ref. Kuula 2011, 39). Omassa tutkimuksessani olen halunnut sitoutua kunnioittamaan kyseisiä ihanteita. Omassa tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan prosessini etenemistä siten, että se palvelee avoimuuden periaatetta. Asianmukaisesti merkatuilla lähdeviitteillä, tutkittavien riittäväällä informoinnilla ja aineistoni kunnioittamisella olen noudattanut rehellisyyden periaatetta. Kriittisyyden vaatimusta olen kohdistanut niin itseeni tutkijana ja ihmisenä tiedostamalla ja tunnustamalla omien intressieni ja ennakkoajatusteni vaikutusta tutkimukseeni ja pyrkimällä aktiivisesti tarkoituksenmukaiseen tieteelliseen objektiivisuuteen (ks. Kulmala 2006).

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

### 5.1 Yhteiskuntatieteellisen osaamisen kytkeytyminen käytännön kontekstiin

#### 5.1.1 Sosiaalityön yhteiskunnallisen kontekstin tiedostaminen

Yksilön toiminnan perusulottuvuudet, aineellinen, sosiaalinen ja henkinen ulottuvuus, ovat aina suhteessa yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Tämän vuoksi yhteiskunnallinen tieto on sosiaalityön asiantuntijuudessa tärkeässä asemassa. Se auttaa tieteellisen ja toiminnallisen perustan hahmottamisessa ja ymmärtämään ihmistä toimivana olentona, jolle yhteiskunta rakentaa puitteet. (Niemelä 2009.) Käytännön jakson aikana yhteiskuntatieteellinen näkökulma on ollut opiskelijoiden kirjoituksista vahvasti läsnä:

”Mitä olen sitten oppinut näiden kuluneiden viikkojen aikana? Paljon. Olen oppinut tuntemaan sosiaalityön toimintaympäristöjä. Olen oppinut ymmärtämään paremmin sitä kehystä, jossa sosiaalityö toimii. Opetukseni tapahtui vahvasti osana kunnallista kehystä. Ymmärrän paremmin kunnallista toimintaa ja lainalaisuuksia” OP6, portfolio

”Valtio ohjeistaa kunnan sosiaalitoimea muun muassa lainsäädännön kautta. Esimerkiksi kuntalaista, sosiaalihuoltolaista ja perustuslaista löytyy vahva perusta sosiaalityön järjestämiseen kuntalaisille. Vielä voidaan ajatella, että globaali maailmantalous vaikuttaa kunnalliseen päätöksentekoon ja kunnan resursseihin järjestää palveluita. Kunta ei ole erillinen saareke, vaan yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa oleva elin.” OP1 portfolio

Opiskelijat näyttävät omaksuneen teoreettisten opintojensa kautta vahvan yhteiskunnallisen tietoperustan, jota he osaavat hyödyntää käytännössä tarkastelemalla ja refleктоimalla havainnoimiaan kompleksisia ilmiöitä laaja-alaisesti yhteiskuntatieteellisin silmälasein. Tämä tulee esiin myös edeltävissä porfoliokatkelmassa, joissa opiskelijat lähestyvät sosiaalityötä kunnallisesta, yhteiskunnallisesta ja globaalista kehyksestä samalla tarkastellen näiden kehysten välisiä erilaisia syy-, seuraus- ja vaikutussuhteita. Opiskelijat ovat oppineet, että arkisessa sosiaalityössä valtion vaikutus näkyy erityisesti valtiotasolla säädettyjen lakien olemassaolossa (ks. mt., 112). Opiskelijoiden tavoitteleva osaaminen ei rajoitu ainoastaan laaja-alaiseen ilmiöiden yhteiskuntatasoiseen ymmärtämiseen. Sen rinnalla he etsivät aktiivisesti myös ratkaisuja sosiaalityön asiakkaiden tilanteisiin, kuten seuraavassa kirjoituksessa ilmenee:

”Olen kokenut, että harjoitteluajanani olen lähestynyt useita kohtaamiani ongelmia myös laajemmasta yhteiskunnallisesta perspektiivistä ja koettanut



Käytännön kentän sosiaalityössä saatetaan ajoittain unohtaa yhteiskunnallinen näkökulma, jolloin asiakkaan elämässä vallitsevaa problematiikkaa lähestytään ainoastaan yksilötasoisesti. Asiakkaan elämässä haasteita luomassa ovat yleensä kuitenkin kumpikin taso: yhteiskunnallinen ja yksilöllinen. Ymmärtäessään katsoa myös yhteiskunnallisia ja institutionaalisia rakenteita kriittisin silmin, asiakkaan tilanne näyttäytyy laajemmassa kontekstissa, jolloin myös ongelmien aiheuttajia samoin kuin ratkaisujakin voi löytyä muualta kuin yksilöstä itsestään. (Laitinen & Pohjola 7–8, 2010.) Jones (1975) toteaaakin, että katseen suuntaaminen yhteiskunnalliseen ja rakenteelliseen näkökulmaan on keskeinen osoitus sosiaalityöntekijän ammatillisesta kehityksestä (mt.). Näyttää siltä, että opiskelijat ovat ammatillisessa kehityksessään ottaneet jo merkittäviä askelia tällä osa-alueella.

### **5.1.2 Sosiaalityön yhteiskunnalliset asemat ja tehtävät**

Tutkimusaineistosta nousee runsaasti esille opiskelijoiden reflektointia koskien sosiaalityön asemaa, roolia ja tehtäviä suhteessa yhteiskuntaan ja sosiaalityön asiakkaisiin. Teoksessaan Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina Juhila (2006) esittelee neljä erilaista sosiaalityöntekijä-asiakas-asetelmaa: liittämis- ja kontrollointi-, kumppanuus-, huolenpitosuhde ja vuorovaikutuksessa rakentuva suhde. Asetelmasta riippuen myös sosiaalityön yhteiskunnalliset tehtävät ja paikat painottuvat eri tavoin (mt.). Seuraavassa sitaatissa korostuu erityisesti sosiaalityön huolenpitosuhde, jossa sosiaalityön yhteiskunnalliseksi tehtäväksi muodostuu erityisesti heikommassa asemassa olevien kansalaisten asioiden ajaminen (mt., 259):

”Sosiaalityöntekijä voi ottaa työssään eräänlaisen edunajajan tai asianajajan roolin. Olen huomionut, että sosiaalitoimistossa sosiaalityöntekijän työotteeseen kuuluu haavoittuvassa asemassa olevien asiakkaiden edun mukaisesti toimiminen. Sosiaalityöntekijät käyttävät ammatillista tietämystään ja asiantuntemustaan edistäessään asiakkaan asemaa. Useimmille asiakkaille lainsäädäntö ja sitä kautta heille kuuluvat oikeudet ja velvollisuudet ovat vieraita ja vaikeita asioita. Asiakkaat tarvitsevat tietoa ja joskus konkreettista apua oman asemansa turvaamiseksi.” OP1 portfolio

Huolenpitotehtävä ilmenee useiden tutkimuksen opiskelijoiden kirjoituksissa sosiaalityön arkipäiväisissä tehtävissä, jotka ovat usein hyvin konkreettisia ja pienimuotoisilta vaikuttavia, kuten toimeentulotukihakemuksen täyttämisen avustamista. Asiakkailta on harvoin laajaa tietämystä monimutkaisista etuusjärjestelmistä ja oikeuksistaan, minkä vuoksi tämänkaltainen tiedon antaminen ja tuki sosiaalityöntekijältä ovat tarpeen. Toiminnan takana näyttäytyy

sosiaalityön tärkeä tehtävä toimia asiakkaidensa asianajajana ja edunvalvojana yhteiskunnassamme, mikä edellyttää sosiaalityöntekijältä asiantuntijana muun muassa vahvaa oikeudellista ja resurssiosaamista. Onkin keskeistä, että opiskelijat ovat oppineet tiedostamaan, että jokaiselle arkipäiväisellä teolla ja toiminnalla on vaikutuksensa, ei ainoastaan yksilö-, vaan myös yhteiskunnallisella tasolla. Tämän asiantuntijuuden laajemman merkityksen tiedostamisen myötä myös arvostus omaa sosiaalityön ”arkeen ankkuroituvaa” asiantuntijuutta kohtaan nousee opiskelijoille selvemmin esiin. Edellä esitetyssä opiskelijan kirjoituksessa huolenpitosuhteeseen limittyä elementtejä kumppanuussuhteesta, koska opiskelija näkee sosiaalityöntekijän myös tiedonjakajana asiakkaiden suuntaan, jotta he voisivat turvata oman asemansa. Tähän sisältyy ajatus sosiaalityöntekijällä olevan tiedon luomasta vallasta, joka kuitenkin jakamisen kautta tukee asiakkaan valtautumista. (Juhila 2006.) Sosiaalityön vastuu ei rajaudu opiskelijoiden kirjoituksissa ainoastaan asiakkaiden suuntaan. Sosiaalityön tietoperusta ja asiantuntijuus ovat lähtökohtaisesti moninäkökulmaisia. Tämä luonteenpiirre asettaa sosiaalityön usein sovittelijan rooliin asiakkaan ja yhteiskunnan välillä:

”Sosiaalityöntekijän voidaan nähdä olevan monenlaisen ristipaineen välissä. Asiakastilanteiden syntymisen takana on yleensä jonkinlainen ristiriita yhteiskunnan ja yksilön välillä. Yhteiskunnan asettamat odotukset, normit ja velvollisuudet eivät aina vastaa yksilön odotuksia ja tarpeita. Tämän ristiriidan selvittämisessä on sosiaalityöntekijällä keskeinen asema. Näkisin, että sosiaalityöntekijän tehtävä on tavallaan luoda dialogia näiden kahden välillä ristiriitaisten odotusten välille, ja pyrkiä löytämään tilanteeseen sellainen ratkaisu joka ei ole kohtuuton kummallekaan osapuolelle.” OP9 portfolio

Portofolio-otteessa opiskelija näkee sosiaalityön asiakkuuden tarpeen syntyvän tilanteessa, jossa yhteiskunnan ja asiakkaan arvot ja normit eivät ole sopuosinnassa keskenään. Kuten opiskelija kirjoittaa: sosiaalityöntekijän, joka pyrkii näkemään tilanteen niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta, tehtäväksi muodostuu kompromissien rakentaminen. Opiskelijan näkemys sosiaalityöntekijästä sovittelijana on mielenkiintoinen (vrt. Vaininen 2011, 114). Opiskelija yhdistää sosiaalityön tehtävään elementtejä sekä Juhilan (2006) liittämisen- ja kontrollisuhteesta että kumppanuussuhteesta. Liittämisen- ja kontrollisuhteesta sosiaalityön yhteiskunnalliseksi tehtäväksi nähdään syrjäytyneiden liittäminen yhteiskunnan valtavirtaan, ”normaalistaminen”, vahva kontrollointi ja ihmisten vastuuttaminen omasta elämästään. Tässä asemoinnissa sosiaalityöntekijä käyttää yhteiskunnan hänelle suomaa valtaa kontrolloida asiakastaan. Kumppanuussuhteesta sosiaalityöntekijä pyrkii parantamaan

kansalaisten osallistumisen mahdollisuuksia, tukemaan asiakkaidensa valtautumista ja kunnioittamaan yksilöiden välisiä eroja, jolloin suhtautumistapa on vahvasti asiakaslähtöinen. Esimerkissä tulee esiin, että puhdasta kumppanuussuhdetta on sosiaalityössä usein vaikea toteuttaa sosiaalityön ristiriitaisen tehtävänkuvan ja kaksisuuntaisen velvollisuuden vuoksi. Kirjoituksessaan opiskelija haluaisi löytää menettelytavan, jolla hän voisi säilyttää velvollisuutensa yhteiskuntaa kohtaan samalla asiakastaan arvostaen. Tällaisissa asemoinneissa, joissa työntekijä-asiakas- asetelma ei ilmene yksiselitteisenä mallina, voidaan puhua vuorovaikutuksessa rakentuvasta suhteesta. Käsite viittaa erityisesti sosiaalityöntekijän ja asiakkaan vuorovaikutustilanteessa rakentuviin asetelmiin, mutta se voidaan nähdä laajemmin käsittävän tilanteita, joissa työntekijä-asiakas -suhteelle ei ole olemassa selvää yhdenmukaista aseoitumismallia, vaan asetelmat vuorottelevat ja sulautuvat toisiinsa. Tämä lienee varsin yleinen asetelma, koska asemointia vaihtelemalla ja sulauttamalla sosiaalityöntekijä pyrkii ylläpitämään tasapainoa asiakaslähtöisyyden ja yhteiskunnalle tilivelvollisuutensa välillä (ks. Juhila 2006.)

Käytännön opetusjaksolla kohdattu sosiaalityön todellisuus ja yhteiskuntamme epäkohdat ovat konkretisoituneet ja näyttäytyneet kirkkaammassa valossa opiskelijoille sekä kirvoittaneet heitä kriittiseen tarkasteluun. Opiskelijoiden ajatuksissa ilmenee sosiaalityön yhteiskunnallinen tehtävä tuoda julkiseen keskusteluun havaitsemiaan kipupisteitä ja pitää yllä sosiaalityön arvoja yhteiskunnassamme, jossa taistelee monta muuta vastakkaista arvomaailmaa. Sosiaalityöntekijän tehtävä huolenpitämisestä ja asiakkaiden etujen ajamisesta tapahtuu myös suoraan yhteiskunnallisella tasolla vaikuttajan roolista käsin (Juhila 2006; Vaininen 2011, 114):

”Palveluresurssien puutteesta keskusteltaessa olen yrittänyt tuoda esiin sosiaalityöntekijän velvollisuutta tuoda näitä epäkohtia näkyviksi.”

OP2 portfolio

”Etenkin eduskuntavaalien alla hehketettiin jälleen vähäosaisten tukemista ja oikeudenmukaisuutta yhteiskunnallisina arvoina. Todellisuudessa taloudellisesti kiristynyt tilanne sekä tuloksellisuuden ja itsenäisen pärjäämisen korostaminen sanelevat ehtoja auttamisen toteuttamiselle.”

OP3 portfolio

Edellä esitetyissä esseekirjoituksissa nousee esille sosiaalityön asiantuntijatiedolle perustuva vastuu olla vaikuttamassa siihen, miten rajallisia yhteiskunnallisia resursseja suunnataan. Tehtävä on merkittävä, sillä yhteiskunnassa on vallalla jatkuvasti ristiriitatilanteita, joissa ’väännetään kättä’ kovien ja pehmeiden arvojen välillä. Erityisesti lamakaudet, jota tälläkin

hetkellä elämme, ovat osoittaneet, miten yhteiskunnan asenteet kovenevat heikompiosaisia kohtaan. Taloudellisen tilanteen heikentyessä sosiaalityöllä onkin erityinen vastuu tuoda asiantuntijuuteensa pohjaavan äänensä kuuluviin. (Aho 1999, 314–315.) Seuraavassa lainauksessa opiskelija lähestyy sosiaalityön palveluita laadun, yhteiskunnallisten vaikutusten ja kustannusten näkökulmista:

”Lastensuojelun työntekijät kokevat varmasti suurta ristiriitaa joutuessaan työskentelemään asetelmassa, jota määrittävät samanaikaisesti suuret asiakasmäärät ja riittämättömät resurssit. Päätöksenteon tasolla näyttää siltä, ettei lastensuojeluun olla halukkaita panostamaan tarpeeksi. Yleisesti tiedetään, että sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisy on yhteiskunnalle edullisempaa kuin syntyneiden vahinkojen korjaaminen. Huostaanotto ja lapsen sijoittaminen kodin ulkopuolelle on siis kalliimpaa kuin järjestää perheelle avohuollon tukitoimenpiteitä. Ehkä avohuollon tukitoimenpiteitä ei halua järjestää tarvetta vastaavaksi, koska pelätään tarjonnan lisäävän kysyntää.” OP3 portfolio

Opiskelija näkee lastensuojelun ennaltaehkäisevien palveluiden olevan riittämätöntä vastaamaan todellisiin tarpeisiin, mikä aiheuttaa sen, ettei lastensuojelun sosiaalityötä voida toteuttaa niin laadukkaasti ja eettisesti kuin, mikä sosiaalityön tahtotila olisi. Lisäksi hän tarkastelee kriittisesti perustellen sitä seikkaa, että ennaltaehkäiseviin palveluihin painottaminen olisi myös taloudellisesti kannattavinta. Lopuksi hän jää kuitenkin pohtimaan ”lisääkö (ennaltaehkäisevien palvelujen) tarjonta kysyntää”. Vaikka sosiaalityön arvojen ja etiikan tulee olla ensisijassa sosiaalityöntekijän asiantuntijuutta ja ajattelua ohjaamassa, tulee sosiaalityöntekijän ymmärtää myös jossain määrin taloudellista näkökulmaa, koska se ankkuroi sosiaalityöntekijän ideologista ajattelua sosiaalityön toimintaympäristön todellisuuteen ja realiteetteihin. Nykypäivänä ekonomismin, uusliberalismin ja managerialismin vallalla olo vaativat sosiaalityöntekijöiltä kuitenkin myös taitoa käydä neuvotteluita ”samalla kielellä” ja todistaa sosiaalityön tuloksellisuutta määrällisillä mittareilla (Karisto 1999, 13). Samalla sosiaalityön tulee tuottaa markkinataloudelle vakuuttavasti perusteltua vastadiskurssia siitä, mitä merkitsee pitkällä tähtäimellä taloudelliselle yhtälölle toiminta, jossa sosiaalityöltä alati vähennetään resursseja (Sipilä 2011, 28). Tätä diskurssia opiskelija tuottaakin kirjoituksessaan. Vaikka tutkimukseni opiskelijoiden pohdinnat tämän päivän markkinadiskurssista ovat huolen ja kritiikin sävyttämiä, he nostavat esiin talous- ja resurssiosaamisen merkityksen osana sosiaalityön vaatimaa asiantuntijuutta. Tämä kertoo siitä, että he ovat ymmärtäneet vastuunsa talous- ja kustannuskeskusteluissa sekä sen, miten he voivat vastuuseen omaan asiantuntijuuteensa perustaen vastata. Opiskelijoiden kokemusten kirkastama tietoisuus vastuustaan ja

tehtävistään sosiaalityöntekijöinä suhteessa yhteiskuntaan ja asiakkaisiin, kriittisyys ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden hahmottaminen käytännön kentältä käsin, ovat nähdäkseni merkittäviä edistysaskeleita heidän yhteiskuntatieteellisen osaamisen kannalta. Samalla ne rakentavat heidän ammatillista identiteettiään suhteessa sosiaalityöhön ja yhteiskuntaan.

