



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

OPINNÄYTETYÖ

Yhteisöpedagogi taipuu mihin vain

Tapaus työyhteisön kehittäjäkoulutus

Anita Mäntynen-Hakem

Yhteisöpedagogi ylempi AMK (90 op)

Huhtikuu/ 2019

www.humak.fi

HUMANISTINEN AMMATTIKORKEAKOULU

Koulutusohjelman nimi

TIIVISTELMÄ

Työn tekijä Anita Mäntynen-Hakem	Sivumäärä 83 ja 4 liitesivua
Työn nimi Yhteisöpedagogi taipuu mihin vain – tapaus työyhteisön kehittäjäkoulutus	
Ohjaava(t) opettaja(t) Reijo Viitanen	
Työn tilaaja ja/tai työelämäohjaaja Humanistinen ammattikorkeakoulu	
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, mitä on sellainen yhteisöpedagogin ydinosaaminen, joka on hyödyksi perinteisten toimintakenttien eli nuoriso- ja järjestötyön ulkopuolella, sekä millaisiin nykypäivän ja tulevaisuuden työelämän haasteisiin voidaan löytää ratkaisuja yhteisöpedagogin osaamisen avulla. Tarkoituksena on avata erityisesti työyhteisön kehittäjänä toimivan yhteisöpedagogin ydinosaamisen käsitteellistä sisältöä. Opinnäytetyön tietoperusta löytyy esimerkiksi sosiaalipedagogiikasta ja sosiokulttuurisesta innostamisesta sekä positiivisesta työn psykologiasta.</p> <p>Opinnäytetyön tilaaja on Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak), ja työ tukee sen yhteisöpedagogikoulutuksen, erityisesti syksyllä 2017 käynnistyneen työyhteisön kehittäjäkoulutuksen (TYKE) kehittämistä. Tapauksena opinnäytetyössä on TYKE-koulutus ja sen ensimmäisen vuosikurssin moninaiset kokemukset työelämästä. TYKE-koulutuksessa pyritään yhdistämään HR-osaaminen, virallisten työelämän prosessien hallinta, yhteisöpedagogin ydinosaaminen ja kehittäjäosaaminen. Opinnäytetyö on toteutettu laadullisena tutkimuksena etnografisella lähestymisellä työyhteisön kehittäjäkoulutuksen oppitunneilla, asettumalla dialogiin opiskelijaryhmän kanssa, tekemällä havaintoja sekä osallistumalla opetukseen. Ryhmän kanssa toteutettiin tulevaisuusverstastyöskentely vuorovaikutuksen haasteellisista tilanteista työyhteisöissä ja niiden ratkaisusta yhteisöpedagogin osaamisen keinoin. Aineistona on myös muun muassa neljän opintojakson (Kommunikaatio-osaaminen, Osallisuuden vahvistaminen, Valmentava työote ja vuorovaikutuksen vahvistaminen sekä Työhyvinvointi) oppimistehtävät.</p> <p>Yhteisöpedagogin vahvuuksina on perinteisesti nähty nuoruuden ymmärtäminen ja järjestötoiminnan organisointi. Aineiston perusteella näissä ei kuitenkaan ole läheskään koko totuus yhteisöpedagogien osaamisesta, vaan nuoruuden asiantuntijuus laajenee ihmisen sekä ihmisyyden ymmärtämiseksi ja järjestöosaamisen rinnalle tulee laajempi osallisuutta, vuorovaikutusta ja luottamusta vahvistava yhteisöllinen kehittäjäosaaminen. Osallisuuden, vuorovaikutuksen ja luottamuksen lisäksi keskeisiksi käsitteiksi nousivat dialogi, hiljainen tieto ja älykäs intuitio, empatia, myötätunto ja myötäinto, innostuksen ja sisäisen motivaation edistäminen ja johtaminen sekä elinikäinen oppiminen. Yhteisöpedagogin osaamisessa työyhteisöjen kehittäjänä korostuu sosiaalipedagoginen valmentava ja innostava työote sekä pyrkimys toimintakulttuurin muutokseen. Vaikka yhteisöpedagogilla on välineitä ratkoa ratkaisukeskeisesti myös esimerkiksi työyhteisöjen vuorovaikutuksen ongelmia, on painotus kuitenkin ennaltaehkäisevässä ja toisaalta vahvasti kohti parempaa tulevaisuutta suuntaavassa lähestymisessä. Osaamisen ytimessä on elinikäisen oppimisen edistäminen sekä toiminta yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasolla.</p>	
Asiasanat yhteisöpedagogit, työyhteisöt, ammattikorkeakoulut, osaaminen, elinikäinen oppiminen, sosiaalipedagogiikka, sosiokulttuurinen innostaminen	

HUMAK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Name of the Degree Programme