## **5.2 Asiakasprosesseihin ja palveluverkostoihin liittyvän osaamisen kehittyminen**

Käytännön opetusjakson tavoitteisiin sisältyy, että opiskelijat pääsevät seuraamaan, miten asiakasprosessit käytännön opetuspaikassa rakentuvat ja tutustumaan palvelujärjestelmään opetuspaikan näkökulmasta. Opiskelijoiden käytännön opetuspaikoilla on luonnollisesti vaikutusta siihen, millaisia asiakasprosesseja ja millaisesta näkökulmasta he ovat palvelujärjestelmää tarkastelleet. Koska opiskelijoiden käytännön opetuspaikat ovat sijainneet eri kunnissa, he ovat sen myötä perehtyneet keskenään erilaisiin palvelurakenteisiin ja kunnallisen tason toimintaympäristöihin. Osassa opetuspaikoista asiakkuudet ja asiakasprosessit voivat kestää vuosia, joissain paikoissa asiakkaita tavataan vain muutaman kerran, jonka jälkeen asiakkuus päättyy ja heidät ohjataan eteenpäin toisiin palveluihin. Tämä seikka vaikuttaa siihen, millaisiksi asiakkuudet ja asiakasprosessit kussakin organisaatiossa muodostuvat, ja millaisia tavoitteita niille asetetaan. Oppimistavoitteinasi asiakasprosessien hahmottaminen ja niiden vaatiman osaamisen kehittäminen ovat varsin haastavia, kuten seuraavassa viitataan:

”Taitoni eivät vielä käytännön opetuksen aikana kehittyneet riittävästi, jotta olisin voinut itse harjoitella jokaista asiakasprosessin vaihetta. Oman kokemuksen puutteen vuoksi voi olla että käsitykseni prosessista saattaa olla vielä hatara. Lisäksi haluaisin pystyä vielä erikseen syventymään eri vaiheisiin paremmin. Mielestäni tähän hyväksi avuksi sopii kirjallisuus kuten esimerkiksi Practice Skills in Social Work and Welfare – teos, johon syksyllä tutustuin.” OP8 portfolio

Edeltävän aineisto-otteen kirjoittanut opiskelija tunnistaa keskeneräisyytensä ja kehittymisen tarpeensa sekä miettii konkreettisia keinoja, miten vahvistaa asiakastyön ja -prosessien vaatimaa osaamistaan. Osaamisen riittämättömyys etenkin asiakasprosessien eteenpäin viemisen kohdalla on asia, joka nousee esille monen muunkin opiskelijan mietteissä. Laajemmin portfoliokokonaisuutta tutkiessani havaitsin, että opiskelijoilla oli ollut kunnianhimoiset oppimistavoitteet asiakasprosessien suhteen. Monet olivat asettaneet korkeat tavoitteet myös sille, miten kokonaisvaltaisesti ja itsenäisesti he toteuttaisivat asiakastyötä jakson aikana. Koska asiakkaiden kohtaaminen ja asiakasprosessit edellyttävät osaamista kaikilta asiantuntijuuden osa-alueilta, ne muodostuvat vaativiksi kokonaisuuksiksi monelle

opiskelijalle. Jokainen opiskelija on kuitenkin käytännön opetuksessaan päässyt harjoittelemaan jossain määrin itsenäistä asiakastyötä. Omakohtaisen kokemuksen kautta he ovat kokeneet saaneensa mahdollisuuksia tavoittaa konkreettisemmin, millaista osaamista asiakasprosessit vaativat, ja mitkä ovat omat kehittämistarpeet suhteessa näihin vaatimuksiin. Opintojaksollaan tutkimuksen opiskelijat ovat kohdanneet asiakasprosessien osaamisvaatimusten lisäksi ajallisten resurssien luomia reunaehtoja (ks. Pärnä 2012, 83):

”Etenkin (käytännön opetuspaikan nimi) uusien asiakkaiden kanssa on osattava tehdä lyhyessä ajassa kartoitus ihmisen senhetkisestä elämäntilanteesta, jotta tiedetään minne hänet yksiköstä ohjataan eteenpäin, kun sen aika koittaa.” OP5 portfolio

Portfolio-otteen kirjoittanut opiskelija on toteuttanut puolet käytännön opetusjaksostaan yksikössä, joka toimii alkukartoittajan roolissa ja ohjaa asiakkaan muutaman käynnin jälkeen tarkoituksenmukaisiin jatkopalveluihin. Toisaalta tämä on mahdollistanut sen, että opiskelijat on päässyt seuraamaan useita alkukartoituksia, mutta toisaalta asiakasprosessien lyhytkestoisuus kyseisessä opetuspaikassa ei ole mahdollistanut pitkiin asiakasprosesseihin tutustumista. Monet asiakasprosessit, joita opiskelijat ovat päässeet seuraamaan, ovat muodostuneet syystä tai toisesta hajanaisiksi ja vaikeiksi hahmottaa. Toisaalta nämä seikat ovat tuoneet toisenlaista näkökulmaa asiakasprosesseihin liittyen. Usea opiskelija on kirjoittanut, miten tärkeää on nähdä pienetkin eteenpäin menemiset asiakasprosessien aikana. Muutama opiskelija kertoi myös kokemustensa tuoneen ymmärrystä siitä, miten tärkeää sosiaalityöntekijän on pystyä sietämään epävarmuutta ja -tietoisuutta siitä, miten prosessit todellisuudessa tulevat etenemään ja päättymään. Opiskelijat olivat pohtineet tätä seikkaa myös työn hallinnan ja työssä jaksamisen näkökulmista. (Ks. Kallinen-Kräkin 2001, 26.) Opiskelijoiden ymmärrys asiakasprosessien ominaisuudesta ja sen vaikutuksista työhön voivatkin olla varsin olennainen asia heidän myöhemmässä toiminnassaan. Se auttaa todennäköisesti heitä sallimaan itselleen sen, että hyvästä osaamisesta huolimatta kaikkea ei voi hallita, ja että työn palkitsevuus piilee usein pienissä onnistumisissa.

Vaikka asiakasprosessit todellisuudessa ovat hyvin yksilöllisiä ja monimutkaisia, ja käytännön opetusjakson ajalliset rajaukset tuottavat haasteen päästä syvällisesti kiinni asiakasprosesseihin, opiskelijoiden kirjoitukset ilmentävät sitä, he ovat oppineet keskeisiä seikkoja prosessiosaamiseen liittyen. He ovat osanneet käytännön esimerkkien avulla rakentaa kuvaa siitä, mitä prosessin perusvaiheita käytännön opetuspaikan asiakasprosesseihin voi sisältyä ja mitä tavoitteita kullekin prosessivaiheelle voidaan asettaa. Tämä käy ilmi muun

muassa asiakasprosessikuvauksissa, jotka kaksi opiskelijaa on valinnut välitehtäväkseen. Muutama opiskelija kirjoittaa siitä, miten sosiaalityön asiakkuuden on tarkoitus edetä tavoitteellisena prosessina, vaikkei se monestikaan sellaiselta asiakkaan tai työntekijän silmiin näyttäyty. Opiskelijoiden pohdintoissa näyttäytyy lisäksi havaintoja siitä, miten olennainen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen luominen on asiakkaan kokonaisvaltaisemman auttamisen ja asiakasprosessille asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Opiskelijoiden pohdinnat asettuvat hyvin lähelle Asta Niskalan (2008) esittämää jäsenystä sosiaalityön prosessista. Niskalan mukaan prosessi muodostuu kohtaamisesta, jäsenyyksestä, mahdollistamisesta ja suhdetyöstä. Kohtaamisessa työntekijä ja asiakas rakentavat yhteisyyttä ja luottamuksellista suhdetta toisiinsa. Hyvä ja luottamuksellinen suhde ovat avain prosessin onnistuneeseen etenemiseen. Jäsenyysvaiheessa asiakas ja työntekijä tarkastelevat yhdessä asiakkaan tilannetta asiakkaan omista toimintayhteyksistä ja paikallisista suhteista. Samalla sosiaalityön rooli ja mahdollisuudet asiakkaan auttamisessa jäsenyvät tarkemmin. Niskalan kuvaama mahdollistaminen tarkoittaa yhteisten ratkaisumahdollisuuksien etsimistä ja tämän jälkeen työskentelyä yhdessä sovittuja päämääriä kohti. Suhdetyössä sosiaalityöntekijä hyödyntää vuorovaikutuksellista tietouttaan ja verkostojaan pystyäkseen nivomaan yhteen muut tilanteen tarvitsemat toimijat, kuten asiakkaan läheiset, viranomaiset ja palveluntuottajat. (Mt.) Yhteistyön merkitys asiakkaan ja työntekijän verkostojen kanssa on valottunut opiskelijoilla monessa kontekstissa käytännön jaksolla. He ovat ymmärtäneet, että asiakkaiden ongelmat ovat muodostuneet niin monisyisiksi, että niiden purkaminen vaatii monien resurssien valjastamista aina maallikoista ammattilaisiin (Pärnä 2012; Hepwroth & Larsen 1993):

”Olen tehnyt kevään aikana paljon tutustumisia eri yhteistyötahoihin. Olen nähnyt todella laaja-alaisesti eri yhteistyötahoja, moniammatillista työtä, erilaisia toimialoja jossa sosiaalityötä tehdään. Olen tavannut asiakkaita toimistolla sekä erilaisilla kotikäynneillä kotona.” OP6 portfolio

”Sosiaalityön kenttien tuntemus on parantunut käytännön opetuksen aikana muun muassa asiakkaiden ongelmien hahmottamisen kautta. Lisäksi vierailut muihin sosiaalipalveluiden tuottajien toimipisteisiin ja eri yhteistyötahoihin tutustuminen myös omalla sosiaaliasemalla käytävien verkostoneuvotteluiden yhteydessä ovat kehittäneet kenttien tuntemusta.” OP8 portfolio

Yllä olevissa portfolio-otteissa opiskelijat kirjoittavat sosiaalityön kentistä viitaten sosiaalityön välittömään toimintaympäristöön. Tätä toimintaympäristöä opiskelijat ovat muiden kanssaopiskelijoidensa tapaan kartoittaneet asiakastyöhön sisältyneiden verkostoneuvotteluiden pohjalta sekä tutustumiskäynneillä. Opiskelijat ovat jakson aikana

aktiivisesti yhdessä miettineet mahdollisia tutustumiskäyntikohteita ja omien kontaktiensa kautta järjestäneet käyntejä yhteistyöverkostojen toimipisteisiin. Monessa paikassa opiskelijoiden käytännön ohjaajat tai työyhteisön muut jäsenet ovat ottaneet opiskelijoita mukaansa esimerkiksi moniammatillisiin palavereihin ja läheisneuvonpitoihin, joita on järjestetty hyvin erilaisissa ympäristöissä kuten sairaalassa ja asiakkaiden kotona. Näyttää siltä, että juuri tämänkaltainen opiskelijoiden omasta mielenkiinnosta ja ammatillisista tarkoituseristä liikkeelle lähtevä verkostoituminen on ollut opiskelijoille erityisen antoisaa. Samoin erilaisten palvelujen ja verkostojen linkittyminen todellisiin asiakastilanteisiin ja -prosesseihin opiskelijat ovat kokeneet auttaneen heitä jäsentämään konkreettisemmin, miten ja missä vaiheessa oman organisaation ulkopuolisia resursseja voidaan hyödyntää asiakkaan auttamiseksi. Aineistossa opiskelijat kuvaavat samalla kokemusta siitä, kuinka niin yksittäisiä toimijoita kuin palveluverkostokokonaisuuksiakin on ollut helpompi hahmottaa, kun he ovat päässeet omakohtaisesti näkemään toimipaikkoja sekä kuulemaan toiminnasta niissä toimivilta työntekijöiltä ja asiakkailta itseltään. Suurin osa opiskelijoista on erikseen kirjannut jakson viralliseksi tavoitteekseen oppia tuntemaan sosiaalityön palvelujärjestelmää. Moni heistä arvioi kyseisen tavoitteen täyttyneen hyvin:

”Myös yksi harjoittelujakson tavoitteeni oli (kaupungin) palveluverkoston tutustuminen. Jo alusta alkaen oli selvää, ettei tässä ajassa ole mahdollista oppia kaikkia palvelun tarjoajia ulkoa, eihän kokeneetkaan työntekijät muista niitä kaikkia. Eikä se toisaalta ole tarkoituksenmukaistakaan. Oleellista on, että osaa selvittää tiedon, silloin kun sitä tarvitaan. Tavoitteeni oli oppia hahmottamaan erilaisia palveluja, saada jonkinlainen kokonaiskäsite verkostosta, ja omasta mielestäni onnistuin siinä ihan hyvin.” OP5 portfolio

Opiskelijoista kaksi on lisäksi kartoittanut vapaavalinnaisessa esseessään palveluverkostoa käytännön opetuspaikkansa näkökulmasta. Vaikka opiskelijat ovat onnistuneet näissä esseissä kuvaamaan palveluita asiantuntevasti, he kirjoittavat, että esseetä edeltänyt tiedon etsiminen ja yksittäisten palasten hahmottaminen kokonaisuudeksi olivat suuren työn takana (OP2 ja OP7 portfolio). Haasteen palvelujen hahmottamiselle ja hallitsemiselle tuo hajanaisuuden lisäksi se, että palvelujen sisällöt muuttuvat jatkuvasti, samalla kun erityisesti hanke- ja projektipohjaisia palveluja alkaa ja päättyy nopealla syklillä. Vaikka sosiaalityöntekijän resurssiosaaminen on perustellusti yksi asiantuntijuuden osaamisalueista, se ei tarkoita, että sosiaalityöntekijän tulisi tuntea läpikotaisesti kaikki palvelut, vaan kuten opiskelija toteaa: ”osaa selvittää tiedon, kun sitä tarvitaan” (Pärnä 2012; Hepworth & Larsen 1993). Ajatus viestii opiskelijan oppineen käytännön jaksollaan jotakin olennaista sosiaalityön asiantuntijuuden todellisesta luonteesta.



### 5.3 Eettisen ajattelun ja arvo-osaamisen syveneminen

Arvot ja etiikka ovat sosiaalityön ammatillisen toiminnan tärkein lähtökohta, minkä vuoksi eettisten periaatteiden syvä ymmärtäminen ja arvo-osaaminen ovat samalla osa sosiaalityöntekijän henkilökohtaista ammatillista kasvua ja asiantuntijuutta (Rostila 2001, 23). Sosiaalityön teoreettisten opintojen on tarkoitus kehittää opiskelijaa tiedostamaan sosiaalityön arvomaailmaa ja kasvattaa eettiseen ajatteluun. Käytännön opetusjaksolla opiskelijoiden vahvasti tieteellis-teoreettisesti painottuva arvo-osaaminen on kohdannut sosiaalityön kompleksisen todellisuuden, jolloin sosiaalityön ammatilliset arvot ja todellisuus ovat puhutelleet opiskelijoita uusin tavoin:

”Arvot ja etiikka ovat vahvasti läsnä kun puhutaan sosiaalityöstä. Nämä teemat ovat olleet esillä jo opintojen alusta asti, mutta nyt ensimmäistä kertaa pohdin näitä kysymyksiä konkreettisesti käytännön työelämän kautta” OP6 portfolio

Opiskelijan ajatus kiteyttää hyvin sitä, mikä erityisen perustavanlaatuinen merkitys käytännön opetusjaksolla on ollut opiskelijoiden arvoihin, etiikkaan ja moraaliin. Todellisuuden kohtaaminen on paikoin ollut raskasta, mutta ajatukset ja reflektio, joita se on opiskelijoissa synnyttänyt, näyttäytyy merkittävältä heidän ammatillisen ja henkilökohtaisen arvo-osaamisensa kannalta. Koska sosiaalityön arvot ja eettiset periaatteet on teoreettisissa opinnoissa tuotu opiskelijoille ammatillisuuteen kuuluvina valmiiksi annettuina, ne ovat samalla olleet heille helppoja lähestyä ja hyväksyä. Konkreettiset kokemukset ovat kuitenkin osoittaneet opiskelijoille, että vaikka he hyväksyisivät ammatilliset arvot ja periaatteet, käytännön tilanteissa niitä ei ole aina mutkatonta toteuttaa, koska silloin mukana on vahvasti myös työntekijän henkilökohtainen arvomaailma:

”Sosiaalityötä ohjaavat arvot (itsemääräämisoikeus, luottamuksellisuus, tasa-arvo, vapaus, itsenäisyys, kunnioitus, eettinen toiminta, aitous, hyväksyminen, innovatiivisuus, kohteliaisuus) ja eettiset periaatteet (ihmisarvo ja oikeudenmukaisuus, itsenäisyys ja elämänhallinta, syrjäytymisen ehkäiseminen ja osallisuuden edistäminen, syrjinnän ja väkivallan vastustaminen, asiakkaan yksityisyys) ovat luonteeltaan niin selviä, perustavia ja yleismaailmallisia, ettei niitä voi juurikaan kyseenalaistaa. Käytännön opetusjakso on mahdollistanut omien arvonäkemyksien tarkastelun aiempaa realistisemmin ja kriittisemmin.” OP3 portfolio

Edellä esitetty opiskelijan kirjoitus ei tarkoita sitä, että hänen omat arvonsa olisivat varsinaisesti vastakkaisia sosiaalityön arvojen kanssa. Käytännön kompleksiset tilanteet

voivat olla kuitenkin sen kaltaisia, että sosiaalityöntekijän oma arvomaailma ajautuu ristiriitaan ammatillisten arvojen kanssa. Yksi aineistossa oleva esimerkki kuvaa, millaisissa tilanteissa näin voi tapahtua: Asiakastapauksessa opiskelija on kohdannut vanhemman, joka on ollut useita kertoja väkivaltainen omaa pientä lastaan kohtaan. Tapauksen pohjalta opiskelija miettii, miten hän pystyy kunnioittamaan vanhempaa ja tukemaan häntä asiakkaanaan siitä huolimatta, että vanhemman toiminta sotii vahvasti hänen omaa arvomaailmaansa vastaan. Vaikeista eettisistä ristiriidoista huolimatta opiskelijat ovat tarttuneet tämänkaltaisiin tilanteisiin ammatillisesti, refleктоimalla kriittisesti omaa arvomaailmaansa suhteessa kohtaamaansa sosiaalityön realismiin:

”Omien arvojen ja käsitysten tunnistaminen on tärkeää. Meillä kaikilla on oma elämänsisistoriamme ja sitä kautta muodostuneet käsityksemme ja arvomme. Jos emme tunnista näitä itsessämme, ne voivat vaikuttaa asiakaskohtaamisissa yllättävin tavoin” OP6 portfolio

Rostila (2001, 24, 28-29) kirjoittaa, että jokaisella ihmisellä on oma arvomaailmansa ja voimakas taipumus pitää omia arvojaan oikeina. Sosiaalityöntekijä ei ihmisenä poikkea tästä. Ammatillisena sosiaalityöntekijä ei voi kuitenkaan toimia arvosokeasti tai yksisilmäisesti omien arvojensa pohjalta, vaan hänellä on vastuu tunnistaa arvojensa olemassaolo ja ymmärtää niiden vaikutus toiminnassaan. (Mt.) Opiskelijat ovat ymmärtäneet varsin selvästi tämän ajatuksen ja sen, miten työntekijän arvot välittyvät väistämättä hänen vuorovaikutuksessaan ja toiminnassaan (ks. Hepworth & Larsen 1993, 52). Eettinen toiminta vaatii sosiaalityöntekijältä jatkuvaa omien arvojen kriittistä reflektointia. Tämä vaade ei sen ilmeisestä tarpeesta huolimatta ole yksinkertainen toteuttaa, sillä se on sosiaalityöntekijän koko elämänsikäisen pohdinnan ja kasvun haaste (Rostila 2001, 30). Vaikka sosiaalityöntekijän sisäinen arvomaailma on keskeinen tarkastelun kohde, kietoutuu siihen monta muuta tärkeää ulottuvuutta, kuten opiskelija seuraavassa kirjoittaa:

”Kirjoittaessani eri tahojen arvomaailmoista huomasin, että erilaiset arvot lomittuvat kuitenkin jollain tavoin yhteen, sillä esimerkiksi asiakkaiden arvoihin liittyy kiinteästi myös oma arvomaailmani. Toisin sanoen, miten suhtaudun asiakkaisiini, arvostanko heitä vai en, vaikuttaa siihen miten asiakkaat rakentavat oman maailmankuvansa. Voisi mielestäni siis sanoa, että yhteiskunnan, ammatillisen sosiaalityön sekä avun tarpeessa olevien ihmisten arvomaailmojen kesken käydään jatkuvaa reflektointia.” OP5 portfolio

Edeltävässä pohdinnassaan opiskelija syventyy tarkastelemaan erityisesti sosiaalityöntekijän arvojen välittymistä asiakkaalle. Opiskelijan mietinnässä näkyy hänen ymmärryksensä

vastuustaan kohdella asiakasta aidosti arvostavasti. Tämä on erityisen merkityksellistä sosiaalityön asiakkaiden kanssa, joista moni on tavalla tai toisella syrjäytynyt yhteiskunnasta ja siten joutunut kokemaan epäarvostusta ja arvottomuuden tunnetta (Kananoja & Lähteinen & Marjamäki 2011, 128). Oman toiminnan ja arvojen merkityksen tiedostaminen ovat luoneet opiskelijalle ymmärryksen hänen vaikutusmahdollisuuksistaan ja vastuustaan välittää arvostustaan asiakkaitaan kohtaan vaatimattomiltakin tuntuuissa kohtaamisissa (ks. Rostila 2001). Sosiaalityöntekijän eettiseen ja moraaliseen vastuuseen liittyviä kysymyksiä lähestytään myös seuraavissa lainauksissa:

”Kun yhteiskunta päättää rikkoa, yhden arvostamansa asian – lapsen edun-  
takia toista korkeasti arvostamaansa asiaa – perheen yhdessä pitämistä – on  
se aina viimesijainen toimenpide. Tilanteeseen liittyy yleensä hyvin paljon  
ristiriitoja ja epävarmuutta, mutta lopulta päätös tehdään sen pohjalta mikä  
tuntuu oikealta. Näissä tilanteissa sosiaalityöntekijän ammattietiikka ja  
henkilökohtaiset arvot ovat voimakkaasti mukana.” OP9 portfolio

”Oikeudenmukaisuuden toteutuminen yhteisössä voi merkitä eri asiaa kuin  
oikeudenmukaisuuden toteutuminen yksilön näkökulmasta. Se, mikä  
näyttyy yhteisön kannalta oikeana, voi yksilön kannalta olla väärin.  
Arvon käsite ei vielä kerro siitä, mikä todellisuudessa on hyvää tai huonoa.  
Totuus on kuitenkin se, että sosiaalityötä tehdään ja sosiaalityöntekijä on  
läsnä tilanteissa, joissa yksilöiden ja eri ryhmien intressit tai edut ovat  
keskenään ristiriidassa. Näissä tilanteissa on toimittava, otettava kantaa ja  
tehtävä ratkaisuja oman ammattitaitonsa pohjalta.” OP1 portfolio

Kirjoituksissaan opiskelijat pohtivat kriittisesti, miten sosiaalityöntekijät joutuvat tekemään suuria päätöksiä ristiriitaisissa ja vaikeissa tilanteissa omaan arvo-osaamiseensa perustuen. Käyttäen ilmaisua ”mikä tuntuu oikealta” opiskelija viittaa sosiaalityöntekijän moraaliin ja sisäiseen arvoajatteluun, jossa ovat samalla läsnä hänen henkilökohtaiset arvonsa ja ammatin ja yhteiskunnan yhteisesti tunnustetut arvot (Niemelä 2011, 15). Rostila (2001) kirjoittaa, että sosiaalityöntekijä pyrkii ajattelussaan sulauttamaan yhteen monitasoisia arvoja, joita hänessä itsessään ja hänen toimintaympäristössään ovat läsnä, ja jotka hän kokee tärkeiksi (mt.). Samalla läsnä ovat luonnollisesti myös sosiaalityön asiakkaan omat ja mahdollisesti hänen yhteisönsä arvot (Hepworth & Larsen 1993, 9). Vaikka sosiaalityöntekijä pyrkii löytämään konsensuksen ja yhteisen hyvän eri arvomaailmojen välillä, se voi kuitenkin muodostua haastavaksi, ellei jopa mahdottomaksi, sillä maailmat voivat sisältää täysin vastakkaisia ja toisiaan poissulkevia arvoja. Tällaisissa tilanteissa sosiaalityöntekijä joutuu luottamaan lopulta omaan käsitykseensä siitä, mikä ratkaisu ristiriitatilanteessa on parhain ja oikein. (Rostila 2001.) Tähän ajatukseen sisältyvän suuren vastuun olemassaolo ja vahvan ammattietiikan keskeisyys ovat piirtyneet opiskelijoille näkyviin aivan erityisellä tavalla

käytännön jakson myötä. Samalla he ovat ymmärtäneet, minkä vuoksi jatkuvan eettisen reflektion tärkeyttä korostetaan niin voimallisesti sosiaalityön toiminnassa.

Ohjeet ja säännöt takaavat osaltaan oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvon toteutumista, mutta sosiaalityöntekijän tulee kuitenkin aina kyetä arvioimaan ja käyttämään omaa harkintaansa työssään. Tasa-arvon toteutuminen voi jonkun ihmisen kohdalla merkitä suurempaa panostusta kuin toisen asiakkaan kohdalla. Tasa-arvon toteutumisen kohdalla voidaan joutua jossakin tilanteessa panostamaan asiakkaan tilanteeseen suurestikin, kun taas toinen asiakas pärjää pienemmällä avulla.” OPI portfolio

Edellä esitetyssä aineisto-otteessa opiskelija on tarkastellut sosiaalityöntekijöiden käyttämää valtaa. Sosiaalityöhön sisältyy lähtökohtaisesti tehtäviä, joissa työntekijä joutuu käyttämään paljon omaa harkintaa (Heikkinen 2008, 26). Tämän harkinnan tulisi olla aina myös eettisesti perusteltavissa olevaa toimintaa (Kananaja & Lähteinen & Marjamäki 2011, 131). Tasa-arvo voidaan nähdä tasapäistämisenä, jolloin kaikkiin asiakkaisiin sijoitetaan sama määrä resursseja. Tällainen toiminta ei usein kuitenkaan tue todellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumista, sillä sosiaalityön asiakkaat ovat jo lähtökohtaisesti eri tilanteissa. Näin ollen työntekijän tulisi määritellä, mitä tasa-arvo hänen asiakkaidensa kohdalla tarkoittaa, ja miten hän voi sitä rajallisten resurssien puitteissa parhaiten toteuttaa. Arvot ja säännöt voivat osaltaan tukea sosiaalityöntekijää tässä arvioinnissa ja harkinnassa. Niiden ollessa kuitenkin hyvin yleisiä ja viitteellisiä, työntekijä joutuu luottamaan viime kädessä omiin kykyihinsä ja taitoihinsa arvioidessaan sitä, miten toteuttaa sosiaalityön arvoja kunkin asiakkaan kohdalla vallitsevissa reunaehdoissa. (Ks. Rostila 2001.)

”Arvoihin perustuvasta työstä usein haastavimmaksi nousee itsemääräämisoikeuden toteuttaminen. Työntekijän on kunnioitettava asiakkaan päätöksiä, vaikka ratkaisu ei tämän mielestä paras mahdollinen olisikaan. (Käytännön opetuspaikassa) vanhemmalla voi olla henkilökohtaisia ongelmia, jotka vaikuttavat tämän harkintakykyyn lapsen edusta. Työntekijän tehtävänä on yrittää parhaansa mukaan tuoda tilanteeseen erilaisia näkökulmia ja vaihtoehtoja. Painostaminen tai asiakkaan näkemysten sopimaton kyseenalaistaminen herättäisivät vanhemmassa epäluottamusta ja vastarintaa, mikä taas pilaa yhteistyömahdollisuudet jatkossa.” OP3 portfolio

Edeltävässä lainauksessa opiskelija liikkuu asiakkaan itsemääräämisoikeuden ja sosiaalityöntekijän eettisen vastuun kompleksisuuden kentällä. Toisaalta sosiaalityöntekijöiden tulee kunnioittaa asiakkaan omia ratkaisuja ja antaa tilaa hänen tavalleen elää. Samaan aikaan asiakkaan tekemät valinnat ja elämäntavat saattavat tuottaa vahinkoa joko asiakkaalle itselleen tai hänen läheisilleen, mikä puolestaan on suuressa

ristiriidassa sosiaalityön hyvinvoinnin tukemisen näkökulman kanssa. Opiskelijan kuvaama esimerkki on aivan erityinen siinä mielessä, että kyseessä ei ole yksin aikuinen ihminen, vaan vanhempi ja hänen lapsensa. Lapsen ei voi lähtökohtaisesti ajatella tekevän itsenäisiä päätöksiä tai vastaavan omasta elämästään (Hepworth & Larsen & Rooney 1997). Mikäli lapsen vanhemmat eivät pysty riittävästi huolehtimaan lapsestaan, sosiaalityöntekijälle muodostuu erityinen vastuu. Tällöin vanhempien itsemääräämisoikeutta joudutaan tarkastelemaan kriittisesti (Rostila 2001, 33). Tilanne ei missään määrin ole yksiselitteinen. Kuten opiskelija kuvaa: työntekijä joutuu tasapainoilemaan arvolatautuneessa asetelmassa, jotta hän pystyy säilyttämään luottamuksen ja yhteyden vanhempiin tukeakseen heitä ja pitääkseen sitä kautta huolta lapsen hyvinvoinnista.

Monen muun opiskelijan portfolioissa etenkin itsemääräämisoikeus ja sen suhde sosiaalityön muihin arvoihin on seikka, joka on synnyttänyt suurta pohdintaa. Saarenpää (2010) toteaa itsemääräämisoikeuden omaavan kaksijakoisen kompleksisen luonteen, jossa yhdistyvät asiakkaan oikeus tehdä omia päätöksiään, elää vapaana yksilönä, mutta lopulta tämän oikeuden ja vapauden puitteet määrittelee yhteiskunta. Kaksijakoisen luonteensa vuoksi vuoksi se aiheuttaa usein tarvetta eettiselle pohdinnalle. (Mt., Pohjola 2010, 47–48) Kaikkiaan on nähtävissä opiskelijoille tulleen ilmi, että sosiaalityön eettiset valinnat ovat harvoin yksiselitteisiä tai mustavalkoisia, ja ne sisältävät usein suuren määrän valtaa ja vastuuta. Kompleksisten tilanteiden lisäksi sosiaalityöhön vaikuttavat ulkokäsin asetetut puitteet aiheuttavat toisenlaista kuormitusta:

”Minua onkin ohjeistettu moneltakin taholta tottumaan kiireeseen, paineeseen ja keskeneräisiin asiakkuuksiin, jossa vain odotellaan asioiden kriisiytymistä, kun ei muuhunkaan ole resursseja. Surullinen alku eettisesti kestäväälle ammatilliselle kasvulle. Enää en ihmettele lastensuojelun tai yleensäkin sosiaalityön työntekijöiden nopeaa vaihtuvuutta.” OP4 portfolio

Opiskelijoiden arvoja, moraalialia ja etiikkaa käsittelevissä kirjoituksista nousee esiin useita viitteitä todellisuushokista, joka on yleinen ilmiö niin käytännön jaksolle osallistuvien opiskelijoiden kuin vastavalmistuneiden työelämään siirtyneiden työntekijöiden keskuudessa. Yleisesti todellisuushokkia on luonnehdittu tuottavan ammatillisen kokemattomuuden lisäksi se, että työ ja sen todellisuus osoittautuvat erilaisiksi ja haastavammiksi kuin mitä yksilön omat ennakoajatukset ovat olleet, ja mihin hän on valmistautunut. (Duchscher 2009.) Timo Airaksisen (1991, 17) käsitys eronteosta moraalisten ja eettisten ongelmien välillä tuntuu sopivan hyvin yhteen opiskelijoiden ajatusten kanssa. Hän kuvaa ongelmia, jotka johtuvat siitä, ettei ihminen tiedä mikä on oikein moraaliseksi, ja ongelmia, jotka johtuvat siitä,

etemme toimi oikein luonteiltaan eettiseksi (mt.). Sosiaalityön opiskelijoilla, joita on voimallisesti kasvatettu etiikan ja arvojen ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen, löytyy halua ja taitoa pohtia moraalisia ongelmia. Sen sijaan shokki ilmenee vahvemmin eettisissä dilemmoissa, joissa opiskelijat tietävät moraalisesti, mikä olisi oikein, mutta työn reunaehdot tekevät eettisestä toiminnasta vaikean toteuttaa. Todellisuushokki, tai ehkä oikeammin eettinen shokki, näyttää jopa jonkinasteiselta ammatilliselta kriisiltä. Vahva reaktio voi juontua siitä, että opiskelijat pitävät arvojen ja eettisyyden noudattamista erittäin tärkeänä sosiaalityön toiminnassa, minkä vuoksi sosiaalityössä vallitsevat eettiset ristiriidat, jotka tulevat opiskelijoille kouriintuntuvina kokemuksina eteen käytännön jaksolla, synnyttävät suurinta sisäistä ammatillista ristiriitaa (vrt. Lay & McGuire 2010). Opiskelijoiden ei tulisi kantaa kohtaamiaan eettiseen tai moraaliseen problematiikkaan liittyviä ristiriitoja yksin, vaan heillä on oikeus saada tukea ammatillisen kasvuprosessinsa kipukohdissa seuraavan lainauksen kirjoittaneen opiskelijan tavoin:

”Olen huomannut, että (käytännön opetuspaikassa) pohditaan eettisyyttä hyvin monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi asiakkaan oikeudenmukaisen kohtelun kannalta, työntekijän jaksamisen kannalta sekä organisaation ja koko yhteiskunnan arvomaailman näkökulmasta. Olen käynyt aiheesta paljon keskustelua ohjaajieni kanssa varsinaisissa ohjauskeskusteluissa, mutta vielä enemmän olemme pohtineet työhömmä liittyvää etiikkaa spontaanisti esimerkiksi asiakastapaamisten välissä, sillä itse työn sisältö yleensä aloittaa mielenkiintoisimmat keskustelun aiheet.” OP5 portfolio

Katkelmassa opiskelija kertoo, miten hänen ohjaajansa ja työyhteisönsä ovat esimerkillisesti ottaneet vastuuta tukea opiskelijaa eettisissä pohdinnoissa. Koska opintojakso on lähes poikkeuksetta opiskelijan ensimmäinen omakohtainen kosketus sosiaalityön käytännön työhön ja hänen ammatillinen identiteettinsä on siksi myös erityisen herkkä, kaikki esimerkit ja kokemukset, joita hän jakson aikana kohtaa, saavat erityisen aseman hänen mielessään. (Heikkinen 2008). Näin ollen on varsin merkityksellistä, että ohjaajat ja muu työyhteisö ovat kannustaneet opiskelijaa omalla esimerkillisellä toiminnallaan eettiseen pohdintaan, yhteiseen keskusteluun sekä tukeneet häntä mahdollisissa ammatillisissa kasvukiviuissa. Tutkimusaineistossa tulee laajemmaltakin ilmi, miten sosiaalityön arvoja ja eettisyyttä koskettavat keskustelut ohjaajien ja työyhteisön kanssa ovat aivan erityisesti auttaneet opiskelijoita jäsentämään ja kehittämään omaa henkilökohtaista sekä ammatillista arvomaailmaa. Ohjaajien ja työyhteisön antamalla ajalla ja tilalla on tuotu konkreettisesti näkyviin se, että opiskelijan ajatuksia on pidetty arvokkaina ja merkityksellisinä. Tämä kokemus tukee niin eettistä kehitystä kuin laajemmin opiskelijan ammatillista itsetuntoa ja kasvua. (Ks. Ousey 2009.)

## 5.4 Ammatillisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkityksiä pohtimassa

”Käytännön opetus -jakson työkokemus on ollut minulle ensimmäinen kosketus ammatilliseen sosiaalityöhön, joten asiakkaan kohtaaminen on ollut minulle ehkä tärkein teema tämän ensimmäisen harjoittelun aikana”  
OP5 portfolio

Mutka kuvaa vuorovaikutuksen asiakkaan kanssa olevan sosiaalityön professionaalisen toiminnan ydin (Mutka 1998, 47). Kaikille tutkimukseni opiskelijoille käytännön opetusjakso on ollut ensimmäinen kerta, jolloin he ovat päässeet kokeilemaan omia ammatillisia siipiään asiakkaan kohtaamisessa sosiaalityössä. Kohtaaminen ja asiakkaan kanssa syntyvä vuorovaikutussuhde ovat muodostuneet monelle opiskelijalle hyvin keskeiseksi opintojakson aikana. Jaksolla opiskelijat ovat arvioineet myös omia vuorovaikutuksellisia taitojaan:

”Taitoseminaarin näyteportfoliossa arvelin, että asiakkaiden kohtaamisen taito on heikoin lenkkini sosiaalityön opinnoissa. Nyt ajattelen, että pärjään vuorovaikutuksessa asiakkaiden kanssa oikein hyvin. Ei sosiaalityön asiakkaiden kohtaaminen ole oikeastaan sen kummempaa kuin ihmisten kohtaaminen yleensäkin ammatillisissa yhteyksissä. Näissä yhteyksissä on tietyt käyttäytymisen perussäännöt, ja sen lisäksi on ymmärrettävä oma roolinsa kohtaamisessa.” OP2 portfolio

Aineisto-otteessa opiskelija kertoo ennen käytännön opetuksen alkamista arvioineensa omat taitonsa kohdata asiakkaita ”heikoimmaksi lenkiksi”. Asiakkaiden kohtaaminen on asia, joka on jännittänyt ja jopa pelottanut monia opiskelijoita, mutta osoittautunut edeltävän esimerkin tavoin pääsääntöisesti hyvin luontevaksi. Tutkimuksen opiskelijoista suurin osa on tullut tulokseen, että vaikka kyseessä on ammatillinen työntekijä-asiakas-kohtaaminen, tilanteessa pätevät hyvin pitkälti ”samat perussäännöt” kuin monessa muussakin vuorovaikutustilanteessa, kuten toisen kunnioittaminen ja kuuntelemisen merkitys. Rostila (2001, 48) mukailee opiskelijoiden ajatusta kuvaillen vuorovaikutuksen ammatillaisen ja asiakkaan välillä sisältävän lämpöä, ystävällisyyttä, aitoutta ja kunnioittamista. Hän täydentää ajatusta toteamalla, että ammatillista auttamissuhdetta ei kuitenkaan sovi sekoittaa näistä piirteistä huolimatta ystävyysuhteeseen. (Mt.) Ammatillisen vuorovaikutuksen erityisyyttä on pohtinut myös seuraava opiskelija, joka on kokenut ajatuksia herättäneen vuorovaikutustilanteen ollessaan perhetyön kautta ulkoilemassa leikkikentällä kolmen lapsen kanssa:

”Mietin miten lasten kanssa itse asiassa tulisi toimia niin, että antaisi samalla turvallisen aikuisen tunnun, mutta olisi lapsia ja heidän maailmaa

tunteva aikuinen. Mielestäni tässä on jonkinlaista harkinnan ja miettimisen tilaa. Miten olla samaan aikaan läheinen ja luotettava, mutta samalla etäinen ja ammatillisesti asioita tarkasteleva ja huomioiva, kuitenkin niin, ettei vuorovaikutus ole kankeaa.” OP1 portfolio

Opiskelija miettii, miten hän voi rakentaa läheisen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen lapsiin ja samalla säilyttää ammatillisen etäisyyden ja toimia luontevana vuorovaikuttajana. Hänen esittämänsä kysymykset ovat merkittäviä ja moni muukin sosiaalityöntekijä joutuu niiden pariin pysähtymään. Sosiaalityössä kohdataan väistämättä tilanteita, joissa ammatillisesta objektiivisuudesta kiinnipitäminen on tärkeää, mutta toisaalta luottamuksellinen suhteen syntyminen vaatii sosiaalityöntekijältä subjektiivista läsnäoloa. Karvinen-Niinikoski, Rantalaiho ja Salonen (2007, 155) kirjoittavat sosiaalityöntekijän tuovan kaikkiin vuorovaikutustilanteisiin jotakin omasta itsestään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ”oman itsen” mukana oleminen kyseenalaistaisi kohtaamisen ammatillisuuden. Sen sijaan se voi auttaa sosiaalityöntekijää hyödyntämään omaa persoonallista tapaansa työskennellä ja olla asiakkaalle läsnä kokonaisvaltaisemmin. Ammatillisessa vuorovaikutuksessa työntekijän tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota, missä määrin hän hyödyntää henkilökohtaista puolta itsestään, sillä hänen tulee pitäytyä silti ammattilaisen roolissa. (Mt.). Oksanen (2013) puhuu sosiaalityöntekijän taidosta löytää oma tasapaino ammatillisen ja henkilökohtaisen välillä (mt.). Tämä vaatii sosiaalityöntekijältä itsetutkistelua sekä tilannekohtaista reflektointia. Opiskelijan pohdinta on askel tasapainon löytämistä itsestään ammatillisena vuorovaikuttajana ja siten myös osa hänen ammatillista kasvuaan.