ABSTRACT

Author Anita Mäntynen-Hakem	Number of Pages 83 + 4
Title Community Educator can do it all – Case Workplace Community Developer Programme	
Supervisor(s) Reijo Viitanen	
Subscriber and/or Mentor HUMAK University of Applied Sciences	
Abstract <p>The aim of the thesis is to define the core professional competence of Community Educator. The study reaches outside the traditional fields such as youth work and civic activities and tries to answer the question how the competence responds to needs and challenges of the work life. The purpose is to clarify the conceptual content of the competence. The theoretical framework of the thesis is based on social pedagogy, sociocultural animation and positive work psychology.</p> <p>The thesis is ordered by HUMAK University of Applied Sciences and supports the development of Community Educator Bachelor's Degree, specially Workplace Community Developer programme, TYKE. The thesis is qualitative case with ethnographic approach. I monitored the TYKE programme which started in Autumn 2017 in HUMAK, and the various work life experiences of the first TYKE student group. The programme aims to connect skills of HR management, community education and development skills. Methods included dialogue with the student group, perception in lessons and taking part in teaching. Data from the future workshop about communication challenges in workplace communities and learning tasks and essays from four study units were included into the thesis. The study units had following topics: Communication competences, Inclusive workplace communities, Coach-based approach and Occupational health and wellbeing.</p> <p>Traditionally the understanding youth and organizing civic or non-profit activities has been seen the main strengths of Community Educators. Based on the data of this thesis that is not the whole truth about Community Educator. The understanding does not cover only youth, but the people as whole human beings and entire humanity. There are also special development skills to increase inclusion and participation, communication quality and trust in workplace communities. The main concepts of Community Educator competence are inclusion and participation, communication, trust, dialogue, tacit knowledge, intelligent intuition, empathy, compassion, leading passion and intrinsic motivation and lifelong learning.</p> <p>Community Educator as a Workplace Community Developer has a strong social pedagogical and animating coaching-based approach and aims to change the operational culture. Although Community Educator has also tools to solution-focused solving of communication problems at workplace communities, the emphasis of the competence is placed on other hand on preventive work and on other hand dynamical work for the better future. Community Educator encourages lifelong learning and works with relationships between individual, community and society.</p>	
Keywords community educators, work communities, polytechnics (institutions of higher education), competence, lifelong learning, social pedagogy, sociocultural animation	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
1.1 Mielikuvista osaamiseen, menneestä tulevaan	6
1.2 Oma taustani	10
2 HAVAINNOINTIA TAPAUKSESTA	12
2.1 Etnografista tutkimusotetta hahmottelemassa	13
2.2 Tapaus TYKE ja roolien sekamelska	15
2.3 Havainnointia ja oppimistehtävien tulkintaa	18
2.4 Tulevaisuusverstaas kehittämismenetelmänä	19
3 PERUSELEMENTIT: OSALLISUUS, VUOROVAIKUTUS JA LUOTTAMUS	22
3.1 Tietoperusta sosiaalipedagogiikassa ja positiivisessa psykologiassa	24
3.2 Osallisuus ja yhteisöllisyys	27
3.3 Vuorovaikutus ja kommunikaatio-osaaminen	30
3.4 Kaiken perustana luottamus	33
4 PERUSELEMENTEISTÄ KOHTI TOIMIVAA TYÖYHTEISÖÄ	35
4.1 Hiljaista tietoa ja älykästä intuitiota	36
4.2 Empatia, myötätunto ja myötäinto	39
4.3 Innostus ja sisäinen motivaatio sekä niiden johtaminen	41
4.4 Ytimen ytimessä: dialogi	44
4.5 Elinikäinen oppiminen ja sivistys	46
5 TYÖELÄMÄN TARPEET JA YHTEISÖPEDAGOGI TYÖYHTEISÖN KEHITTÄJÄNÄ	49
5.1 Työelämälähtöinen kehittäminen ja vuorovaikutuksen haasteet	50
5.2 Muutosten pyörteissä tulevaisuutta luomassa	56
5.3 Työyhteisöpedagogi dialogisuutta ja osallisuutta vahvistamassa	58
5.4 Innostavaa ja valmentavaa johtamista tukemassa	62
5.5 Työhyvinvointia lisäämässä	64
5.6 Tuottavuus, kilpailukyky ja innovatiivisuus – miten ne tähän liittyvät?	67
6 IHMISYYDEN YMMÄRTÄMISESTÄ PAREMPAAN TULEVAISUUTEEN	70
6.1 Millaista koulutusta ja miksi?	71

6.2 Yhteisöpedagogi taipuu ja taivuttaa	76
LÄHTEET	79
LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak) on valtakunnallinen verkostoammattikorkeakoulu, jossa on humanistisen ja kasvatustieteiden sekä kulttuurialan tutkintokoulutusta. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmasta valmistuu yhteisöpedagogeja. Työyhteisön kehittäjäkoulutuksen (yhteisöpedagogi AMK, TYKE) tarkoituksena on laajentaa yhteisöpedagogien ammatillista toimintakenttää järjestö- ja nuorisotyön lisäksi kaikkiin työyhteisöihin. Yhteisöpedagogeja on toiminut jo ennen tätä hyvin monenlaisissa organisaatioissa ja tehtävissä, mutta nyt koulutuksessa painotetaan koko työelämän kehittämistä. Myös perusteluja työyhteisön kehittäjäkoulutukselle on etsitty ja löydetty jo ennen tätä kehittämishanketyötä. Koulutuksen suunnittelussa on ollut mukana työelämän asiantuntijoita, ja koulutuksen taustaselvityksen on tehnyt 2015 varatuomari Leena Nurminen.