Käytännön opetusjakson tavoitteena on, että opiskelijat pääsisivät jossain määrin hyödyntämään menetelmällistä osaamistaan. Tutkimusaineistossa opiskelijat olivat liittäneet tämän osaamisalueen kiinteästi vuorovaikutukselliseen osaamiseen liittyväksi:

”Mielestäni sekä metodinen osaaminen että vuorovaikutusosaaminen kulkevat käsi kädessä. Harjoitteluaikana olen huomannut, että hyvätkin vuorovaikutustaidot kangistuvat asiakastilanteissa, ellei työntekijä osaa käytettävää metodologiaa...Perhetyön puolella tutustuin muun muassa lasten kanssa käytettäviin Vahvuus-kortteihin sekä muihin itsetuntoa vahvistaviin menetelmiin.” OP1 portfolio

Edellä esitetyssä aineisto-otteessa opiskelija tarkoittaa metodisella osaamisella asiakastyössä käytettävien menetelmien taitamista. Vaikka opiskelija on päässyt tutustumaan erilaisiin menetelmiin, hän ei ole itse niitä autenttisissa asiakastilanteissa kokeillut. Useat tutkimuksen opiskelijat olivat ilmaisseet kiinnostusta ja motivaatiota asiakastyön menetelmien hyödyntämiseen asiakastyössä, mutta olivat kokeneet, ettei heidän yksittäisen menetelmän



hallitseminen ei ole riittävää, jotta he voisivat kokeilla niitä todellisissa tilanteissa. Erityisesti haastatteluaineistossa opiskelijat kritisoivat yliopiston asiakastyön menetelmäopetusta toteamalla sen olevan liian vähäistä suhteessa muihin opintoihin. Lisäksi he näkivät menetelmän tosiasiallinen oppimisen vaativan huomattavasti enemmän käytäntöön soveltamista teorian opetteluun sijaan. (Vrt. Saarinen 2012, 30–31.) Portfoliokatkelman kirjoittaneen opiskelijan ajatus siitä, että heikosti hallussa oleva metodi hankaloittaa vuorovaikutustilannetta, oli tutkimuksen opiskelijoiden kesken yleisemminkin jaettu. Tämän vuoksi opiskelijat olivat halunneet keskittyä puhtaasti asiakkaan kohtaamiseen metodien harjoitteluun sijaan (ks. Blom & Morén & Perlinski 2012, 16–17). Käytännön opetusjakson rajallinen pituus ja sen lukuisat oppimistavoitteet näyttivät olleen myös syy työssä käytettävien menetelmien kokeilemiselle, kuten seuraavan lainauksen kirjoittanut opiskelija toteaa:

” Käytännön opetuksen alussa minulla oli kiinnostusta kokeilla metodeja, joihin olin syksyn luennoilla tutustunut. Jakso oli kuitenkin jo sinällään niin vaativa ja työntäyteinen, että koin tiettyihin metodeihin keskittymisen ja niiden harjoittelun olevan ajankohtaisempaa myöhemmin. Ohjaajieni työtä seurattessani tiedostin kuitenkin sen, että metodien käyttö on mahdollista myös pieninä osina, niin että metodin ideasta omaksutaan soveltavasti pieniä osia omaan vuorovaikutukseen, sen sijaan että metodologia käytettäisiin kokonaisina ”paketteina”. Tällöin metodien käyttö soveltuu useampiin tilanteisiin. Kokemuksen karttuessa toivon, että pääsen paremmin pohtimaan metodien merkitystä työtavalleni.” OP8 portfolio

Vaikka opiskelija on päättänyt siirtää oman menetelmäosaamisen harjaannuttamisen myöhempään ajankohtaan, hän on ohjaajiaan tarkkaillessaan laittanut merkille, ettei metodeja tarvitse välttämättä käyttää laajoina kokonaisuuksina. Blom, Morén ja Perlinski (2012, 12–13) ovat tutkineet, että sosiaalityöntekijät kokevat asiakastyön menetelmien käytön helpommaksi, kun he voivat hyödyntää niitä eklektisesti ja improvisoiden (mt.; Krook 2012, 50). Opiskelijan havainto, ettei metodologia tarvitse osata läpikotaisin, ennen kuin sitä voi alkaa kokeilemaan todellisissa tilanteissa, todennäköisesti rohkaisee häntä tulevaisuudessa käyttämään niitä enemmän, ja siten kasvattamaan menetelmällistä osaamistaan. Erillisten menetelmien sijaan opiskelijat olivat syventyneet toisenlaiseen vuorovaikutukseen sisältyvään metodologiaan, kuten puhutun ja kehollisen kielen sekä empatian ilmaisemisen merkityksiin (vrt. Saarinen 2012):

”Tärkeää on asiakkaan kanssa samanlaisen kielen ja kommunikoinnin merkityksen ymmärtäminen. Sosiaalityöntekijän tulisi kyetä muuttamaan omaa toimintaansa asiakkaan kykyjen, iän ja tarpeiden mukaisesti.” OP1 portfolio

Opiskelijan kirjoitus kuvaa ymmärrystä siitä, että sosiaalityöntekijän asiakkaat ovat erilaisia ja heillä on erilaiset tarpeet, jotka sosiaalityöntekijän tulee ottaa huomioon heidän kohtaamisessaan. Mönkkönen (2007) kirjoittaa asiantuntijakeskeisestä toimintatavasta, jossa työntekijä määrittää kohtaamistilanteen raamit muun muassa puheenvuoroja säätelemällä (mt.). Opiskelijalla on toisenlainen lähestymiskulma asiaan hänen kirjoittaessaan sosiaalityöntekijän kyvystä muuttaa omaa toimintaansa asiakkaan tarpeiden mukaan. Tällöin sosiaalityöntekijä pyrkii asemoitumaan tasavertaisemmaksi asiakastaan kohtaan. Opiskelija kirjoittaa myös työntekijän ja asiakkaan samanlaisesta kielestä, mikä on perustavanlainen lähtökohta toimivan kommunikaatiosuhteen syntymiselle. Monet asiantuntijat, myös sosiaalityöntekijät, erehtyvät huomaamattaankin käyttämään ammattijargonia asiakastilanteissa, jolloin asiakas ja työntekijä eivät kommunikoi samalla kielellä (mt.). Työntekijän tulee käyttää samoja ilmaisuja ja käsitteitä kuin asiakas, mihin opiskelija kirjoituksessaan ”samanlainen kieli” ilmaisullaan viittaa. Näin työntekijä huolehtii siitä, että asiakas kokee tullessa ymmärretyksi ja kuulluksi. Puhutun kielen lisäksi vuorovaikutustilanteissa on läsnä muitakin viestinnän keinoja, joiden tarkkaileminen ja ymmärtäminen ovat osa ammatillisia vuorovaikutustaitoja:

”Eräänä mielenkiintoisena vuorovaikutukseen vaikuttavana seikkana sosiaalityössä, niin kuin monissa muissakin ihmissuhdeammateissa, pidän työntekijän herkkyyttä reagoida ja tunnistaa asiakkaan tunnetilaan. Sosiaalityöntekijällä täytyisi olla taitoa lukea asiakkaan kehonkieltä sanallisen viestinnän lisäksi. Myös sanomatta jäävillä asioilla on asiakkaalle merkitystä ja ne saattavat olla niitä tärkeimpiä.” OP1

”Toimiva kommunikaatio koostuu sekä verbaalista että ei-verbaalista viestinnästä. Koen sosiaalityön ammatillisen suhteen toimimisen edellyttävän, että kommunikaatioon sisältyy tunteiden välittyminen... Myötätuntoa käytetään osoittamaan, että asiakasta ymmärretään, sillä ihminen tulee ongelmiseen sinne missä hän kokee, että häntä ymmärretään. Itse koen ilmeiden ja eleiden merkityksen suureksi tilanteissa, jossa pyrin ilmaisemaan asiakkaalle, että kuulen mitä hän sanoo ja resonoin hänen tunteitaan sekä olen tilanteessa mukana.” OP8 portfolio

Yllä olevissa kirjoituksissa opiskelijat pohtivat kuuntelemisen, empatiakyvyn ja nonverbaalisen viestinnän merkityksestä vuorovaikutustilanteessa. Hepworth ja Larsen (1993, 93–94) korostavat empaattisen kommunikaation ja autenttisuuden tärkeyttä asiakas-sosiaalityöntekijä-vuorovaikutussuhteessa. Empaattisella kommunikaatiolla he tarkoittavat sosiaalityöntekijän kykyä tunnistaa asiakkaan tunnetiloja ja vastata niihin tilanteen vaatimalla sensitiivisyydellä. Opiskelijan sanoin sosiaalityöntekijän tulee ”resonoida asiakkaan tunteita”.

(Mt.) ”Empaattisuus on asiakkaan tunteita ja näkökulmaa koskeva kohtaamisen aikana jaettu kokemus” kuten Sipilä (2011, 40) toteaa (mt.). Asiakkaan nonverbaalisen viestinnän tarkkaileminen on tärkeä osa empaattista kommunikaatiota, koska se auttaa sosiaalityöntekijää tunnistamaan asiakkaan tunnetiloja sanallisen ilmaisun ohella. Opiskelijat ovat huomanneet, että sanaton viestintä voi paljastaa asioita, joita asiakas ei sanallisella viestinnällä tuo julki. Sosiaalityön vuorovaikutuksessa on tärkeä tarkastella asiakasta kokonaisuutena. Tämä pätee myös asiakkaan viestintään. Tarkkasilmäinen työntekijä pystyy löytämään monia erilaisia viestejä asiakkaan ilmeistä, eleistä, äänenpainosta ja kehonkielestä, joiden kautta hän rakentaa huomattavasti laajempaa kuvaa, kuin mitä asiakkaan sanallinen viestintä antaa materiaalia. (Myös Saarinen 2012.) Opiskelijat tarkastelevat myös työntekijän sanattoman viestinnän merkitystä: sen tulee olla yhdenmukaista verbaalin viestinnän kanssa. Hepworth ja Larsen (1993, 93–94) ilmaisevat asian käsitteellä autenttisuus (mt.). Autenttisuus on keskeinen asia sosiaalityöntekijän vuorovaikutuksella, sillä se auttaa rakentamaan luottamusta asiakkaaseen. Luottamus on puolestaan yksi toimivan yhteistyön peruslähtökohdista, kuten seuraava portfolio-ote ilmentää:

”Asiakastilanteita havainnoimalla olen oppinut muun muassa, miten konfrontointi on mahdollista tehdä niin, ettei luottamussuhde siitä kärsi. Kiusallisen kysymyksen edessä asiakas voi esimerkiksi vedota muistamattomuuteensa, jolloin jatkokysymysten esittäminen saattaa tuntua ammattilaisesta epäkohteliaalta. Työntekijällä voi herätä houkutus tyytyä asiakkaan epäuskottavaan vastaukseen, etenkin kun se vaikuttaa yhteisen tavoitteen (toimivan vuorovaikutuksen) kannalta hyvältä ratkaisulta.”

OP3 portfolio

Voidaan sanoa, että sosiaalityössä on aina kyse jonkin asteisesta muutostyöstä. Muutostyö perustuu hyvin vahvasti vuorovaikutukseen ja sen vuoksi jokainen asiakas-työntekijä-kohtaaminen ovat merkityksellisiä. Muutostyö vaatii usein hankalista asioista keskustelua ja ”konfrontointia”. Opiskelija on kuitenkin huomannut, miten ”työntekijällä voi herätä houkutus” valita helpompi reitti, jolla hän välttää hankalan tilanteen ja potentiaalisen konfliktin. Toisaalta juuri tällä valinnalla muutoksen kannalta tärkeimmät asiat voivat jäädä aukaisematta ja kohtaaminen tyhjäksi kuoreksi. Opiskelijat näyttävät sisäistäneen hyvin seikan, että työntekijän ja asiakkaan välillä vallitseva hyvä vuorovaikutussuhde ja luottamus mahdollistavat myös hankalien puheenaiheiden esille nostamisen ilman että työntekijä-asiakassuhde kärsii. Usein näissä kohdissa suhteella on lisäksi mahdollisuutta kehittyä, kun asiakas huomaa, että sosiaalityöntekijä uskaltaa valita vaikean reitin ja ottaa puheeksi vaikeitakin asioita (Oksanen 2013). Onnistuneen muutostyö edellyttää luottamuksen lisäksi myös muita tekijöitä, kuten opiskelija seuraavassa kirjoittaa:

”Idealisesti sosiaalityöntekijän ja asiakkaan ammatillisen suhteen tulisikin rakentua yhteisen määränpään tavoittelemiseksi niin, että myös työskentelyprosessi olisi jaettu ja yhteinen...Itse koen että nykypäivän tehokkuusvaatimukset asettavat suuren haasteen tälle. Sosiaalityöntekijästä voi helposti tuntua siltä, että asiat hoituvat nopeammin, kun ammattilainen tarjoaa valmiin vastauksen nopeasti...Ratkaisu joka saattaa tuntua työntekijästä itsestään selvyydeltä, ei kuitenkaan välttämättä ole asiakkaalle paras mahdollinen..Sosiaalityön ollessa hyvin pitkälle muutostyötä tarvitaan kuitenkin asiakkaan sitoutuminen yhteiseen päämäärään tulosten saavuttamiseksi. Tämän vuoksi myös osallistava dialogisuus on välttämätöntä. Valmiiden vastausten antaminen saattaa myös lisätä muospaineita niin, että asiakkaassa saattaa herätä muutosvastarintaa” OP8 portfolio

Edellisessä katkelmassa opiskelija on lähestynyt ammatillisen vuorovaikutuksen tärkeitä käsitteitä, kuten asiantuntija- ja asiakaskeskeistä vuorovaikutusta sekä aitoa dialogia. Asiantuntijakeskeisessä vuorovaikutuksessa työntekijä on se osapuoli, joka näkee ilmiöiden ”oikean ja todellisen” luonteen, ”tietää paremmin” ja pyrkii saamaan myös asiakkaan näkemään asiat samalla tavalla (Mönkkönen & Roos 2010, 38–39, 52). Korkeasta sivistyneisyydestä ja oppineisuudesta huolimatta työntekijän näkemys on aina tulkinta ilmiöstä, eikä suinkaan ainoa oikea. Vastapainona asiantuntijakeskeiselle vuorovaikutukselle opiskelija esittää aidon ja osallistavan dialogisuuden lähestymistavan. Aidon dialogin tärkeimmät elementit ovat dialogiin osallistuvien keskinäinen tasavertaisuus ja vastavuoroisuus. Dialogissa sekä asiakas että työntekijä toimivat kumpikin asiantuntijoina, työntekijä ammatillisiin tietoihinsa ja taitoihinsa perustaen, asiakas oman elämänsä parhaana asiantuntijana (mt. 86.) Ratkaisujen löytäminen vaikeille tilanteille edellyttää molempien tietoperustojen tasaveroista yhdistämistä (Pohjola 2010, 59). Asiakkaan asiantuntija-aseman ymmärtäminen on keskeinen asia sosiaalityöntekijälle, koska sillä on suuri merkitys asiakkaan motivaation ja tavoitteisiin sitoutumisen kannalta (Mönkkönen & Roos 2010, 86–87).

Sosiaalityön vuorovaikutussuhteet eivät rajaudu ainoastaan asiakkaan ja työntekijän välille. Opiskelijat ovat päässeet seuraamaan ja olemaan myös aktiivisesti osallisena muun muassa moniammatillisissa palavereissa ja arkipäiväisissä kanssakäymisessä työyhteisönsä kanssa. Näihin suhteisiin he liittävät samoja elementtejä kuin asiakkaan kohtaamiseen: kunnioituksen, jaetun asiantuntijuuden ja dialogisuuden. Seuraavassa sitaatissa opiskelija kuvaa kokemuksiaan työyhteisön yhteisistä palavereista ja niissä jaetuista asioista:

”Hyvä kommunikaatio on oleellinen osa työtä myös koko työyhteisön kontekstissa... Olen ollut mukana eri kokouksissa, joissa on käsitelty muun muassa työnohjaukseen liittyviä asioita ja ammatillisiin käytäntöihin tulevia muutoksia. Kokouksissa on jaettu kokemuksia käydyistä koulutuksista, joihin kaikkien ei ole ollut mahdollista osallistua, sekä joskus myös vaihdettu kiivaitakin, mutta kuitenkin rakentavia mielipiteitä, esimerkiksi siitä, millä tyylillä palvelusuunnitelma tulisi kirjata ylös.” OP3 portfolio

Opiskelijan käytännön opetuspaikassa järjestetään säännöllisesti yhteisiä kokoontumisia laajemmankin työyhteisön kesken. Näin toimitaan tutkimusaineiston perusteella myös monessa muussa käytännön opetusorganisaatiossa. Kiiwas, mutta rakentava mielipiteiden esittäminen on merkki siitä, että työyhteisön jäsenet kokevat luottamusta työyhteisössään, uskaltavat tuoda julki erilaisia näkökulmia asioihin ja pyrkivät löytämään yhteisen ymmärryksen, kuten aitoon dialogisuuteen kuuluu. Kokouksissa työntekijät toteuttavat dialogisuuden lisäksi myös jaettua yhteistä asiantuntijuutta välittämällä ja jakamalla ammatillista tietoa, etsimällä ratkaisuja vaikeisiin asiakastilanteisiin ja työtä yhdessä kehittämällä. (Ks. Mönkkönen & Roos 2010, 160–161.) Portfolio-otteen opiskelija mainitsee kokouksissa tapahtuvan vuorovaikutuksen palvelevan työnohjausta, mikä on tärkeä seikka työyhteisön hyvinvoinnin, työssä jaksamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Onkin tärkeää, että opiskelijat pääsevät käytännön opetusjaksolla osallistumaan työyhteisön arkisiin, mutta hyvin merkityksellisiin vuorovaikutustilanteisiin ja niiden kautta sosiaalistumaan ammatillisiin käytänteisiin ja kollektiiviseen asiantuntijuuteen. Tällaisia tilanteita opiskelijat kuvaavat aineistossa erityisen hedelmällisiksi oman asiantuntijuutensa ja ammatillisen kehittymisensä näkökulmista.

## **5.5 Tiedon lajien integraatiotaitojen ja tutkivan työotteen kehittyminen**

Käytännön opetusjakson opiskelijoille yhteisesti asettuja tavoitteita ovat, että taito yhdistää teoreettista tietoa ja kokemuksen kautta kerättyä tietoa kehittyisi ja samalla heidän suhteensa tutkimukseen syvenisi. Tämänkaltainen eri tiedonlajien yhdistäminen on keskeistä niin yleisessä asiantuntijuudessa kuin sosiaalityön omassa ammatillisessa asiantuntijuudessa. Se ei kuitenkaan ole vaatimaton tai helppo tavoite saavuttaa ja saattaa herättää opiskelijoissa jopa kritiikkiä teoreettisen tiedon merkitystä ja relevanttiutta kohtaan (ks. Skinner & Whyte 2004; Hinkka et al. 2009, 131):

”Asetin käytännön opetusjaksolleni tavoitteiksi muun muassa.. teoritietojen soveltamisen käytännön työhön, dokumentoinnin opettelun ja epävarmuuteni voittamisen. Koen näiden tavoitteiden toteutuneen suurimmaksi osaksi. Olen oppinut harjoitteluajanani todella paljon aivan

uutta tietoa, ja välillä olen ihmetellytkin kuinka vähän teoriaopinnot ovat valmistaneet käytännön työhön.” OP7 portfolio

Opiskelija pohtii esseotteessaan oppimistavoitteistaan etenkin teoreettisen tietopohjan käytäntöön soveltamista. Käytännön ja teorian yhteensovittaminen on useissa tutkimuksissa nähty haastavaksi niin ammatissaan jo toimiville sosiaalityöntekijöiden kuin sosiaalityön opiskelijoiden keskuudessa (Fook 2001). Healy (2000, 1) arvioi sosiaalityöntekijöiden kokevan sosiaalityötä koskevan formaalin tiedon ja käytännössä vallitsevan todellisuuden olevan usein liian kaukana toisistaan, minkä vuoksi teorian ja käytännön yhdistäminen muodostuu haastavaksi (mt.). Smale, Tuson, Graham & Statham (2000, 27–28) toteavat, että sosiaalityön käytännössä tapahtuva toiminta ei kompleksisuutensa vuoksi voi perustua ainoastaan käsitteelliselle formaalille tiedolle, vaan se vaatii sosiaalityöntekijältä itseltään taitoa yhdistellä erilaisia tiedon muotoja, jotta hän voi hyödyntää niitä luovasti käytännön konteksteissa (mt.). Sosiaalityöntekijän oma vastuu kehittää tiedon lajien integroimistaitojaan muodostuu näin ollen suureksi. Tämä vahvasti metakognitiiviseen osaamiseen pohjautuvan taidon kehittyminen ei tapahdu hetkessä, vaan vaatii aktiivista ja tietoista harjaannuttamista. Lähtökohta tälle tavoitteelliselle toiminnalle on, että sosiaalityöntekijä tiedostaa formaalin tiedon merkityksen ja arvon suhteessa praktiseen tietoon:

”Käytännön opetusjakso toi minusta selvästi esille ne kohdat joissa teoria liittyy käytäntöön sekä teorian erilaiset soveltamismahdollisuudet. Ilman käytännön kokemusta, minun oli vaikeaa ymmärtää millä tavoin teoria linkittyy käytännön työhön. Opetusjakson aikana myös huomasin miten tilanne voi toimia myös toisinpäin eli miten käytännön kokemukset voivat herättää teoreettisen kiinnostuksen. Minulla ainakin kävi juuri näin.”  
OP5 portfolio

Ennen käytännön kokemusta opiskelijat joutuvat hyvin pitkälti perustamaan omien kuvitelmiensa varaan, mitä heidän lukemansa teoria käytännössä tarkoittaa. Opittu teoria voi jäädä helposti käytännölle vieraaksi ja etäiselle abstraktille tasolle. (Ruohotie 2005, 140.) Käytännön opetusjakso antaa opiskelijoille mahdollisuuksia päästä testaamaan opittua formaalia tietoa konkreettisiin käytännön tilanteisiin. Aineistolainauksen kirjoittanut opiskelija omakohtaisesti saanut huomata käytännön jaksollaan, miten kahta eri tiedonlajia, praktista ja formaalia, voidaan hyödyntää ja yhdistää toisiinsa nähden. eri tiedon muotoja toisiinsa. Tiedonlajien keskusteluttaminen on toiminut sekä formaalista praktiseen, mutta myös praktisesta formaalin suuntaan. Ruohotie (2005, 140) toteaa, että opiskelijat tarvitsevat omakohtaisia käytännön kokemuksia, jotka toimivat tarrtumapintana teoreettiselle tiedolle, voidakseen syvällisesti hyötyä eri tiedon muodoista (mt.). Edellä esitetyn esimerkin mukaisesti opiskelijoiden oivaltaessa käytännön ja teorian tiedon

yhteneväisyyksiä ja niiden tarjoamia synergiaetuja, herättää käytännön jakso innostusta kartuttaa omaa teoreettista tietovarantoa (ks. Hinkka et al. 2009, 130). Tämänkaltainen taito tiedonlajien yhdistelemiseen viittaa merkittävään metakognitiivisen osaamisen kehittymiseen, mitä voidaan pitää osoituksena opiskelijan henkilökohtaisen asiantuntijuuden kasvusta (Vesterinen 2002, 168).

”Kävin kevätlukukaudella, ennen käytännön opetuksen alkamista, lastensuojelujuridiikan kurssin. Kirjoitin kurssiin kuuluvaa oppimispäiväkirjaa käytännön opetuksen jo ollessa käynnissä, mikä osoittautui erittäin hyödylliseksi tavaksi yhdistää näiden kahden kurssin antia. Pohdin päiväkirjassani 1) lainsäädännön ja toimintajärjestelmän ristiriitoja yleisesti, 2) lastensuojelutarpeen selvittämiseen ja asiakassuunnitelmiin liittyviä lainsäädännöllisiä vaatimuksia ja niiden toteutumista käytännössä sekä 3) avohuollon sijoituksen, kiireellisen sijoituksen ja huostaanoton eroja oikeudelliselta kannalta. Samassa yhteydessä tulin kytkeneeksi lain keskeisenä periaatteena olevan lapsen edun moraalisiin pohdintoihin, joita alkuvuodesta käytiin Kiistanalaiset perhekäytännöt ja moraalinen järkeily –kurssilla.” OP2 portfolio

Aineisto-otteesta tulee esille, kuinka opiskelija on harjaannuttanut eri tiedon muotojen integroimistaitoaan. Tekstistä nousee myös Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimiskäsityksen näkökulma opiskelijan kuvatessa refleктоineensa käytännöstä nousevia konkreettisia omakohtaisia kokemuksiaan käsitteellisemmälle tasolle (mt.). Käsitteellisellä tasolla hän pystyy keskusteluttamaan kokemustietoaan teoreettisen tiedon kanssa paremmin. Boisen ja Syers (2004) tuovat tutkimuksessaan esille, että voidakseen oppia käytäntöä tehokkaasti opiskelijan tulee intentionaalisesti ja omista tarkoitusperistään lähtien yhdistää käytäntöä teoriaan (mt.). Opiskelijan käytännön opetusjakson kanssa lähekkäin ajoittuneet kurssit ovat ohjanneet opiskelijaa havainnoimaan ja pohtimaan tietoisesti käytännön jaksollaan erilaisia teemoja, jolloin kurssit ja käytännön jakso ovat tuottaneet toisilleen lisäarvoa. Voidaan myös olettaa, että opiskelijan oppiminen on ollut syvällisempää ja asiantuntijuutta kehittävä, sillä se on tapahtunut tietoisesti ja opiskelijan omista tarkoitusperistä kummuten (mt.). Opiskelijat ovat opetusjakson myötä pohtineet paljon tiedon lajien merkitystä toisilleen sekä sitä, miten he näkevät itsensä hyödyntävän formaalia tietoa käytännön kentällä:

”Kun yliopisto-opinnoissa aikasemmin teoriaopinnoissa oli vaan teoreettisesti käsitelty sitä (hiljaista tietoa) ja teoratietoo, niin sit taas taas käytännön jaksolla se käytännön tieto tuli vahvasti esiin. Ja sitten se, että miten siinä arkisessa työssä hyvin helposti se teoratieto voi jäädä sivuasemaan, et sitä ei muistakaan pitää tuoreena mielessä, kun päivittäin tekee työtä ja silloin työstä voi tulla niinku hyvin rutiininomaistaki. Ja se

musta ois tärkeä asiaa sosiaalityöntekijöitten pitää mielessä, et pitäis yllä myös sitä teoriapuolen tietämystä ja niinku nyt peräänkuulutetaankin paljon, että lukis sitä tutkimusta. Tietysti se on helpommin sanottu kuin tehty.”

OP2 haastattelu

Haastatteluotteessa opiskelija kuvaa sitä, miten praktinen ja formaalitieto painottuvat eri tavoin riippuen siitä, liikutaanko sosiaalityön käytännön kentällä vai yliopistomaailmassa. Hän kirjoittaa, kuinka hän on omalla kohdallaan huomannut sen, miten helposti formaalin tutkimustiedon merkitys jää sivurooliin jo käytännön opetusjakson aikana. Tutkimustiedon sivuuttaminen käytännön työssä onkin asia, josta sosiaalityöntekijöitä on yleisesti moitittu (ks. Healy 2000, 1; Bergmark & Oscarsson 1992, 129). Opiskelijan jatkopohdinta käytännön työn vaarasta rutinoitua ainoastaan praktiselle tiedolle viittaa kuitenkin siihen, että opiskelija todennäköisesti myös tulevaisuudessa ymmärtää tieteellisen tutkimustiedon merkityksen työssään ja hakee siitä uusia näkökulmia työhönsä.

Formaalin ja praktisen tiedon yhdistämiseen kuuluu olennaisesti tutkivan työotteen käsite. Tutkiva työote on ennen kaikkea sosiaalityön kehittämistyön väline, jonka avulla sosiaalityöntekijät tutkivat omaa työtään ja työympäristöään liittäen siihen teoreettista tietoa ja tieteellisiä käsitteitä. Tutkivan työotteen tavoitteena on purkaa hiljaista tietoa näkyväksi ja eteenpäin jaettavaksi, tehdä sosiaalityöstä avointa ja arvioitavissa olevaa toimintaa. (Heinonen 2007, 46.) Jokainen opiskelija on jossain määrin harjoitellut työtettä opetusjaksolla. Käsitteen laajasta näkökulmasta voidaan tarkastella, että opiskelijoiden esseet, joissa he ovat käsitelleet muun muassa sosiaalityön arvoja, toimintaympäristöjä ja omaa oppimistaan sekä liittäneet niitä laajempiin tieteellisiin käsitteisiin ja keskusteluihin, ovat toteuttaneet ja kehittäneet heidän tutkivaa työtettä. Esseet ovat palvelleet myös yhteisöllisen tiedonjakamisen tehtävää, kun opiskelijat ovat käsitelleet niitä opiskelijakollegojen, opettajien ja käytännön ohjaajiensa kanssa. Samoin reflektio, jota opiskelijat ovat aktiivisesti läpi koko opetusjakson toteuttaneet, on tutkivan työotteen esiaste, on tukenut tutkivan työotteen kehittymistä (ks. mt. 121). Tutkivaan työotteeseen sisältyy uteliaisuus ja halu tietää enemmän, kuten seuraava aineisto-ote ilmentää:

” Harjoitteluni aikana minulle tuli useiden asiakastapauksien kohdalla tunne, että haluan tietää enemmän. Monesti jäin ihmettelemään miksi tästä aiheesta ei ollut enempää tutkimustietoa...Itse en ole koskaan pitänyt itseäni tutkijatyypinä. Minussa ei ole aikaisemmin herännyt halua tutkia, selvittää ja mahdollisesti ymmärtää, mutta tämän käytännön kokemuksen kautta huomasi, että kyllä sellainen piirre minusta löytyy. Käytännön ongelmakohtien näkeminen ja omakohtainen kokeminen herätti minussa vahvan halua saada tietää miksi. Tämä oli ehkä minulle suurin ja yllättävin käytännön opetusjaksoon liittyvä asia.” OP9 portfolio



Sosiaalityön ammattilaisilla on valtava määrä työtään koskettavaa tietoa ja heillä on usein myös vahva näkemys siitä, millaiselle tutkimustiedolle on tarvetta (myös Sipilä 2011, 32). Siitä huolimatta sosiaalityön tutkimuksen kentällä on suuri määrä alueita, joista ei ole vielä minkäänlaista tutkimustietoa. Näin ollen tarve tutkivan työotteen kasvattamiselle sosiaalityöntekijöiden joukossa on todellinen. Portfolio-otteen opiskelijassa näyttäytyy uudenlainen suhtautumistapa tutkivaan työotteeseen. Mielenkiinto valottaa tutkimuskentän katvealueita ovat nostaneet hänessä esille tutkijan ominaisuuksia. Kyseinen opiskelija on prosessoinut tiedonhaluaan käytännön jakson aikana ja on kirjoittanut portfolionsa viimeisessä luvussa löytäneensä lopulta hyvän tutkimusongelman, jota aikoo pro gradu -tutkielmassaan käsitellä. Tämä ei tutkimusaineistossani ole ainutkertaista, vaan ainakin kaksi muuta opiskelijaa on päättänyt tehdä tutkielmansa käytännön opetusjakson nostattaman kiinnostuksen kohteen mukaan. Lisäksi muutama opiskelija on jäänyt tätä vaihtoehtoa vakavasti pohtimaan:

”Koen tutkimuksellisen osaamisen sikäli tärkeänä, sillä sen avulla voimme saada uutta tietoa esimerkiksi työmme käytännöistä ja siitä, mihin suuntaan niitä tulisi kehittää. Olen pohtinut, että voisi olla mielenkiintoista tehdä vaikka pro gradu -tutkielma käytännön työhön linkitettyinä.” OP5 portfolio

Sosiaalityön opetussuunnitelmaan sisältyvä ideaaliajatus on, että opiskelijat orientoituisivat käytännön jaksoillaan herättelemään tutkimuksellista mielenkiintoaan myös siltä osin, että he löytäisivät tutkintoihin sisältyviin tutkielmiinsa kipinän todellisista käytännön tarpeista. Näin tutkielmat palvelisivat laajempaa kohderyhmää ja antaisivat samalla opiskelijoille erityistä palkitsevuuden tunnetta siitä, että heidän tekemänsä ponnisteluja vaativa tutkimustyöllä on mahdollisuus tuottaa sellaista tutkimustietoa, jolla voi esimerkiksi olla vaikutusta päätöksentekijöihin, ja joka voi auttaa kehittämään sosiaalityötä. (Ks. Pohjola 1999, 258.) Varsinaista tutkimustyötä on mahdollista liittää jo itse käytännön opetusjaksoon ja ainakin yksi tutkimuksen opiskelijoista on jakson aikana toteuttanut pienimuotoisen tutkimusprojektin:

”Harjoittelupaikassani olen saanut toteuttaa pienimuotoisen kyselytutkimuksen, jonka tavoitteena oli selvittää lastensuojelun asiakkaiden kokemuksia ja käsityksiä tämän hetkisestä lastensuojelun tilasta. Kyselyn tarkoituksena oli toimia lastensuojelutyön kehittämisen pohjana.” OP1 portfolio

Tekemänsä tutkimustyön kautta opiskelija on saanut oppimiskokemuksen siitä, miten käytäntölähtöistä ja -läheistä tutkimus voi olla, ja millaista lisäarvoa se antaa käytännön työlle

ja työntekijöille. Samalla opiskelija on kehittänyt aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmätaitojaan sekä saanut kokea, mitä tutkivalla työotteella on hänelle itselleen annettavaa.

”Nyt kun olen seurannut sosiaalityöntekijän työn arkea, hahmotan miten tutkimus liittyy käytännön työhön. Esimerkiksi toinen ohjaajistani osallistuu yliopistossa järjestettäviin haastatteluihin, joiden pohjalta tehdään alan tutkimusta. Hän saa näin tuotua julki tietoa ruohonjuuritasolta, ja samoja tutkimuksia me opiskelijatkin sitten luemme opintojemme aikana.” OP5 portfolio

Opiskelijoiden työyhteisön ja ohjaajien esimerkeillä ja asenteilla näyttää olevan merkittävä vaikutus siihen, miten opiskelijat itse suhtautuvat sosiaalityön tutkimustietoon ja sen tuottamiseen. Näyttää siltä, että portfolion kirjoittanut opiskelija on kohdannut hyvän esimerkin siitä, miten sosiaalityön hiljaisuuden kulttuuria ja hiljaista tietoa voidaan purkaa ja saada tutkimusta lähemmäs sosiaalityön todellisuutta. Sen ei aina tarvitse tarkoittaa sitä, että sosiaalityöntekijä toteuttaa itse varsinaista tutkimustyötä, vaan hän voi esimerkiksi osallistua tutkimukseen informantin roolissa ja luovuttaa siten henkilökohtaista ammattitietoaan yhteisesti jaetun tieteen hyväksi (myös Sipilä 2011, 31). Toisaalta opiskelijat ovat tiedostaneet sosiaalityön organisaatioiden reunaehdot, jotka tarjoavat sosiaalityöntekijöille niukasti mahdollisuuksia toteuttaa tutkivaa työtettä, vaikka halua sellaiseen olisikin (vrt. Heinonen 2007, 124.) Pohjolan (1999, 261) mukaan tutkiva työote tulisikin nähdä hyvin monipuolisesti rakentuvaksi tutkimukselliseksi toiminnaksi, jonka laajuus voi vaihdella huomattavasti. On myös syytä tiedostaa, että tutkivaa työtettä on mahdollista hyödyntää hyvin luovasti ja yksilöllisesti. Tavasta riippumatta sen on mahdollista vahvistaa niin sosiaalityön yhteistä kuin yksilöllistä asiantuntijuutta ja avata sosiaalityöntekijöiden työhön uusia näkökulmia (mt. 258.) Kaikkiaan tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että opiskelijat ovat pitävät tutkivaa työtettä osana sosiaalityön ammatillista toimintaa. Tämä on merkityksellistä, sillä tutkivan työotteen voidaan katsoa olevan merkityksellisenä osa sosiaalityön yksilöllistä ja jaettua asiantuntijuutta, jonka avulla luodaan ja vahvistetaan sosiaalityön professionaalista asemaa ja arvostusta (Raunio 2004, 100; Sipilä 2011).

## **5.6 Ammatillisen identiteetin ja omien tunteiden kohtaaminen**

Jokaisen käytännön opetukseen osallistuneen opiskelijan tehtävänä on ollut reflektoida kirjallisesti portfoliossaan omaa ammatti-identiteettiään ja sen kehittymistä suhteessa käytännön opetusjaksoon. Tämä on ollut luonteva tavoite, sillä lähes jokainen ihmissuhdetyöntekijä pohtii etenkin ensimmäisissä kosketuksissa sosiaalityön asiakastyöhön

oman persoonansa käyttöä ja kuvaa itsestään sosiaalityöntekijänä (Hinkka et al. 2009, 132). Osalla aineistoni opiskelijoista ammatillisen identiteetin teema on itsessään aktivoinut runsaasti kirjallista reflektiota ja näkökulmia, osalla se on limittynyt osaksi muita aihepiirejä. Ammatilliseen identiteettiin liittyviin pohdintoihin on näyttänyt aineistossa kietoutuvan usein laajemminkin itsetuntemuksen teema ja sen kautta ammatillisen tunnetun teemoja. Seuraavassa haastatteluotteessa arvioi sitä, missä määrin hänen sosiaalityöntekijän identiteettinsä on muotoutunut käytännön opetuksen myötä:

”H: Onko sulla nyt käytännön opetusjakson jälkeen selkeempi kuva, millanen juuri sinä olet sosiaalityöntekijänä?”

OP2: Kyllä se varmaan sitä selkeytti. Koska kyllä se anto mahdollisuuden testata taitoja käytännössä, mutta tietysti aika raakilehan se sosiaalityöntekijän identiteetti oli silloin ja on edelleenkin, koska on niin alkuvaiheilla uraa. Mutta kyllä se autto sen kuvan muodostumisessa ja jotenkin ainakin sen ensimmäisen identiteetin hakemisessa, kun lähtee työelämään.” OP2 haastattelu

Aineisto-otteessa opiskelija toteaa ammatillisen identiteetin kehityksen saaneen alkusysäyksen käytännön jaksolla. Jakso auttaa opiskelijoita tiedostamaan, että ammatillisen identiteetin kehittyminen on prosessi, jossa identiteetti muovautuu ja rakentuu jatkuvasti uudelleen. Sen sijaan, että opetusjakso auttaisi kehittämään opiskelijoiden ammatti-identiteettiä jalostuneelle tasolle, se herättelee opiskelijoita havainnoimaan ja pohtimaan omaa itseään ja palasia omasta ammatti-identiteetistään (Deal 2000; Hensley 2003). Seuraavassa aineisto-otteessa opiskelija kertoo, miten hän on tarkastellut omaa vuorovaikutustyyliään:

”Tein käytännön opetuksen loppupuolella ohjaajani innostamana testin, joka kartoitti sosiaalista toiminta- ja vuorovaikutustyyliäni. Olin testin mukaan ensisijaisesti käynnistäjä. Minussa on myös hiukkanen muita tyyppejä, jotka ovat innostaja, suunnittelija ja rakentaja. Tunnistan hyvin käynnistäjä-tyypin itsessäni. Olen suuntautunut enemmän asioihin kuin ihmisiin ja toimintatapani on enemmän suora kuin mukautuva. Käynnistäjä toimii itsenäisesti, on päättäväinen, käytännöllinen, nopea ja tuloshakuinen... arvioin kuitenkin, että asiakassuhteen vuorovaikutuksessa pystyn ottamaan puhdasta asialinjaa ihmisläheisemmän tavan olla vuorovaikutuksessa. Minulle oli aivan luontevaa osoittaa empatiaa asiakasta kohtaan.”