Syksyllä 2017 alkaneelle koulutukselle luotiin pohjaa marraskuun 2016 alusta, jolloin avoimen ammattikorkeakoulun puolella käynnistyi 30 opintopisteen opintokokonaisuus. Syksyllä 2018 alkoi myös yhteisöpedagogin ylemmän korkeakoulututkinnon koulutus työyhteisön kehittäjäpainotuksella. Työyhteisön kehittäjän yhteisöpedagogikoulutusta on markkinoitu erityisesti HR-väelle, ja YAMK-koulutukseen voi hakeutua myös tradenomin pohjakoulutuksella. Koulutuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla on laajaa työkokemusta lukuisilta aloilta. Koulutuksessa on sekä ”kovaa” työelämän kehittämiseen liittyvää tietoutta pykäläineen ja lakeineen, että esimerkiksi osallisuuden vahvistamiseen ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää ”pehmeämpää” sisältöä. Ensimmäisessä TYKE-ryhmässä oli syntynyt jo ennen tämän opinnäytetyöprosessin käynnistymistä idea työyhteisön kehittäjien nimikkeestä työyhteisöpedagogi ja se viihtelee myös tässä opinnäytetyössäni.

Olen toteuttanut opinnäytetyöni etnografisella lähestymisellä tekemällä havaintoja työyhteisön kehittäjäkoulutuksen oppitunneilla sekä osallistamalla opetukseen valmentavan työotteen, kommunikaatio-osaamisen ja osallisuuden vahvistamisen opin-

tojaksoilla. Kommunikaatio-osaamisen opintojaksolla fasilitoin opiskelijoiden tulevaisuusverstaan vuorovaikutuksen haasteellisista tilanteista työyhteisöissä ja niiden ratkaisusta yhteisöpedagogin osaamisen keinoin. Lisäksi käytössäni on TYKE-opiskelijoiden oppimistehtäviä useilta opintojaksoilta, Webropolilla toteuttamani taustatietokysely sekä pienimuotoinen kysely Twitterissä ja Facebookissa liittyen ihmisten mielikuviin yhteisöpedagogin osaamisesta.

Opinnäytetyössäni olen luopunut yhteisöpedagogin ammatillisen ydinosaamisen ja kehittäjäosaamisen käsittelystä erillisinä osaamisen kokonaisuuksina, kuten prosessin alussa ajattelin, ja olen kääntänyt näkökulman siihen, mitä tekee yhteisöpedagogista työyhteisöjen ja työelämän kehittäjänä erityisen. Tarkastelen osaamista aineistosta esiin nousseiden peruselementtien eli osallisuuden, vuorovaikutuksen ja luottamuksen pohjalta. Tarkoituksena on avata, millaista osaamista tarvitaan, jotta nämä seikat voivat kehittyä ja toimia yhteisöissä sekä perustella tämän kaiken merkityksellisyyttä työelämässä.

1.1 Mielikuvista osaamiseen, menneestä tulevaan

Opinnäytetyöni nimi, Yhteisöpedagogi taipuu mihin vain, on napattu yhteisöpedagogi YAMK -opinnäytetyöseminaarista 2017 Humanistisen ammattikorkeakoulun silloiselta rehtorilta ja toimitusjohtajalta Tapio Huttulalta, joka toimii nykyisin Sitran Osaamisen aika -avainalueen vanhempana neuvonantajana. Olin seuraamassa seminaaria haettuani opiskelemaan koulutukseen. Myös omat havaintoni tuon seminaarin tuotoksista ja YAMK-koulutuksesta valmistuvien sijoittumisesta tukivat hyvin Huttulan lausahdusta, suorastaan hämmästyin opinnäytetöiden aiheiden ja yhteisöpedagogien toimintakenttien kirjosta. Vaikka yhteisöpedagogina itse olen toiminut monenlaisissa tehtävissä ja työympäristöissä, silti omatkin mielikuvani toisten yhteisöpedagogien työtehtävistä olivat olleet turhan suppeat.

Kysyin opinnäytetyöprosessini aikana yhteisöpedagogin nimikkeeseen ja osaamiseen liittyviä mielikuvia ja käsityksiä julkisella Twitter-tililläni (yli 1200 seuraajaa) ja Facebookissa sekä omassa profiilissani (noin 900 kaveria) että yhdessä suljetussa ryhmässä, johon kuulun. Pyysin vastauksia erityisesti sellaisilta, joilla ei olisi varsinaista tietoa yhteisöpedagogin osaamisesta. Suurin osa vastauksista asetti yhteisöpedagogin nuorisotyöhön ja monilla oli muistikuvia sosionomin ja yhteisöpedagogin keskinäisen osaamisen vertailusta. Mielikuviiin sisältyi usein jonkinlainen epämääräisyys osaamiseen liittyen, eli ei osattu tarkemmin kertoa osaamisesta eikä siitä, mihin yhteisöpedagogi voi työllistyä. Joillakin vastaajilla mielikuvat veivät kaikenlaisten yhteisöjen kehittämiseen, mutta monet näistä vastauksista olivat sellaisilta ihmisiltä, joiden kanssa olen opinnäytetyöstäni tai omasta työstäni keskustellut aiemmin tai jotka myönsivät jo vastauksessaan, että heidän käsityksensä yhteisöpedagogin osaamisesta on muuttunut päivityksiäni seurattessaan. Laajempaa käsitystä yhteisöpedagogin moninaisesta osaamisesta oli tietenkin myös sellaisilla, jotka olivat tekemisissä työnsä, tutkimuksensa tai koulutuksensa puitteissa yhteisöpedagogien kanssa läheisemmin.

Humakin toiminta käynnistyi 1998. Humanistisesta ammattikorkeakoulusta valmistuneiden yhteisöpedagogien työllistymistä on selvitetty kyselyin vuodesta 2001 alkaen valmistuneista. Viimeisin julkaistu selvitys on tehty vuosina 2008-2014 valmistuneiden yhteisöpedagogien osalta, ja ensimmäistä kertaa mukana on myös ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet. Yhteisöpedagogi YAMK -koulutus alkoi Humakissa 2007. (Väisänen & Määttä 2015, 9.) Viimeisin selvitys tukee hyvin myös sosiaalisessa mediassa saamieni mielikuvavastausten suuntaa eli yhteisöpedagogi AMK -koulutuksen suorittaneista 23 prosenttia oli sijoittunut nuorisotyöhön. Seuraavaksi eniten työllistyneitä oli lastensuojelussa (17 %), kehittämis- ja asiantuntijatyössä (12 %, ohjauksessa ja toiminnan kehittämisessä (10 %), vammais-, kuntoutus- ja vanhustyössä (10 %) sekä organisaation tai projektin johtamistehtävissä tai esimiestehtävissä (8 %). YAMK-tutkinnon suorittaneista kyselyyn vastanneista nuorisotyössä oli enää kolme prosenttia, lastensuojelussa ja vammais-, kuntoutus-, ja vanhustyössä ei yhtään ja painotus oli organisaation tai projektin johtamistehtävissä tai esimiestehtävissä (30 %) sekä kehittämis- ja asiantuntijatyössä (27 %). (Emt., 20.)

Yhteisöpedagogeista noin puolet oli edellä mainitun selvityksen mukaan työllistynyt kuntiin, noin kolmasosa järjestöihin, ja ylempään tutkinnon suorittaneista vain hiukan useampi oli järjestöjen palveluksessa. Yksityisten työnantajien palveluksessa oli alle 20 prosenttia ja yrittäjyys oli vielä hyvin harvinaista. (Emt., 21.) Tuon vuonna 2015 julkaistun selvityksen ja 10 vuotta aiemman tilanteen välillä ei ole ollut suuria muutoksia. Veikkaan kuitenkin, että kun aikanaan selvitetään Humakista valmistuneiden yhteisöpedagogien sijoittumisesta työelämään siten, että ensimmäiset työyhteisön kehittäjät ovat mukana, edellä mainitut lukemat tulevat todennäköisesti viimeistään muuttumaan. Tämän päättelen siitä, että TYKE-koulutuksessa olevien nykyisistä työpaikoistakin monet ovat yksityisellä sektorilla, ja koulutus suuntaa osaamista koko työelämään.

Työyhteisön kehittäjäkoulutus on rakennettu tai rakentumassa yhteisöpedagogikoulutuksen pohjalle, vaikka suuntautumisvaihtoehto onkin uusi. Yhteisöpedagogin ammatillisuudesta kerrotaan Humakin verkkosivuilla näin:

Yhteisöpedagogitutkinnosta valmistuu arvostavan kohtaamisen ammattilaisia nuoriso- ja järjestötyöhön sekä yhä moninaisempiin ammatillisiin toimintaympäristöihin yhteiskunnan eri sektoreilla. Yhteisöpedagogi ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja monikulttuurisuutta. Hän on aktiivinen, vastuullinen ja yhteisöllinen toimija, joka kehittää toimintaympäristöissään myös erilaisia verkostoitumisen muotoja ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen kanavia. Yhteisöpedagogi tietää yksilön kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin vaikuttavat tekijät sekä ehkäisevän työn merkityksen ja sovellusmahdollisuudet erityisesti nuorten parissa tehtävässä työssä. (Humak 2019.)

Osaamistavoitteet perustuvat yhteisöpedagogin ydinkompetensseihin, jotka ovat yhteisöllinen, pedagoginen, yhteiskunnallinen ja kehittämisosaaminen. Verkkosivuilla yhteisöpedagogin ydinosaamiseen on listattu ”osallisuuden tukeminen, monialainen yhteistyö ja kansalaisvaikuttaminen, toimijuuden ja hyvinvoinnin edistäminen sekä ehkäisevä työ, pedagoginen toiminta ja valmentava työote, moninaisuuden kohtaaminen ja monikulttuurinen työ sekä yhteisöllisyyden vahvistaminen ja yhteisöllinen kehittäminen.” (Emt.)

Työyhteisön kehittäjäkoulutuksessa painotus on siis työyhteisöjen kehittämisessä, ja esimerkiksi Opintopolun (2019) verkkosivuilla kerrotaan koulutuksen antavan valmiuden työelämän ohjaus-, koulutus-, organisointi-, suunnittelu- ja kehittämistehtäviin. Ydinosaamisen listauksessa ensimmäisenä on osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen työyhteisössä sekä vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen. Lisäksi työyhteisön kehittäjien osaamisesta nostetaan esiin HR-prosessien ja työsuhteasioiden hallinta, työhyvinvoinnin kehittäminen, johdon tuki erilaisissa HR- ja kehittämisprosessissa, arviointiosaaminen sekä yrittäjyys ja sen tukeminen.