OP2 portfolio

Opiskelija on testin avulla tunnistanut itsessään käynnistäjä-tyypin ja reflektoinut suhteessa tyypikuvaukseen, mitkä kyseisen tyypin vahvat ominaisuudet ovat ja mitkä ominaisuudet puolestaan vaativat kriittistä tarkastelua. Testin toteuttaminen käytännön jakson aikana on mahdollistanut oman vuorovaikutuksensa reflektointi käytännön asiakastilanteisiin

nähdän. Käytännön jakson tarjoama konkreettinen heijastuspinta on innoittanut myös muita tutkimuksen opiskelijoita pohtimaan vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan:

”Tiedän nyt selvästi mitkä ovat ne ominaisuudet joita minun pitää kehittää, jotta ammatillinen varmuuteni kasvaisi ja myös näkyisi. Minä olen luonteeltani enemmän sovittelija, ja vaikka siitä on etua tässä työssä, vaatii tämä myös minulta tietyn napakkuuden opettelemista. Samoin minun on vaan rohkeammin luotettava omiin kykyihini koska sitä kautta myös itsevarmuuteni työntekijänä kasvaa. Myös epävarmuuden sietäminen on taito jota minun on kehitettävä. Nämä ovat asioita joita käsittelin itsearviointissa sekä ohjaajieni kanssa käymissä keskusteluissa.” OP9 portfolio

Yllä olevan portfolio-otteen kirjoittanut opiskelija kokee vahvuudekseen sovittelemisen taidot ja tiedostaa, että hänen kannattaa niitä jatkossakin vaalia. Toisaalta sovittelijan luonne saattaa näyttää opiskelijan näkemyksen mukaan samalla napakkuuden puutteena, joka vaatii jatkotyöskentelyä. Tarve kasvattaa omaa itsevarmuutta, epävarmuuden sietokykyä ja luottamusta omiin taitoihin ja kykyihin on luettavissa muuallakin tutkimusaineistossa. Ne ovat hyvin ominaisia aloitteleville sosiaalityöntekijöille, joille ei ole vielä ehtinyt karttua pitkää käytännön kokemusta ja joiden ammatillinen identiteetti etsii vahvasti paikkaansa. Kahta edeltävää aineisto-otetta voi lukea myös esimerkkinä henkilökohtaiseen asiantuntijuuteen kuuluvasta kriittisestä itsereflektiosta. Kriittisen itsereflektion avulla oppija arvioi itseään, tunnistaa omia henkilökohtaisia lähtökohtiaan, vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä haluaa kehittää itseään reflektoinnin tuoman ymmärryksen pohjalta (Payne 2005, 32). Kriittisen itsereflektion avulla ihmisen itsetuntemus ja -ymmärrys syvenevät, mikä puolestaan auttaa ammatillisessa kasvussa ja ammatillisen identiteetin kehittymisessä ja tuottaa uutta oppimista (Ching & Tse Fong Leung & Wong 2007, 93). Seuraavassa portfolio-otteessa opiskelija jatkaa pohdintaa sosiaalityöntekijän itsetuntemuksen ja itsereflektion merkityksestä suhteessa ammatilliseen kasvuun ja ammatilliseen identiteettiin:

”Sosiaalityöntekijän olisi hyvä tunnistaa omat vahvuudet ja kehitettävät asiat oman persoonansa suhteen. Toisaalta on hyvä myös se, että hyväksyy itsensä ja ominaisuutensa niin, että voi käyttää niitä positiivisella tavalla hyväkseen ammatissaan. Ilokseni olen havainnut, että sosiaalityötä voi tehdä hyvin erilaisilla persoonallisilla työotteilla ja kaikissa niissä on hyvät puolensa.” OP1 portfolio

Aineisto-otteessa ilmentyy, miten opiskelija on oivaltanut jokaisen sosiaalityöntekijän olevan yksilö. Sosiaalityö on suurena määrin ammatti, jossa työntekijät ammentavat paljon omasta persoonastaan (Rostila 2001). Ymmärrys siitä, että sosiaalityöntekijän ammatilliseen rooliin

astuessaan sosiaalityöntekijän ei tarvitse pyrkiä muuttumaan yhdeksi ainoaksi oikeaksi sosiaalityöntekijä-tyypiksi, on tärkeä havainto oman ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta. Opiskelijan kirjoitus ilmentää samalla sitä, miten ammatillisen identiteetin kehittyminen rakentuu sekä sosiaalisesti että yksilölliseksi prosessiksi. Yksilön vertaillessa ja peilatessaan itseään toisiin ammatin edustajiin, hän käy samanaikaisesti sisäistä keskustelua ja reflektiota itsensä kanssa. (Aarto-Pesonen 2013; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Sosiaalisen ulottuvuuden merkityksestä jatkaa myös seuraavan opiskelijan kirjoitus:

”Kirjoitin syksyllä, että koen ammatti-identiteetin kasvun olevan tavallaan kollektiivinen prosessi, ja että tapaamillani ihmisillä on vaikutusta oman identiteettini muotoutumiseen. Käytännön opetuksen jakson perusteella koen, että ammatillinen identiteetti on yhteisölle vaikeasti työstettävissä suuresti toisistaan poikkeavien identiteettien vuoksi. Vaikka edelleen koen sen olevan jaettu prosessi opiskelutovereitteni kesken, en koe siinä paljoa yhtäläisyyksiä kentällä työskenteleviin sosiaalityöntekijöihin.”OP8 portfolio

Edellä esitetyn aineisto-otteen kirjoittanut opiskelija toteaa, että hänen tapaamillaan ihmisillä on vaikutusta oman identiteetin, myös ammatillisen identiteetin muodostumiseen. Vaikka hän on kokenut jakaneensa identiteettinsä kasvuprosessia opiskelijakollegoidensa kanssa, hän ei koe saaneensa työyhteisöstään riittävästi tukea hänen omalle näkemykselleen siitä, millaiseksi hän kokee hyvän sosiaalityöntekijän mallin ja mihin suuntaan hän haluaa sosiaalityöntekijän ammatillista identiteettiään kehittää. Tämä on tuottanut opiskelijalle sisäistä ristiriitaa. Myöhemmin antamassaan haastattelussa opiskelija totesi, että vaikeasta kokemuksesta oli lopulta hyötyä. Se auttoi häntä tiedostamaan, että omasta ammatillisesta identiteetistä kannattaa pitää kiinni, vaikkei sille aina saisikaan sosiaalista vahvistusta. Vahvistaakseen ja reflektoidakseen omaa ammatillista identiteettiään on jokaisen työntekijän hyvä pysähtyä ajoittain kysymään itseltään: millainen sosiaalityöntekijä minä olen nyt ja millaista sosiaalityöntekijänä olemista tavoittelen (vrt. Hinkka et al. 2009, 132):

” Haluaisin olla ihmisenä, työntekijänä niin rohkea, että uskaltaisin kohdata toisen ihmisen avoimesti, kokonaisvaltaisesti sellaisena kuin hän on. Haluan uskaltaa kohdata ja tunnustaa erilaisuutta...Tämä on jatkuvaa kasvamista ihmisenä ja työntekijänä...Tärkeää on kuitenkin tunnistaa työntekijänä myös omat rajansa. Kaikkea ei tarvitse ottaa vastaan ja jotkut tilanteet voivat olla niin uhkaavia, että niistä on hyvä poistua. ” OP6 portfolio

Portfolio-otteessa opiskelija tuo julki monta keskeistä ammatillisen kasvun teemaa. Hän kertoo halustaan ammattinsa edustajana, mutta myös ihmisenä, toimia avoimesti ja rohkeasti ihmiset kokonaisvaltaisesti kohdaten. Hän ei tee erontekoa itsestään ihmisenä ja työntekijänä, vaan näkee niiden kuuluvan yhteen ajatuksella ”sitä minä olen ihmisenä, olen myös

sosiaalityöntekijänä”. Samanaikaisesti hänen kasvaessaan sosiaalityöntekijänä, hän kasvaa ihmisenä. Tästä päätellen hän näyttää sisäistäneen näkemyksen ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisuudesta (ks. Aarto-Pesonen 2013). Opiskelija kirjoittaa myös assertiivisuudesta, jämäkkyudesta, joka ilmenee ymmärryksestä siitä, että asiakasta kohtaan tulee olla avoin, arvostava ja kunnioittava, mutta kaikkea ei kuitenkaan tarvitse hyväksyä (Oksanen 2013). Sosiaalityöntekijällä on oikeus olla vastaanottamatta asiakkaalta epäkunnioittavaa tai -asiallista käytöstä. Tämä voi tuntua sosiaalityöntekijän ammatti-identiteetissä ja ajatuksissa vieraalta, sillä monilla auttamistyötä tekevillä voi olla sinnikäs näkemys siitä, että hyvän auttajan tulee kestää ja ottaa vastaan mitä tahansa (Oksanen 2013; Lindqvist 1990). Rajojen asettaminen ja oman inhimillisyytensä hyväksyminen ovat sosiaalityössä tärkeitä. Inhimillisyys ilmenee sosiaalityössä myös tunnetasolla. Vastaanottaessaan ja myötäeläessään asiakkaidensa tunnetiloja ja kuormittuessaan itse emotionaalisesti työntekijä tekee aktiivisesti tunnetyötä.

”H: Muistatko, että tuliko sulla käytännön jaksolla vastaan sellaisia tilanteita, jotka ois herättäneet sussa vahvoja tunteita tai kuormittaneet jollain tavalla?”

OP4: todella paljon. Tunteet tuntu hämmentäviltä. Et mä olin yrittänyt osata varautua siihen, mut ei se kauheesti auttanut siihen tilanteeseen, et kun suunnilleen tärisee raivosta... Yhtenä iltana muistan, kun tuli kauhee itku, kun oli ollut sellanen tilanne, missä oli samanikäinen lapsi kun itellä ja hänelle oli tapahtunut paljon pahoja asioita niin, et se niinku laukas sellasta voimakasta tunnetta. Tuntui et se suru jäi kehoon, et se jäi alitajuntaisesti kehoon. Et vaikkei sitä tietoisesti käsitelly, niin se jäi kehoon.” OP4 haastattelu

Haastattelussa opiskelija kertoi kohdanneensa käytännön jaksolla oman lapsensa ikäisen kaltoin kohdellun lapsen, mikä oli jälkikäteen aiheuttanut opiskelijassa voimakkaan tunteen purkauksen. Työssään sosiaalityöntekijä on aina ”työminänsä” lisäksi jossain määrin läsnä ”kotiminänä”, mikä voi aiheuttaa sen, että työssä kohdatut rankat tilanteet ja tunteet saattavat seurata työntekijän mukana kotiin saakka (Oksanen 2013; Karvinen-Niinikoski & Rantalaiho & Salonen 2007, 155). Opiskelijan tapauksessa töissä kohdattu suru oli ”jäynyt hänen kehoonsa”. Bogo, Litvack ja Mishna (2010) kirjoittavat tutkimuksessaan, että vahvoja tunteita ja asenteita nostavat esiin erityisesti ne tilanteet, joilla on tarttumapintaa sosiaalityöntekijän omaan henkilöhistoriaan (mt.). Sosiaalityöntekijät saattavat pelätä negatiivisiksi kokemien tunteidensa tunnustamista kokien ne epäammattillisina ja väärinä. Tunteet voivat olla vaikeita kohdata ja käsitellä, minkä vuoksi ne haluaisikin siirtää syrjään. Tiedostamattomina ja tukahdutettuina niillä on kuitenkin vaarana vaikuttaa sosiaalityöntekijän toimintaan

negatiivisessa muodossa ja kuormittaa häntä. Tiedostettuina ne puolestaan voivat toimia oppaana, joka ohjaa sosiaalityöntekijää oikeaan suuntaan moraalisisissa ja eettisissä valinnoissa. Tunteiden tiedostaminen ja niille luvan antaminen auttavat lisäksi sosiaalityöntekijä jaksamaan työssään (Blomberg 2008, 72). Sen sijaan, että tunteet olisivat jotakin, mikä sotii ammatillisuutta vastaan, ne voivatkin vahvistaa sitä (Bogo & Litvack & Mishna 2010). Ammatillisen tasapainon löytämistä omien tunteiden ja tunteellisuuden kanssa reflektoi seuraavankin kirjoituksen opiskelija:

”Syksyn taitoseminaarissa ensimmäisiä tehtäviämme oli kirjoittaa mielipiteitämme asiantuntijuudesta. Olin kirjoittanut tunteiden erottamisen ammatillisesta tavasta käsitellä asioita olevan hyvin tärkeää. Olin myös pohtinut itsetuntemuksen tärkeyttä ja ammatillisten rajojen asettamista. Nämä asiat ovat kuitenkin konkretisoituneet minulle vasta nyt harjoitteluni aikana... Henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaani kirjasin tunteellisuuteni olevan kuitenkin myös vahvuuteni ja tämä pitää minusta edelleen paikkansa. Koen onnistuneeni aika hyvin työstämään tunteellisuuttani enkä ole esimerkiksi pohtinut potilaiden asioita jatkuvasti, vaikka joitakin elämäntarinoita onkin vaikea unohtaa.” OP7 portfolio

Edellä esitetyssä aineisto-otteessa opiskelija näyttää päätyneen pohdinnassaan samanlaiseen tulokseen kuin Marlon Bogo et al. (2010) ”sosiaalityötä ei voi tehdä ilman tunteita, tärkeintä on vain oppia käsittelemään tuntemuksiaan”. Opiskelijoiden on käytännön jaksollaan tärkeä saada kokea, että ikäviäkin tunteita on lupa näyttää, kuten opiskelija seuraavassa kirjoittaa:

”Toinen ohjaaja korosti sitä, et kun sitä työtä on paljon, niin on tärkeitä se rajojen vetäminen. Et siitä on ollut ihan hillitön hyöty tästä opetuksesta. Et määräänsä enempää ei pysty tekemään. Ja se sellanen aito välittäminen kuitenkin ja se et tunteista puhuttiin. Et ihmisiä, jotka keskustelee siitä, mistä niistä tuntuu. Et se oli yllätys, et kun ajattelin, et se on byrokraattista ja näin, mut et onkin ihan eläviä ja tuntevia ihmisiä, jotka oikeesti työstää ja reflektoi, niin se oli upeeta päästä seuraamaan. Ja he toi tosi aidosti esille sen väsymyksen ja kiukun ja näin kyyneliä...muut työntekijät ottivat vastaan sen ihmisen tunnetilan, mutteivat kuitenkaan menneet liikaa mukaan, ettei se ollut ryhmäitkuttilanne. Et siellä oli tilaa tunteille kuitenkin siellä kaikessa kiireessä.” OP4 haastattelu

Ohjaajien esimerkki ja tuki ovat muodostuneet suurimmalle osalle opiskelijoista tärkeäksi tekijäksi ammatillisen kasvun prosessissa. Portfoliossaan opiskelija kirjoittaa saaneensa ohjaajiltaan tukea ymmärtää, että tunteiden olemassaolo ja niiden näyttäminen on luvallista. Tunteiden purkaminen, jopa kyöneleiden tasolla, on ollut sallittua opiskelijan käytännön opetusjakson työyhteisössä. Se on antanut opiskelijalle esimerkin siitä, että emotionaalista kuormaa on mahdollista purkaa rakentavasti ja yhteisöllisesti ilman, että se tarkoittaa

ammattillisten kasvojen menettämistä. Kaikkea ei tarvitse kantaa yksin. Tunteet, tunnetyö ja jaksaminen ovat opiskelijoiden portfolioissa yhteinen teema viestien sitä, että opiskelijat ovat käytännön opetusjaksolla havainneet konkreettisesti, miten työ kuormittaa emotionaalisesti ja haastaa jaksamista. Opiskelijoiden pohdinnat sisältävät osin huolen ääntä siitä, miten he tulevaisuudessa jaksavat työssään. Vaikka sosiaalityön opiskelijoilla ja sosiaalityöntekijöillä on oikeus saada tukea emotionaalisen kuorman käsittelyyn, on ammatillisten rajojen etsiminen ja löytäminen samalla hyvin henkilökohtainen ja siten yksilölle itselleen vaativa prosessi (vrt. Blomberg 2008, 55; Kemppainen & Laitinen 2010, 160). Edellä esitetyt portfolio-otteet kuitenkin kertovat opiskelijoiden jo tehneen menestyksellistä ajatustyötä näiden teemojen kanssa ja oppineen jonkin verran löytämään omia ammatillisia rajoja sekä keinoja käsitellä työn aiheuttamaa henkistä kuormittavuutta.



## 6 LOPUKSI

### 6.1 Yhteenveto

Pro gradu -tutkielmassani olen lähestynyt opiskelijoiden kokemuksia heidän käytännössä tapahtuvasta oppimisestaan sekä heidän asiantuntijuutensa kehittymisestä ja ammatillisesta kasvusta. Aineistoni koostui sekä valmiista portfolioaineistosta että keräämästäni haastatteluaineistosta. Portfoliot olivat tutkimuskysymyksen kannalta oivallinen valinta, sillä ne toivat tavoitteensa mukaisesti erinomaisesti esille opiskelijoiden oppimista prosessinomaisena kehittymisenä (vrt. Niikko 2001, 13). Samalla ne antoivat opiskelijoille itselleen mahdollisuuden saada äänensä kuuluviin aktiivisesti itseään ja ympäristöään refleктоivana toimijana. Koko käytännön opetusjakson prosessin kattavat loppuesheet ja opiskelijoiden itsearviointit auttoivat minua tutkijana muodostamaan kokonaiskuvaa opiskelijoiden oppimistavoitteiden täyttymisestä ja henkilökohtaisesta kehityksestä. Retrospektiivisesti mietin, oliko aineistoa tarpeellista laajentaa teemahaastatteluin suhteessa niiden tuottamaan työmäärään. Alkuperäinen oletukseni oli, että valitut esseetehtävät dominoivat aineiston teemoja liikaa, jolloin teemahaastattelut voisivat tarjota lisätietoa valmiista aineistosta katveeseen jääneistä teemoista. Olettamukseni osoittautui osin virheelliseksi. Opiskelijoiden selvitysten mukaan aihealueet, joita portfolioissa ei ollut käsitelty, olivat jääneet pois siksi, että ne olivat olleet selvässä sivuosassa tai ne eivät olleet olleet lainkaan läsnä käytännön opetusjaksolla. Koen kuitenkin haastatteluaineiston tuoneen merkityksellistä vahvistusta portfolioaineistolle, jolloin se toimi hyvin aineistotriangulaation välineenä parantaen tutkimuksen luotettavuutta (ks. Sarajärvi & Tuomi 2009, 141). Jälkikäteen ajattelen, että asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun osa-alueita oli aineistoissa hyvin rikkaasti ja monipuolisesti löydettävissä etenkin siihen nähden, että jakso on vain kahden kuukauden mittainen ja opiskelijoille laatuaan ensimmäinen.

Tapaustutkimusta perustelin etenkin sen joustavan, kokonaisvaltaisen ja syväluotaavan lähestymistavan vuoksi. Näen edelleen, että tämä valinta oli perusteltu ja toimiva. Tapaukseni rajautui Tampereen yliopiston kevään 2011 sosiaalityön oppiaineen käytännön opetuksen yhteen seminaariryhmään. Tämä asettaa luonnollisesti rajoja tutkimuksen yleistettävyydelle. Ensimmäisen käytännön opetusjakson toteutustapa on hyvin samankaltainen suomalaisten yliopistojen sosiaalityön opinnoissa, mikä antaa vertailukelpoisuutta tutkimukseni tuloksille ainakin Suomen tasolla. Tutkimukseni opiskelijat muodostavat yksilöinä ja eri käytännön opetuspaikoillaan heterogeenisen joukon, mikä tuo osaltaan edustavuutta tutkimusaineistooni ja parantaa tutkimustulosteni yleistettävyyttä. Tutkimusaineistoni ja aikaisempien aiheesta

tehtyjen tutkimusten valossa uskallan olettaa, että merkittävimpiä vaikutuksia käytännön opetusjakson tuottamaan oppimiseen ja kehittymiseen ovat opiskelijoiden omat ennakoajatukset, tavoitteet ja motivaatio sekä ohjauksen ja tuen laatu, jota he käytännön kentältä ja yliopistolta saavat (ks. Ching & Tse Fong Leung & Wong 2007).

Spesifit tutkimuskysymykseni olivat, mitä opiskelijat kokevat käytännön opetusjaksolla kokevansa ja miten he kokevat tämän oppimisen tukevan heidän ammatillista kasvuaan. Pro gradu -seminaarissa muistan minulle esitetyn kysymyksen: onko asiantuntijuudesta ja ammatillisesta kasvusta puhuminen suhteessa ensimmäiseen käytännön opetusjaksoon liian korkealentoinen ajatus. Otin palautteen vastaan, mutta tutustuessani syvällisemmin kyseisiin käsitteisiin, koin alkuperäisen ajatukseni olevan hyvin perusteltavissa. Asiantuntijuus ei ole olemassa yhtäkkiä, sen sijaan se kehittyy jatkuvana monitasoisena prosessina ammatillisen kasvun sisällä. Liittämällä sosiaalityön ensimmäinen käytännön opetusjakso asiantuntijuuden ja ammatillisen kasvun käsitteisiin, voidaan paremmin ymmärtää se arvo ja potentiaali, joka jakson aikana ilmenevään oppimiseen sisältyy. Tämä tutkimus osoittaa, että opiskelijat ovat keränneet käytännön jakson tarjoavan runsaasti oppimiskokemuksia, joiden he kokevat vieneen heitä eteenpäin ammatillisen kasvun prosessissa. Opiskelijoiden sisällöllisen ja henkilökohtaisen asiantuntijuuden osaamisalueet ja niiden kehittyminen ovat sulautuneet tiiviisti yhteen toisiinsa, kuten sosiaalityön asiantuntijuudessa on ominaista (ks. Sarvimäki & Siltaniemi 2007).

Erityisen vahvana tutkimustuloksista tulivat esiin sisällöllisestä asiantuntijuudesta yhteiskuntatieteelliseen, arvoihin ja vuorovaikutukseen liittyvä osaamisen kehittyminen. Myös metodiseen, oikeudelliseen, tutkimukselliseen, resurssi- ja talousosaaminen näyttävät opetusjakson ansiosta vahvistuneen ja saaneen opiskelijan sanoin ”lihaa luiden ympärille”. Jakson aikana kasvaneella käytännöllisellä tiedolla on ollut keskeinen asema opiskelijoiden ammatillisen kehityksen kannalta. Kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti käytännön jakso on antanut opiskelijoille mahdollisuuksia konstruoida aikaisemmin opittua käsitteellistä tietoa konkreettisiin esimerkkeihin, reflektoida ja käsitteellistää kohtaamiaan kokemuksia, siten hyödyntää tiedonlajeja kumulatiivisesti ja oppia tehokkaammin (Kolb 1984; Rauste-von Wright 2003, 165–166). Lisääntynyt käytännön tiedon määrä on näyttänyt palvelevan opiskelijoiden kehittymistä myös jakson jälkeen, sillä se on synnyttänyt kasvavaa kiinnostusta teoriatietoa kohtaan ja rakentanut uudelle käsitteelliselle tiedolle konkreettista heijastuspintaa (ks. Ruohotie 2005, 140). Kosketus sosiaalityön käytännön kenttään on innoittanut opiskelijoita kehittämään tutkivaa työtötään ja tuottamaan tutkimustietoa. Tämä on merkittävä asia, sillä tutkivan työtöteen on nähty olevan

välttämätön työväline sosiaalityön uudenaikaisessa asiantuntijuudessa (Karvinen-Niinikoski 2005).