HR-osaaminen eli henkilöhallinto-osaaminen sekä työn suuntaaminen kaikenlaisiin organisaatioihin, myös yrittäjyyteen, on mielestäni työyhteisön kehittäjien koulutuksessa se merkittävä ero verrattuna muuhun yhteisöpedagogikoulutukseen. Osaamisen yhteydessä puhutaan myös teknisestä osaamisesta sekä kilpailukyvyn parantamisesta, jotka korostuvat myös varatuomari Leena Nurmisen tekemässä työyhteisön kehittäjäkoulutuksen taustaselvityksessä.

HR-ammattilaisen ja työyhteisön kehittäjän osaamisen ytimessä on hyvän teknisen osaamisen lisäksi yhteisöllisyyttä vahvistava vuorovaikutusosaaminen, jolla rakennetaan toimivaa ja tuottavuutta lisäävää organisaatiokulttuuria. Tarkoituksena on kehittää tätä osaamista työyhteisöjen kehittämiseksi ja kilpailukyvyn parantamiseksi sekä yksityisissä että julkisissa organisaatioissa. (Opintopolku 2019.)

Taustaselvityksessä perustellaan uudenlaisen työyhteisön kehittämisen asiantuntijakoulutuksen tarvetta muun muassa sillä, että työyhteisöt tarvitsevat työelämän murroksessa sellaisia laaja-alaisia kehittäjiä, jotka tuntevat henkilöstöjohtamisen vaatimukset ja osaavat tukea johtoa menestyksekkään organisaation rakentamisessa. Pitkän tähtäimen tavoitteena uudelle koulutukselle nähtiin tuottavuuden, kilpailukyvyn, innovatiivisuuden ja hyvinvoinnin lisääntyminen. (Humak 2015, 3 ja 12).

Seuraavassa opetussuunnitelman kuvassa on nähtävissä TYKE-opintojen kokonaisuus.



Kuvio 1: TYKE-koulutuksen rakenne (Humak 2018, 29).

1.2 Oma taustani

Olen valmistunut yhteisöpedagogiksi 2000-luvun alussa, jolloin nimikettä ei ollut vielä otettu käyttöön, ja todistuksessani lukee vain humanistinen ammattikorkeakoulututkinto. Valmistuin keväällä 1998 kulttuuriohjaajaksi ja kulttuurisihteeriksi Alkio-opistosta, viimeiseltä vuosikurssilta ennen kuin opistotasoinen koulutus muuttui ammattikorkeakoulutukseksi. Vuosikurssimme jälkeen Korpilahdella opiskelikin jatkossa Humanistisessa ammattikorkeakoulussa tulevia kulttuurituottajia. Päädyin oppisopimuslisäkoulutukseen nuorisotyöhön Jyväskylän kaupungille ja hakeuduin 1999 täydentämään koulutustani muuntona Mikkelin ammattikorkeakouluun, suuntautumis-

vaihtoehtoni oli nuoriso- ja sosiaalipedagogiikka. Juureni ovat siis nuoriso-, järjestö- ja kulttuurityössä, mutta vuosien varrella olen päättänyt laajentamaan työskentelyäni myös muille sektoreille. Aloitin vielä vuonna 2011 opinnot Tampereen yliopiston nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen maisteriohjelmassa, mutta en löytänyt enää tuosta taustasta oman ammatillisen kehittymiseni kotia. En tällä hetkellä koe myöskään järjestö- ja nuorisotyön otsikon vastaavan ammatillista osaamistani riittävästi. Jos työyhteisön kehittämisen suuntautumiseen olisi ollut mahdollista hakeutua YAMK-opinnoissa jo 2017, olisi se ollut valintani.

Olen myös ammatillinen opettaja ja tehnyt tämän vuosituhannen puolella eniten kouluttajan ja valmentajan töitä yrittäjänä ja freelancerina. Yrittäjänä olen tehnyt yhteistyötä monenlaisten työyhteisöjen kanssa, julkisesta sektorista ja järjestöistä monen kokoisiin yrityksiin, alkaen toiminimistä ja päättyen kansainvälisiin tuhansien työntekijöiden organisaatioihin. Olen vierailut tuntiopeettajana monissa oppilaitoksissa, muun muassa Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialalla parin lukuvuoden ajan sosiaalipedagogiikan tuntiopeettajana. Lisäksi olen ollut sekä toteuttamassa että kehittämässä työttömien uravalmennusta monille kohderyhmille ja nuorten valmentavaa koulutusta yhteistyössä TE-viranomaisten, oppilaitosten, kuntien ja yritysten kanssa. Olen myös toiminut järjestöissä toiminnanjohtajana, kulttuurituottajana, kehittämisvastaavana ja projektikoordinaattorina sekä kuntien projektitehtävissä. Olen tehnyt toimittajan töitä muun muassa sosiaalialan lehdille.

Koen sosiaalipedagogiikan oman työni perustaksi ja sen sovellusalueista minua kiehtoo erityisesti sosiokulttuurinen innostaminen, jonka löysin noin 20 vuotta sitten nuorisotyöurani alussa. Opetusharjoitteluni tein Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogikoulutuksessa vuonna 2007, ja olen seurannut alan koulutuksen kehittymistä mielenkiinnolla. Opinnäytetyöni tietoperusta on paitsi juuri sosiaalipedagogiikassa ja sosiokulttuurisessa innostamisessa, myös esimerkiksi positiivisessa työpsykologiassa. Ajankohtaiset työelämään ja sen tulevaisuuteen liittyvät tutkimukset sekä muut julkaisut ovat peilauspintana työelämän haasteiden ja yhteisöpedagogin osaamisen kohtaamisessa.

2 HAVAINNOINTIA TAPAUKSESTA

Opinnäytetyöni on laadullista tutkimusta. Kuten Kari Kiviniemi (2007, 70) toteaa, laadullinen tutkimus on prosessi, myös oppimisprosessi, ja aineiston keruun välineenä on tutkija itse. Tutkimuksen vaiheet selkiytyvät prosessin aikana. Tämä tuli varsin selväksi omassa opinnäytetyöprosessissani, tutkimusote on ollut avoin ja tutkimuksen menetelmiin sekä aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut muotoutuivat matkan varrella.

Olen toteuttanut opinnäytetyöni etnografisella lähestymisellä tekemällä havaintoja työyhteisön kehittäjäkoulutuksen oppitunneilla sekä osallistumalla opetukseen valmentavan työotteen, kommunikaatio-osaamisen ja osallisuuden vahvistamisen opintojaksoilla. Kommunikaatio-osaamisen opintojaksolla fasilitoin opiskelijoiden tulevaisuusverstaan vuorovaikutuksen haasteellisista tilanteista työyhteisöissä ja niiden ratkaisusta yhteisöpedagogin osaamisen keinoin. Lisäksi käytössäni on TYKE-opiskelijoiden oppimistehtäviä useilta opintojaksoilta. Webropolilla toteuttamani taustatietokysely tuotti vain kymmenen vastausta johtuen ehkä sen toteuttamisen ajankohdasta kesällä, mutta sain myös havaintopäiväkirjasta ja oppimistehtävistä vastauksia taustoihin liittyviin asioihin. Aineistonkeräyksen merkittävämpänä menetelmänä on siis ollut havaintojen teko. Matti Grönforsin (2015, 146–147) mukaan havainnointi menetelmänä linkittyy osallistumiseen, vuorovaikutukseen ja dialogiin. Nämä asiat nousivat vahvaan asemaan tutkimusotteessani kuten koko opinnäytetyöni sisällössäkkin. Kun opinnäytetyössäni pohdin yhteisöpedagogin ydinosaamista, olin myös tutkijan roolissani yhteisöpedagogin osaamisen ytimessä.

2.1 Etnografista tutkimusotetta hahmottelemassa

Etnografisia piirteitä kehittämistyössäni on esimerkiksi se, että tein kenttätyötä tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä, tässä tapauksessa työyhteisön kehittäjäkoulutuksen ryhmässä. Osallistumisella, havainnoinnilla ja kokemuksella on keskeinen merkitys tutkimusprosessissani. Pyrin käyttämään monipuolista aineistoa, useita menetelmiä sekä pohtimaan ilmiötä monista näkökulmista. Lappalainen (2007, 9–11) tuo myös esille etnografiasta juuri noita edellä mainitsemani seikkoja. Etnografialla ei ole selkeää määritelmää, mutta etnografista tutkimusta on tehty monenlaisissa yhteisöissä, esimerkiksi juuri oppilaitoksissa. Etnografiseen tutkimukseen voi sisältyä myös kuvauksia itse tutkimusprosessista sekä esimerkiksi tutkijan kokemuksia ja jopa tunteita. (Puuronen 2007, 103.) Koen tärkeäksi aineistoksi esimerkiksi TYKE-koulutuksen lähijaksoilla käydyt keskustelut ja oman kokemukseni niistä. Kirjoitin näistä keskusteluista ja tunnelmista havaintopäiväkirjaa.

Hämeenaho ja Koskinen-Koivisto (2014) toteavat, että etnografia on koko tutkimusprosessia ohjaava ja määrittävä tutkimusote, joka on kulttuurin syvällistä analyysia ja merkitysjärjestelmien tulkitsemista. Etnografisen tutkimusprosessi koostuu vuorovaikutukseen perustuvasta kenttätyöstä ja se on myös toimintaa. He nostavat tärkeinä seikkoina osallistumisen, kokemuksen ja vuorovaikutuksen merkityksen lisäksi esiin refleksiivisyyden ja eettisyyden. Jokainen tutkittava tapaus ja jokainen etnografinen kenttätyö on omanlaisensa, ja niistä jokaisen eettisiä kysymyksiä on siksi tarkasteltava erikseen, huolimatta siitä, että yleiset eettiset ohjeet koskevat kaikkea tutkimustyötä. (Emt., 7–10.)

Tutkimusetiikan kysymykset tulivat esiin heti aineiston keräämistä suunnitellessa erityisesti yksityisyyden kunnioittamisen ja suojelemisen osalta. Yksityisyys on kytköksissä kansalaisen perusoikeuksien kunnioittamiseen ja sille löytyy perusta monista sopimuksista ja laeista, esimerkiksi Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimuksesta, YK:n kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevasta yleissopimuksesta, Suomen perustuslaista sekä tietosuojalainsäädännöstä, esimerkiksi henkilötietolaista

(Kuula 2011, 61--62). Henkilötietolain mukaan ihmisillä on oikeus päättää itseään koskevien tietojen käsittelystä. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ihmisillä on oltava oikeus itse päättää osallistuvatko tutkimukseen ja mitä tietoa he mahdollisesti antavat tutkimuskäyttöön. Tutkimukseen osallistuvia ei saa tutkia salaa ja heiltä on saatava vapaaehtoinen suostumus. (Emt., 69.)