Käytännön kokemukset ovat laittaneet opiskelijoissa liikkeelle erilaisia tunne- ja ajatusprosesseja, jotka ovat osaltaan ravinneet oppimista. Vaikeat, mahdollisesti jonkin asteista shokkiakin aiheuttaneet kokemukset ovat synnyttäneet aivan erityisesti pohdintaa, jota opiskelijat ovat purkaneet ja jäsentäneet kirjoitustyönsä kautta (vrt. Ching & Tse Fong Leung & Wong 2007). Tutkimustulosten valossa opiskelijoiden reflektio näyttää monitasoisena suuntautuen tieteellisen, yhteiskunnallisen keskustelun ja sosiaalityön todellisuuden väliseen dialogiin. Vahvoja teemoja ovat olleet etiikka-, valta- ja vastuukysymykset, joita opiskelijat ovat lähestyneet monesta tulokulmasta. Opiskelijoiden reflektio ilmenee paikoittain kriittisenä, olemassa olevaa kyseenalaistavana, samalla vahvasti sosiaalityön ammatillisiin, erityisesti eettisiin lähtökohtiin perustuvana. Metakognitiiviseen osaamiseen sisältyvät reflektiotaidot ja niiden kehittäminen ovat olennainen osa sosiaalityön asiantuntijuutta, sillä ne tarjoavat työntekijälle välineen vastata ennakoimattomiin tilanteisiin alati muuttuvassa toimintaympäristössä (Clay & Mc Guire 2010). Reflektio ei ole kuitenkaan vain keino sopeutua ja vastata ympärillä tapahtuvaan muutokseen, vaan se toimii myös epäkohtien esille tuojana ja siten muutoksen liikkeelle laittajana (ks. Williams 2007). Ympäröivän maailman ohella opiskelijat ovat asettaneet itsensä kriittisen reflektion kohteeksi niin ammatillisena kuin henkilökohtaisena itsenään. He ovat tutkineet ahkerasti omia arvojaan, toimintaansa ja oppimistaan. Aktiivisen reflektion avulla heidän itsetuntemuksensa voidaan nähdä kasvaneen ja he kokevat tunnistavansa paremmin vahvuutensa, heikkoutensa ja kehittämistarpeensa kuin ennen käytännön jaksoa. Sosiaalityön autenttinen ympäristö ja asiakkaiden kohtaaminen ovat antaneet opiskelijoille mahdollisuuden nähdä itsensä ensimmäisen kerran todellisena toimivana sosiaalityöntekijänä. Omasta ammatillisesta identiteetistä on tullut helpommin lähestyttävää, mikä on herättänyt kysymyksiä sosiaalityöntekijänä olemisesta ja siihen liittyvistä ihanteista ja toiveista. Kasvanut itsetuntemus, omien kehittämistarpeiden ja tavoitteiden tiedostaminen suhteessa sosiaalityön vaatimukseen ovat auttaneet opiskelijoita ymmärtämään oman ammatillisen kasvun vaativana, mutta mielenkiintoisena elinikäisenä oppimisprosessina (Wenger 2009, 214–215).

Opiskelijoiden oppimisessa ja ammatillisessa kasvussa on löydettävissä Aarto-Pesosen (2013) kuvaama tunneydin, joka kätkee sisälleen kriittisyyden, eettisyyden ja voimaantumisen ulottuvuudet (mt.). Kriittisyys ilmenee edellä esiteltynä monialaisena reflektiona, taitona kyseenalaistaa ja lähestyä asioita erilaisista näkökulmista. Eettinen ulottuvuus on läsnä vahvasti opiskelijoiden mietinnöissä koskien omaa ja ympäröivää arvomaailmaa.

Opiskelijoiden arvotietoisuus on käytännön jakson myötä laajentunut, vaikka se on osin tapahtunut kasvukipujen kautta todellisuuden paljastaessa kompleksisen ja osin kovat piirteensä. Kasvaneen tietämyksen ja osaamisen kautta opiskelijat ovat vahvistaneet rohkeuttaan ja kokeneet voimaantumista. (Ks. Aarto-Pesonen 2013.) Käytännön opetusjaksolla tunteiden läsnäoloa kuvaa hyvin opiskelijan ilmaisu ”sosiaalityö pääsi ensimmäistä kertaa iholle”. Se kertoo herkistymisestä, jonka sosiaalityön konkreettisuuden, todellisten asiakkaiden ja oman itsensä kohtaaminen uudessa kontekstissa synnyttää. Tunteet ovat ilmenneet myös ilona omista henkilökohtaisista oppimisen ja onnistumisen kokemuksista. Tutkimus vahvistaa väitettä, että sosiaalityöntekijäksi ja sosiaalityöntekijänä kasvaminen on holistista, koko ihmisyyttä koskettavaa.

## **6.2 Kehittämisehdotukset ja jatkotutkimuksen aiheet**

Vaikka tutkimukseni keskeisin tavoite on ollut tutkia käytännön opetusjaksoa ja siinä tapahtuvaa oppimista tarkoitukseni ei ole erottaa tai arvottaa käytännön opetusta suhteessa muihin sosiaalityön opintoihin. Sen sijaan näen sen yhtenä osana opintojen kokonaisuudessa. Mielestäni tutkimukseni on onnistunut tuomaan näkyväksi sitä, miten käytännön opetus kietoutuu osaksi opiskelijoiden jo taaksejääneitä opintoja antaen samalla eväitä tuleville. Tutkimuksen opiskelijoille olen luvannut tuoda esiin heidän toiveitaan ja palautettaan käytännön opetuksesta. Koen myös tutkijana vastuuta tuoda esiin tutkimukseni myötä nousseita kehittämistarpeita. Käytännön jaksot tuovat opiskelijoille varsin konkreettisesti näkyviin, miten vaativaa sosiaalityön asiakastyö on ja miten laajoja ja moninaisia osaamisvaatimuksia sosiaalityön ammatilliselta asiantuntijuudelta edellytetään. Samalla heillä herää osin kriittisiäkin ajatuksia siitä, miten he kokevat opintojensa vastaavan näihin vaatimuksiin. Tutkimuksen opiskelijat ovat ymmärtäneet sosiaalityön teoreettisten opintojen merkityksen ja kertoivat arvostavansa niitä erityisesti yhteiskuntatieteelliseen osaamisen kehittymisen kannalta. Siitä huolimatta opiskelijat ilmaisivat suurta tarvetta lisätä ammatillisia ja käytännön läheisempiä opintoja. Erityisesti asiakastyön menetelmäopetusta he kaipasivat huomattavasti enemmän ja toivoivat, että opetusta voitaisiin toteuttaa toiminnallisesti ja mahdollisimman autenttisissa tilanteissa.

On hyvin mahdollista, että teoreettisten opintojen hyöty ja merkitys kasvaa suuremmaksi opiskelijoille opintojen edetessä, asiantuntijuuden ja tiedon lajien integraatiotaitojen kehittyessä. Toisaalta tutkijan näkökulmasta arvioin, että opiskelijoille saattaa edelleen jäädä liian suuri vastuu löytää keinoja yhdistää teoriaa, tutkimusta ja käytäntöä. Healyn (2000,1) toteamus siitä, että sosiaalityön tutkimuksellinen tieto ja sosiaalityön todellisuus ovat liian

kaukana toisistaan, saattaa olla syynä siihen, miksi opiskelijat kaipaavat enemmän käytännön läheisempiä opintoja ja opetusta, jossa teoreettista tietoa sovelletaan käytännön tilanteisiin (mt.). Koska yliopiston sosiaalityön pääaineopinnot ovat ainoa reitti suorittaa sosiaalityöntekijän ammatillinen pätevyys, on varsin perusteltua, että opetuksen ja opintojen sisällöissä kiinnitetään huomiota siihen, että ne opiskelijat saavat niistä riittävästi valmiuksia ja välineitä toimia käytännön kentän sosiaalityössä. Tämän ei tarvitse tapahtua tieteellisen, tutkimuksellisen ja teoreettisen osaamisen kustannuksella, sillä ideaalitalanteissa tieteellinen tutkimus, käytäntö ja opetus palvelevat ja täydentävät toinen toisiaan (ks. Tuomi-Gröhn 2001). Opintojen käytännön yhteyden luominen ja ylläpitäminen vaativat luonnollisesti tiivistä kanssakäymistä yliopiston ja käytännön kentän organisaatioiden kanssa. Tampereella yliopiston sosiaalityön opetuksen, tutkimuksen ja käytännön sosiaalityön yhteistyötä ja yhteisiä rakenteita on kehitetty muun muassa Praksis-hankkeen kautta. Hanke on keskittynyt opetuksen osalta pääasiassa jo olemassa olevaan rajapintaan eli käytännön opetukseen. Vaikka käytännön opetusjaksot ovat olennaisia yhteistyön kohtia, tulisi kehitystyön fokusta voimallisemmin suunnata myös muuhun opetukseen. Käytännön kentän sosiaalityöntekijöiden tietotaidollisen pääoman hyödyntäminen esimerkiksi luento-opetuksessa, asiakastyöharjoituksissa ja muissa opetustilanteissa on menetelmä käytännön ja teorian dialogille, jota muutamat yliopisto-opettajat ovat menestyksekkäästi käyttäneet opetuksessaan, mutta jota voitaisiin edelleen kehittää. Sekä opetuksen sisällön kehittämiseen että yhteistyön rakentamiseen eri toimijoiden välille on syytä ottaa tiiviisti mukaan myös opiskelijoita, sillä he pystyvät omasta positioistaan käsin tunnistamaan kehittämisen paikkoja ja antamaan ideoita kehittämistyöhön, joita muilta osapuolilta saattaisi jäädä huomaamatta.

Kehittämisehdotusten lisäksi haluan tutkimukseni myötä nostaa esiin tutkimisaineistostani nousseen tärkeäksi kokemani tutkimusaiheen, joka liittyy opiskelijoiden käytännön jaksolla kohtaamiin tunteisiin ja niiden käsittelyyn. Sosiaalityössä toteutettava asiakastyö on kiistämättä mitä suuremäärin tunnettyä. Vaikeat asiakastilanteet ja siinä kohdatut tunteet, olivat ne sitten asiakkaan tai työntekijän omia, voivat muodostaa sosiaalityöntekijälle huomattavaa emotionaalista kuormaa. Emotionaalinen kuormittavuus liittyy olennaisesti työssä jaksamisen ja jatkamisen kysymyksiin, jotka sosiaalialallakin usein puhuttavat. Tunteista ja niiden käsittelemisestä puhutaan tästä huolimatta hyvin vähän sosiaalityön opinnoissa. Mielestäni on perusteltua tutkia syvemmin sitä, millaista tukea, keinoja ja välineitä opiskelijat kokevat saavansa sosiaalityön opinnoistaan työstä syntyvän emotionaalisen kuormittavuuden käsittelyyn ja työssä jaksamisensa ylläpitämiseen, sekä sitä

kokevatko opiskelijat ne riittäviksi ja adekvaateiksi. Onko mahdollisesti kyseessä aihealue, johon pitäisi painottaa enemmän jo opintojen aikana?

### **6.3 Omat opit**

Tärkeimmät opit, jotka olen tätä pro gradu- tutkielmaa tehdessäni saanut, on taito vastaanottaa palautetta ja kritiikkiä, taito tarkastella omaa tutkimustaan objektiivisemmin ja taito asettaa omia ennako-oletuksiaan kyseenalaisiksi. Tutkimusprosessin edetessä olen myös ymmärtänyt, miten tärkeä pitkän suunnittelu- ja muokkaamistyön jälkeen on uskoa ja luottaa itseensä sekä tutkimuksellisiin ratkaisuihinsa. Käytännössä tapahtuva oppiminen ja opiskelijoiden kokemukset ovat tarjonneet minulle kiinnostavan tutkimusmatkan. Tämä mielenkiinto on auttanut viemään päätökseen ajoittain varsin vaativalta tuntuneen tutkimusprosessin. Ammatillinen kasvu, sosiaalityön asiantuntijuus sekä teorian ja käytännön tiedon dialogi ovat auenneet minulle uudella tavalla käsitteisiin tutustumisen, aineiston analyysin ja niiden synnyttämän pohdinnan ja reflektion kautta. Uskon, että niihin syventyminen on siten palvellut tutkimustyön lisäksi myös kehittymistäni sosiaalityöntekijänä ja yhteiskuntatieteilijänä.

## LÄHTEET

Aalto-Siira, Marianne & Janhunen, Mervi (2011) Tampereen kaupungin sosiaalityön käytännön opetuksen nykytila ja Tampere Praksiksen esiselvitys. <http://www.sosnet.fi/loader.aspx?id=94151593-8423-40f5-90b0-b3a75e64e61c>, viitattu 12.4.2013.

Aarto-Pesonen, Leena (2013) "Tää koulutus ei tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa" Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. *Studies in sport, physical education and health* 192. Jyväskylän yliopisto.

Abransom, Julie & McCarthy, Mary & Fortune, Anne (2001) Student learning processes in field placement: relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education* 37(1), 111–124.

Aho, Päivi (1999) Haasteet ja asiantuntijuus sosiaalialan työssä. Sosiaalialan ammattien vuosikirja. Helsinki: Sosiaalityöntekijäin Liitto ry ja WSOY.

Airaksinen, Timo (1991) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista. Helsinki: Yliopistopaino.

Anis, Merja & Karvinen-Niirikoski, Synnöve & Keskinen, Suvi (2003) Käytännön opetus sosiaalityön kehittäjänä ja vuoropuhelun mahdollisuutena. Teoksessa Anis, Merja & Karvinen-Niirikoski, Synnöve & Keskinen, Suvi (toim.) Käytännön opetus sosiaalityötä kehittämässä. Vuoropuhelua käytännön sosiaalityön, opetuksen ja kehittämisen tiimoilta. Turku: Turun yliopiston Sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisuja B: 27, 5–16.

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

Barab, Sasha & Duffy, Thomas (2000). From practice fields to communities of practice. Teoksessa Jonassen, David & Land, Susan (toim.) Theoretical foundations of learning environments. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 25-55.

Bartholomé, Tobias & Bromme, Rainer & Pieschl, Stephanie & Stahl, Elmar (2004) The case of plant identification in biology: When is a rose a rose? Development of expertise as acquisition and use of robust and flexible knowledge. Teoksessa Boshuizen, Henry & Bromme, Rainer & Gruber, Hans (toim.) Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 29–47.

Bergmark, Anders & Oscarsson, Lars (1992) The Limits of Phenomenology and Objectivity: On the Encounter between Scientism and Practice. *British Journal of Social Work* 22(2), 121-132.

Blom, Björn & Morén, Stefan & Perlinski, Marek (2012) Getting a sense of the client: working methods in the personal social services in Sweden. <http://jsw.sagepub.com/content/early/2012/02/10/1468017311435047>, viitattu 13.8.2013

Blomberg, Seija (2008) Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Bogo, Marlon & Litvack, Andrea & Mishna, Faye (2010) Emotional reactions of students in field education: an exploratory study. *Journal of social work education* 48(2), 227-243.

Boisen, Laura & Syers, Maryann (2004) The Integrative Case Analysis Model for Linking Theory and Practice. *Journal of Social Work Education* 40(2), 205–217.

Borgman, Merja & Kemppainen, Tarja & Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Vuorensyrjä, Matti (2006) Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke, SOTENNA: loppuraportti. Sosiaalityön julkaisusarja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Bromme, Rainer & Tillema, Harm (1995) Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction* 5(4), 261-268.

Ching, Man Lam & Tse Fong Leung, Terry & Wong, Hung (2007) An unfinished reflexive journey: Social work students' reflection on their field placement experiences. *British Journal of Social Work* 37(1), 91–105.

Clouder, Lynn (2000) Reflective practice: Realising its potential. *Physiotherapy* 86(10), 517–521.

Clouder, Lynn & Sellars, Julie (2007) Reflective practice and clinical supervision: an interprofessional perspective. *Journal of advanced nursing* 46(3), 262–269.

D'Cruz, Heather & Jones, Martyn (2004) *Social Work Research. Ethical and Political Contexts*. London: Sage.

Deal, Kathleen (2000) The usefulness of developmental stage models for clinical social work students: An exploratory study. *Clinical supervisor* 19(1), 1-19.

Dewey, John (1938) *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.

Dogdson, Andrew & Mc Call, Steve (2009) From novice to expert: an investigation into the professional development of Rehabilitation Workers through a study of practice in technical rehabilitation interventions. *British Journal of Visual Impairment* 27(2), 159–172.

Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1986) *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.

Duchscher, Judy (2009) Transition shock: the initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. *Journal of Advanced Nursing* 65(5), 1103–1113.



Eisikovits, Zvi & Guttman, Edna & Maluccio, Anthony (1988) Enriching Social Work Supervision from the Competence Perspective. *Journal of Social Work Education* 24(3), 278-288.

Engeström, Ritva & Engeström, Yrjö & Kärkkäinen, Merja (1995) Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction* 5(4), 319–336.

Eriksson, Päivi & Koistinen Katri (2005) Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 2005:4*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Estola, Eila & Kaunisto, Saara-Leena, Syrjälä, Leena & Uitto, Minna (2006) Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa Hallamaa, Jaana & Launis, Veikko & Lötjönen, Salla & Sorvali, Irma (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 181–202.

Eteläpelto, Anneli (1997) Asiantuntijuuden muuttuvat määriykset. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Kirjonen, Juha, & Remes, Pirkko (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksentutkimuslaitos, 86–102.

Eteläpelto, Anneli (2007) Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. Teoksessa Collin, Kaija & Eteläpelto, Anneli & Saarinen, Jaana (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja (2010) Ammatillinen identiteetti persoonallisena sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.

Fook, Janet (2001) Linking theory, practice and research. <http://www.uwindsor.ca/criticalsocialwork/linking-theory-practice-and-research>, viitattu 27.4.2013

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

Gibbons, Jill & Gray, Mel (2002) An integrated and experience-based approach to social work education: the Newcastle model. *Social work education* 21(5), 529–549.

Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami & Palonen, Tuire (2002) Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37(6), 448–464.

Hallamaa, Jaana & Lötjönen, Salla (2002) Suomalainen tiedeyhteisö ja tutkimusetiikka. Teoksessa Karjalainen, Sakari & Launis, Veikko & Pelkonen, Risto & Pietarinen, Juhani (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus University Press, 372–383.

Healy, Karen (2000) Social Work Practices. Contemporary Perspectives on Change. London: Sage.

Heikkinen, Anitta (2008) Hyvät käytännöt sosiaalityön harjoittelussa- millainen on hyvä harjoittelukokemus? Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.

Heinonen, Hanna (2007) Kohti syvempää ymmärrystä sosiaalityössä. Tutkiva ja arvioiva työote sosiaalityöntekijöiden jäsentämänä. Helsinki : Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca.

Helsingin yliopiston opinto-opas 2010–2011  
[https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=82626881&OnkoIlmKelp=0&ooo\\_SortJarj=2&vl\\_tila=4&takaisin=vl\\_kehys.jsp&Opas=3030&Org=37201987&haettuOpas=3030&haeOpintJaks=haeopintojaksot](https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=82626881&OnkoIlmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&takaisin=vl_kehys.jsp&Opas=3030&Org=37201987&haettuOpas=3030&haeOpintJaks=haeopintojaksot), viitattu 1.9.2012

Hensley, Patricia (2003) The value of supervision. Clinical supervisor 21(1), 97-110.

Hepworth, Dean & Larsen, Jo Ann (1993) Direct social work practice. Theory and skills. Fourth edition. Belmont: Brooks/Cole Publishing company.