Tutkittaville pitää antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta he voivat tehdä päätöksen osallistumisestaan (emt., 87). Aineistoa kerätessä olin läsnä monimuoto-opiskelijoiden lähipäivissä ja tein havaintoja niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin, epävirallisissa kahvipöytä- ja lounaskeskusteluissa. Luokkatilanteissa oppituntien alussa kerroin yhä uudelleen, kuka olen, miksi olen mukana, ja että käytän havaintojani opinnäytetyössäni. Myös epävirallisten keskustelujen yhteydessä kysyin usein, saanko käyttää keskusteluissa esiin tulleita asioita opinnäytetyössäni. Oppimistehtävien purkutilanteissa kysyin erikseen ovatko tuotokset käytettävissä. Minulla oli siis pääsy useiden opintojaksojen oppimistehtäviin valmentajana, mutta en käyttänyt kaikkia oppimistehtäviä aineistona. Kirjasin itselleni ylös, kun joku kielsi käyttämisen, enkä tehnyt myöskään muistiinpanoja näiden oppimistehtävien purkutilanteissa. Oppimistehtävien käyttämisen kieltämisen taustalla joillakin opiskelijoilla oli esimerkiksi se, että tekijä ja työyhteisö olisi ollut tehtävistä liian selvästi tunnistettavissa tai tehtävissä käsiteltiin jonkin yhteisön sisäisiä asioita, esimerkiksi osallisuuden vahvistamiseen liittyvissä projekteissa.

Jos olisin tehnyt etnografista tutkimusta sen syvimmissä merkityksessä, olisin lähtenyt tutkimukseni kanssa oikeasti kentälle. Suunnitelmissa oli, että olisin ollut mukana esimerkiksi TYKE-ryhmäläisten työyhteisöissä tai jossakin tietyssä yhteisössä havainnoimassa sen toimintaa ja arkea tai ainakin jonkin oppimistehtävän toimintaosuutta käytännössä. Aineistoa tuli kuitenkin runsaasti jo ilman tuotakin, ja tapaukseksi muodostui lopulta TYKE-ryhmän kokemukset ja näkemykset. Ainoa tämän tutkimuksen havainnointipaikkani eli se kenttä, jolla toimin, oli siis ryhmän luokkatilanteet, oppilaitos. Jokainen ryhmäläinen on kuitenkin jakanut omia näkemyksiään työelämästä, ja koska taustalla on moninainen työkokemus eri aloilta, oli tilanteissa läsnä tavallaan paljon enemmän kuin vain yksi ryhmä.

2.2 Tapaus TYKE ja roolien sekamelska

Tapaustutkimus ei ole menetelmä eikä tutkimuksellinen metodi, vaan lähestymistapa, tutkimustapa tai tutkimusstrategia (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9), ja aineistonkeruun välineenä voidaan käyttää esimerkiksi juuri osallistuvaa havainnointia tai tilastollisia menetelmiä. Tapaustutkimus on käsitteenä monisyinen ja sitä on määritelty esimerkiksi sen ominaisuuksien, kuten yksilöllistämisen, kokonaisvaltaisuuden, mukautuvaisuuden ja monitieteisyyden kautta. Myös tapaustutkimukseen on liitetty ominaisuutena vuorovaikutus. Etnografinen tutkimus voi olla tapaustutkimuksen muoto, samoin kuin vaikkapa evaluaatiotutkimus tai toimintatutkimus. Tapaustutkimuksessa pyritään hankkimaan yhdestä tai muutamasta tapauksesta yksityiskohtaista tietoa. Tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, organisaatio tai prosessi, mutta myös vaikkapa käsite tai käsitteiden suhde toisiinsa. Jos tapaus on ryhmä tai yhteisö, on perusteltava miksi juuri se, ja kerrottava millaisia yksilöitä ryhmään kuuluu. Tapaukseksi voidaan valita mahdollisimman tyypillinen, ainutkertainen ja poikkeuksellinen, paljastava tai rajatapaus. Pyrkimyksenä tapaustutkimuksessa on enemmänkin kokonaisvaltainen ymmärtäminen yleistettävyyden sijasta, tai yleistettävyys ei ainkaan ole tilastollista, vaan teoreettista tai olemuksellista. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181–185.) Tapauksen rajaaminen on yksi tapaustutkimuksen haasteista. Ei riitä, että on olemassa jokin tutkittava tapaus, vaan on pohdittava myös lähestymistapaa (Malmsten 2008, 57).