Hepworth, Dean & Larsen, Jo Ann & Rooney, Ronald (1997) Direct social work practice. Theory and skills. Pasific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Hinkka, Terhi & Juvonen, Tarja & Kangas, Saija & Mustonen, Tiina & Saurama, Erja & Tapola-Tuohikumpu & Sirpa & Yliruka, Laura (2009) Praksis. Sosiaalityön käytännön opetus ja tutkimus. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 21.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2011) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

IFSW Ethics in social work, Statement of principles.  
[http://www.ifsw.org/cm\\_data/Ethics\\_in\\_Social\\_Work\\_Statement\\_of\\_Principles\\_-\\_to\\_be\\_publication\\_205.pdf](http://www.ifsw.org/cm_data/Ethics_in_Social_Work_Statement_of_Principles_-_to_be_publication_205.pdf), viitattu 3.12.2011.

IFSW Standards in social work practice meeting human rights (2010) International Federation of Social Workers. <http://ifsw.org/resources/publications/standards-in-social-work-practice-meeting-human-rights/> viitattu 29.7.2013

Itä-Suomen yliopiston opinto-opas 2010–2011  
[http://www.uef.fi/c/document\\_library/get\\_file?uuid=824edaea-ebff-41d8-af04-183f328a1ae7&groupId=78409&p\\_1\\_id=1765155](http://www.uef.fi/c/document_library/get_file?uuid=824edaea-ebff-41d8-af04-183f328a1ae7&groupId=78409&p_1_id=1765155), viitattu 28.8.2012

Janhonen, Sirpa & Nikkonen, Merja (2001) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteissä. Helsinki: WSOY.

Jokinen, Arja & Kuronen, Marjo Mitä on tapaustutkimus? Laadullisen tutkimuksen verkko-opintokokonaisuus. <http://www.uta.fi/laitokset/sospol/luennot/laatu/tapaus.htm>. Viitattu 27.1.2012

Jones, Howard (1975) *Towards a new social work*. London: Routledge and Kegan Paul.

Juhila, Kirsi (2000) Sosiaalityön luokittelu ja ohjeistaminen – ristiriidassa refleksiivisyyden kanssa? *Janus* 8(2), 150–163.

Juhila, Kirsi (2006) *Sosiaalityöntekijöinä ja asiakkaina*. Tampere: Vastapaino.

Jyväskylän yliopiston opinto-opas 2008–2011  
[https://www.jyu.fi/ytk/opiskelu/perustutkinnot/ops/sto\\_1.8.2008-31.7.2010#\\_Toc202591812](https://www.jyu.fi/ytk/opiskelu/perustutkinnot/ops/sto_1.8.2008-31.7.2010#_Toc202591812)  
viitattu 1.9.2012.

Kallinen-Kräkin, Salme (2001) Sosiaalityön luokituksen lähtökohdat. *Aiheita* 2001/12. Helsinki: Stakes.

Kananoja, Aulikki & Lähteinen, Martti & Marjamäki, Pirjo (2011) *Sosiaalityön käsikirja*. 3. uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.

Karila, Kirsti & Ropo, Eero (1997) Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko & Eteläpelto, Anneli (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 149–155.

Karisto, Antti (1999) Sosiaalityö ristipaineissa. Teoksessa Nurminen, Eija (toim.) *Sosiaalityö ristipaineissa*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 13–18.

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

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

Karvinen-Niinikoski, Synnöve & Hoikkala, Susanna & Salonen, Jari (2007) Tutkintorakennemuutos sosiaalityön koulutuksessa. Sosiaalityön valtakunnallinen hanke 2003-2006. SOSNET julkaisuja 1. Rovaniemi: SOSNET.

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

Kempainen, Tarja (2006) Sosiaalityöntekijät 2015. Teoksessa Vuorensyrjä, Matti & Borgman, Merja & Kempainen, Tarja & Pohjola, Anneli (toim.) *Sosiaalialan osaajat 2015. Sosiaalialan osaamis-, työvoima- ja koulutustarpeiden ennakointihanke (SOTENNA): loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 230–281.

Kempainen, Tarja & Laitinen, Merja (2010) Asiakkaan arvokas kohtaaminen. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) *Asiakkuus sosiaalityössä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 138–180.

Kolb, David (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Krook, Päivi (2012) *Aikuissosiaalityö ja asiakasprosessin menetelmät. Aikuissosiaalityön määrittelyä ja asiakasprosessin työmenetelmien etsintää. Sosiaalityön pro gradu –tutkielma. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.*

Kulmala, Anna (2006) *Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Akateeminen väitöskirja Acta Universitatis Tamperensis. Tampereen yliopisto.*

Kuula, Arja (2011) *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Tampere: Vastapaino.*

Kröger, Teppo (2004) *Sosiaalipalvelujen tutkimus ja sosiaalityö. Janus 12(2), 200–216.*

Kröger, Teppo & Raitakari, Suvi & Roivainen, Irene (2004) *Sosiaalityön tutkimuksen moniäänisyys. Janus 12(2), 129–133.*

Laine, Anne & Ruishalme & Outi, Salervo, Pirjo & Siven, Tuula & Välimäki, Päivi (2004) *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystalalla. Helsinki: WSOY.*

Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (2010) *Asiakkuus- sosiaalityön ydinteema. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 7-18.*

Lapin yliopiston opinto-opas 2010–2011  
[https://weboodi.ulapland.fi/lay/vl\\_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=11924824&vl\\_tila=1&Opas=852](https://weboodi.ulapland.fi/lay/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=11924824&vl_tila=1&Opas=852), viitattu 13.9.2013

Lay, Kathy & McGuire, Lisa (2010) *Building a Building a Lens for Critical Reflection and Reflexivity in Social Work Education. Social Work Education 29(5), 539–550.*

Lehtinen, Erno & Palonen, Tuire (1998) *Asiantuntijatiedon formaali ja informaali perusta. Teoksessa Sallila, Pekka & Vaherva, Tapio (toim.) Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 90–107.*

Lindqvist, Markku (1990) *Auttajan varjo. Keuruu: Otava.*

Mezirow, Jack (1998) *On critical reflection. Adult education quarterly 48(3), 185–198.*

Mutka, Ulla (1998) *Sosiaalityön neljäs käänne. SoPhi 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.*

Mäki, Helmi (2003) *Rapsodia avopalvelujen kehityksestä sosiaalityössä. Yhteiskuntapolitiikka 68(5), 508–518.*

Mäkinen, Päivi & Rahikka, Anne, Raatikainen & Eija & Saarnio, Tuula (2009) *Ammattina sosionomi. Helsinki: WSOY.*

Mönkkönen, Kaarina (2007) Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Mönkkönen, Kaarina & Roos, Satu (2010) Työyhteisötaidot. EU: UNIPress.

Niemelä, Pauli (2009): Ihmisen toiminnallisuus ja hyvinvointi sosiaalityön teoreettisen ymmärryksen perustana. Teoksessa Mäntysaari, Mikko & Pohjola, Anneli & Pösö, Tarja (toim.) Sosiaalityö ja teoria. Juva: PS-kustannus, 209–236.

Niikko, Anneli (2001) Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Tammi.

Niiranen, Vuokko (2004) Sosiaalityön johtamisen vaatimukset ja kvalifikaatiot. Janus 12(2), 226–233.

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

Noble, Carolyn (2001) Researching field practice in social work education, integration of theory and practice through the use of narratives, Journal of Social Work, 1(3), 347–360.

Noble, Carolyn (2009) The essential yet elusive project of developing field education as a legitimate area of social work inquiry', Issues in Social Work Education, 19(1), 2–16.

Nuutinen, Anita & Tynjälä, Päivi (1997) Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Kirjonen, Juhani & Remes, Pirkko (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 182–195.

Ojaniemi, Pekka & Rantajärvi, Kaisa- Maria (2010) Alkuarvioinnista suunnitelmalliseen lastensuojelun sosiaalityöhön. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 138-180.

Oksanen, Jukka (2013) Motivoiva kohtaaminen- luentosarja.

Ora-Hyytiäinen, Elina (2004) Auttajasta reflektiiviseksi sairaanhoitajaksi. Ammattikorkeakouluopiskelijan kasvu ja kehittyminen ammattiin. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1032. Tampereen yliopisto.

Ousey, Karen (2009) Socialization of student nurses– the role of the mentor. Learning in Health and Social Care 8(3), 175–184.

Payne, Malcolm (2005) Modern social work theory. Third edition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pehkonen, Aini & Väänänen-Fomin, Marja (2011) Sosiaalityön arvot ja etiikka. Sosiaalityön tutkimuksen seuran vuosikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peltola, Taru (2007) Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka & Laine, Markus (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 111–130.

Pohjola, Anneli (1998) Sosiaalityön yliopistollisen koulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 52. Helsinki: Vammalan kirjapaino Oy.

Pohjola, Anneli (1999) Tiedontuotanto sosiaalityössä. Teoksessa Granfelt, Riitta & Jokiranta, Harri & Karvinen, Synnöve & Matthies, Aila-Leena & Pohjola, Anneli (toim.) Monisärmäinen sosiaalityö. Helsinki: SOSTE Suomen sosiaali- ja terveys ry, 225–286.

Pohjola, Anneli (2007) Merkintöjä sosiaalityön asiantuntijuudesta. <http://www.sosiaalikallega.fi/toiminta/Konsultaatio/verkkokonsulttienryhma/verkkokons-seminaaari-26-11.2007/MERKINTOJA%20SOSIAALITYON%20ASIAANTUNTIJUUDESTA.ppt>, viitattu 19.11.2011.

Pohjola, Anneli (2010) Asiakas sosiaalityön subjektina. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 19–74.

Pärnä, Katariina (2012) Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Yliopistollinen väitöskirja. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Turun yliopisto.

Raunio, Kyösti (2000) Sosiaalityö murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Raunio, Kyösti (2004) Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & Soini, Tiina & von Wright, Johan (2003) Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Roberts, Jay (2012) Beyond learning by doing. Theoretical currents in experiential education. New York: Routledge.

Robson, Colin (2002) Real world research. A resource for social scientists and practitioner – researchers. Second edition. Oxford: Blackwell.

Rostila, Ilmari (2001) Tavoitelähtöinen sosiaalityö. Voimavarakeskeisen ongelmanratkaisun perusteet. SoPhi 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ruohotie, Pekka (2005) Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Ruohotie, Pekka (2006) Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 106–123.

Saarenpää, Ahti (2010) Kansalainen, yksilö oikeudellisesti kaiken keskipisteenä. Teoksessa Laitinen, Merja & Pohjola, Anneli (toim.) Asiakkuus sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 75-137.

Saarinen, Anne (2012) Ammatillisen empatian oppiminen sosiaalityön käytännön opetuksessa. Miten kokemus muuttuu taidoksi. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.

Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Sarvimäki, Pirjo & Siltaniemi, Aki (2007) Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus 2007:14. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.

Sellergren, Hanna (2007) Nuorisopsykiatrian poliklinikan asiakasyhteistyö. Metodina työntekijöiden fokusryhmähaastattelu. Sosiaalityön erikoistumiskoulutukseen kuuluva lisensiaatintutkimus. Yhteiskuntapolitiikan laitos, Helsingin yliopisto.

Silverman, David (2005) Doing qualitative research. Second edition. London: Sage.

Sipilä, Anita (2011) Sosiaalityön asiantuntijuuden ulottuvuudet. Tiedot, taidot ja etiikka työntekijöiden näkökulmasta kunnallisessa sosiaalityössä. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 28. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

Skinner, Kate & Whyte, Bill (2004) Going beyond theory and practice in managing learning. Social work education 23(4), 365–381.

Smale, Gerald & Statham, Daphne & Tuson, Graham (2000) Social Work and Social Problems. Working towards Social Inclusion and Social Change. Houndmills: Palgrave.

Sosiaalialan korkeakoulutuksen suunta (2007) Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:43. <http://www.helsinki.fi/sosiaalityo/tietoa/sosweb/sivut/kehittaminen.htm>, viitattu 10.10.2013

Stake, Robert (1995) The Art of Case Study Research. Teoksessa Lincoln, Yvonna & Denzin, Norman (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Lontoo: Sage Publications, 443-466.

Tampereen yliopiston opinto-opas 2010–2011 <http://www10.uta.fi/opas/oppiaine.htm?opsId=95&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2010&aaine=STY%D6>, viitattu 13.9.2012

Tampereen yliopiston historia [www.uta.fi/esittely/historia/vuodet.html](http://www.uta.fi/esittely/historia/vuodet.html), viitattu 12.9.2012

Tampereen yliopiston maisterien sijoittumisseuranta vuonna 2011 <http://www.uta.fi/opiskelu/tyoelama/seurannat/maisterit/index.html>, viitattu 11.11.2013.

Tuomi-Gröhn, Terttu (2001) Työssä oppiminen ja kehittävä siirtovaikutus koulun ja työn sillanrakentajana. Teoksessa Engeström, Yrjö & Tuomi-Gröhn, Terttu (toim.) Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Uusia työssä oppimisen mahdollisuuksia. Helsinki: Helsinki University Press, 8-18.

Turun yliopiston opinto-opas 2010–2011  
<https://nettiopsu.utu.fi/opas10/tutkintoOhjelma.htm?rid=3990&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2010>  
, viitattu 1.9.2012.

Vaininen, Satu (2011) Sosiaalityöntekijät sosiaalisen ammattilaisina. Sosiaalityöntekijöiden ja yhteistyökumppaneiden käsitykset sosiaalitoimiston sosiaalityöntekijöiden ammatillisesta toiminnasta 2000-luvun alussa. Akateeminen väitöskirja. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.

Vesterinen, Marja-Liisa (2002) Harjoittelujaksolla kohti ammatillista asiantuntijuutta. Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 20.

Vuorikoski, Marjo (1999) Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Wenger, Etienne (2009) A social learning theory. Teoksessa Illeris, Knud (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words. Abingdon: Routledge, 209–218.

Williams, Charmaine (2007) Mixed-Method Evaluation of Continuing Professional Development: Applications in Cultural Competence Training. *Social Work Education* 26(2), 121–135.

Wilson, George (2013) Evidencing reflective practice in social work education: Theoretical uncertainties and practical challenges. *British Journal of Social Work* 43(1), 154–172.



## TEEMAHAASTATTELURUNKO

### Taustatiedot:

1. Ikäsi?
2. Opintosi/tutkintosi ennen sosiaalityön opintoja?
3. Oliko sinulla aiempaa työkokemusta ennen sosiaalityön käytännön opetusjaksoa?
4. Mihin vaiheeseen käytännön opetusjakso sijoittui sosiaalityön opintojasi?
5. Mikä oli käytännön opetuspaikkasi?

### Yleisiä ajatuksia sosiaalityön asiantuntijuudesta

6. Mitä asioita sinun mielestäsi voi kuulua sosiaalityön asiantuntijuuteen?
7. Muuttuivatko ajatuksesi sosiaalityön asiantuntijuudesta käytännön opetusjakson myötä?

### käytännön ja formaaliopetuksen erot

8. Miten käytännön opetusjakso mielestäsi eroaa muusta yliopisto-opetuksesta? Tarjosiko käytännön opetusjakso sinulle jotain erityistä?
9. Koitko siirtymisen sosiaalityön käytännön kentälle jollain tavoin haastavana? Missä asioissa haasteellisuus ilmeni ja miten se vaikutti sinuun? Aiheuttiko jokin stressiä?

### Sosiaalityön sisällöllisen asiantuntijuuden alueet

10. Kehittyivätkö ajatuksesi käytännön opetusjakson aikana siitä, mitä sosiaalityö on?
11. Syvenikö ymmärryksesi esimerkiksi ihmisten ongelmista tai elämäntilanteista käytännön jakson aikana? Miten?
12. Miten tietämyksesi ja osaamisesi palvelujärjestelmistä karttui käytännön opetusjakson aikana? Teitkö jakson aikana tutustumiskäyntejä? Mitä hyötyä koit niistä olevan?
13. Opitko käytännön jaksolla jotain juridiikkaan liittyviä asioita?
14. Miten vahva käsitys sinulle syntyi käytännön opetuspaikkasi yhteistyökumppaneista ja palvelujärjestelmästä, jonka kanssa käytännön opetuspaikkasi on yhteydessä?
15. Miten hyvä käsitys sinulle muodostui käytännön opetuspaikallasi vallalla olevasta työorientaatiosta? (ehkäisevä ja varhainen tuki, kuntouttava työote, yhteisötyö ja rakenteellinen työ).

15. Heräsikö sinulle ajatuksia, miten käytännön opetuspaikallasi voitaisiin kehittää työtä, työmenetelmiä tms.? Millaisia ajatuksia sinulle heräsi?

16. Oliko tutkiva työote läsnä käytännön oppimisessasi? Miten koet sen olleen läsnä? Millaista hyötyä siitä oli sinulle?

17. Käytettiinkö käytännön opetuspaikallasi joitain esimerkiksi asiakastyöhön liittyviä menetelmiä? Pääsitkö itse kokeilemaan jotain menetelmiä? Heräsikö sinulle jakson aikana mielenkiintoa tutustua syvemmin johonkin menetelmään?

18. Mitä erilaisia sosiaalityön vuorovaikutussuhteita pääsit seuraamaan käytännön opetuspaikassasi? (verkostotyö, moniammatilliset palaverit, asiakastapaamiset ym.) Pääsitkö harjoittelemaan itsenäistä asiakastyötä?

19. Mitä asioita koit asiakkaiden kohtaamisessa erityisen antoisaksi entä mitkä seikat kohtaamisessa olivat haasteellisia?

20. Kun mietit sosiaalityön arvoihin liittyviä ajatuksia ja suhtautumista ennen käytännön jaksoa ja sen jälkeen, huomaatko niissä eroja? Millaisia eroja? Toteutuivatko sosiaalityön arvot mielestäsi selvästi käytännössä? Oliko sinulle helppo tehdä työtä sosiaalityön arvopohjalta?

21. Oliko johtaminen tai talousosaaminen jollain tavoin läsnä ohjaajiesi työssä? Pohditko itse jotain sosiaalityön johtamiseen tai talousosaamiseen liittyviä asioita käytännön jaksolla? Mitä asioita?

22. Mitä mieltä olet sosiaalityön tehtävästä osallistua julkiseen keskusteluun?

### **Käytännön opetusjakson ohjaus**

23. Oliko sinulla yksi vai useampi ohjaaja? Miten tämä ratkaisu mielestäsi toimi?

24. Millainen merkitys sinun mielestäsi ohjaajallasi oli oppimisessasi?

### **Henkilökohtaisen asiantuntijuus**

24. Kohtasitko käytännön opetusjaksolla tilanteita, jotka herättivät sinussa vahvoja tunteita? Miltä tämä tuntui? Pystyitkö käsittelemään tunteitasi ja miten?

25. Ennen käytännön jakson alkua pohdit mitä asioita haluat itsessäsi kehittää käytännön jakson aikana, miten nämä tavoitteet toteutuivat?

26. Miten paljon teit reflektiotyötä käytännön opetusjaksollasi? Oliko siitä apua sinulle oppimisessasi tai itsesi kehittämisessä? Kehittyikö reflektointitaitosi käytännön jakson ansiosta?

27. Kävitkö keskustelua ohjaajasi tai työyhteisösi kanssa sinua askarruttavista asioista? Entä seminaariryhmäsi ja opettajasi kanssa? Mitä merkitystä näillä keskusteluilla oli sinulle?
28. Auttoiko käytännön opetusjakso yhteistyötaitojesi kehittymisessä?
29. Miten paljon teit itsenäistä työtä jakson aikana?
30. Mitä tukea sait aiemmista sosiaalityön opinnoistasi käytännön jaksolla? Mistä opinnoista erityisesti sait tukea?
31. Ajattelitko käytännön opetusjaksolla, että jokin tietty sivuaine voisi tukea käytännön sosiaalityötäsi? Mitä sivuaineita sinulle tuli mieleen?
32. Vaikuttiko käytännön opetusjakso siihen, mistä näkökulmasta luet esimerkiksi tenttikirjallisuutta tai muuta tieteen-/ammattialaamme liittyvää materiaalia? Miten tämä näkyy?
33. Oliko aiemmasta työkokemuksestasi hyötyä käytännön jaksolla? Millaista hyötyä?
34. Koetko kehittyneesi sosiaalityön asiantuntijuudessa käytännön opetusjakson ansiosta? 1-10?
35. Onko sinulla käytännön opetusjakson jälkeen selkeämpi kuva siitä millainen sinä olet sosiaalityöntekijänä?

### **Lopuksi**

36. Muita ajatuksia mitä sinulle heräsi tai mitä haluaisit lisätä?
37. Palautetta kyselystä? Oliko joku kysymys vaikeasti muotoiltu tms.?