Rajaaminen on ollut haasteena myös minulla opinnäytetyössäni. Kun aloitin opinnäytetyön prosessiani, en edes ajatellut tekeväni tapaustutkimusta, en siis mieltänyt työtäni sellaiseksi. Kun työni aihe ja tutkimuskysymys selkiintyivät prosessin aikana, oli helpompi mieltää TYKE-ryhmä tapaukseksi. Tarkemmin rajattuna opinnäytetyöni tapaus on TYKE-ryhmän kokemukset ja näkemykset työelämästä ja sen tarpeista. TYKE-ryhmä kokemuksineen ja näkemyksineen soveltuu opinnäytetyöni tapaukseksi paitsi siksi, että ryhmän jäsenet ovat ensimmäisiä Humakista valmistuvia yhteisöpe-

dagogeja, jotka ovat erikoistuneet työyhteisöjen kehittämiseen, myös siksi, että ryhmän jäsenillä on moninainen koulutus- ja kokemustausta työelämän eri laidoilta ja vahva kiinnostus työelämän kehittämiseen. Osa työskentelee tai on työskennellyt kehittämisen, valmentamisen tai henkilöstöhallinnon parissa, osalla on muuta esimerkiksi järjestötyön tai kaupallisen alan taustaa. Ryhmäläisten koulutustaustat ovat myös moninaiset, erilaisista ammatillisista koulutuksista ja ylioppilastutkinnosta maisterintutkintoihin. Tapauksena olisi voinut olla TYKE-koulutus (ja edelleen ensimmäinen TYKE-ryhmä tutkimuskohteena), jolloin olisin keskittynyt koulutuksen sisällön ja opetuksen kehittämiseen. Nyt koulutuksen kehittämiseen liittyvät asiat tulevat tässä opinnäytetyössä ikään kuin sivutuotteena, kun varsinainen tutkimuskysymys on se, mistä perinteisten toimintakenttien ulkopuolelle tarpeellinen yhteisöpedagogin osaaminen koostuu.

Grönfors (2015, 147) tuo esille tutkijan kaksoisroolin yhteisön toimintaan osallistuvana ihmisenä sekä tutkijana. ja hänen mukaansa nämä roolit voidaan pitää ainakin jossakin määrin erillään. Hanna Vilkkä (2015, 143) näkee, että riippuu tutkijan ammattitaidosta osaako hän pitää roolit erillään. Itse koin olevani vielä useammassa roolissa Humanistisessa ammattikorkeakoulussa: tutkijakehittäjänä, valmentajana ja opiskelijana. Lisäksi olen itse yhteisöpedagogi, joka tutkii juuri yhteisöpedagogin osaamista. Aikamoinen roolien sekamelska! Valmentajan tai kouluttajan rooli on näistä kaikista minulle ehkä tutuin, onhan se oma ammattini ja olen myös ennen näitä yhteisöpedagogi YAMK -opintoja viimeksi ollut ammattikorkeakoulumaailmassakin nimenomaan opettajana. Myönnän aivan reilusti, etten kokenut osaavani pitää kovin onnistuneesti rooleja erillään, enkä siis tässä asiassa ole kovin ammattitaitoinen tutkija, jos peilaan asiaa edellä mainitsemaani Vilkan näkemykseen. En tässä prosessissa kuitenkaan pitänyt tätä ongelmallisena seikkana muun muassa siksi, että luonteva joukkoon kuulumisen tunne lisäsi mahdollisuutta aitoon dialogiin. Vilkkakin toteaa, että osallistuvassa havainnoinnissa on tärkeää, että tutkija pääsee yhteisöön sisään. (emt., 145) Siinä mielestäni onnistuin. En kokenut olevani ulkopuolinen tutkija, vaan oikeasti mukana prosessissa, osallistumassa.

Grönforsin (2015, 148) mukaan oma persoona on havainnoinnissa tärkein väline, ja tutkijan tulee toimia omana itsenään eikä tule muuttaa henkilöönsä tutkittavien suuntaan. Jos olisin ollut tekemässä havainnoivaa tutkimusta jossakin muussa oppilaitosympäristössä, olisin kenties ollut ikäluokaltani ja taustaltani hyvinkin erilainen tutkittavan ryhmän kanssa. Nyt esimerkiksi ikäni, koulutukseni ja työkokemukseni ei poikennut ainakaan kaikkien ryhmäläisten taustoista merkittävästi. Grönfors toteaa, että tutkijan rooliin kuuluvat erityisesti teoreettinen ja metodinen osaaminen (emt., 148), ja nämä seikat ehkä olivatkin se mikä erotti muut roolini tutkijan tai kehittäjän roolista havainnointitilanteissa. Toki teoreettista ja metodista osaamista on oltava myös ammattikorkeakoulun opettajan roolissa.

Osallistuva havainnointi on toimiva aineiston keräämisen metodi erityisesti silloin, kun tutkittavasta yhteisöstä on vielä hyvin vähän tutkittua tietoa tai tieto siitä on hiljaista tietoa (emt., 144). Opinnäytetyöni aihe ja tapauksen yhteisö ovat molemmat sellaisia, joista ei varsinaisesti ole juurikaan tutkittua tietoa, mutta väitän, että hiljaista tietoa on sitäkin enemmän. Työyhteisön kehittäjäkoulutus käynnistyi Humakissa virallisesti vasta 2017, samana syksynä, kun oma opinnäytetyöprosessini alkoi, ja tähän koulutukseen liittyen on tehty vain esiselvitystyö. Yhteisöpedagogit ovat toki tähänkin asti toimineet hyvin monenlaisissa työyhteisöissä, mutta koulutus on kuitenkin ollut nimenomaan nuoriso- ja järjestötyöhön sekä kansalaistoimintaan suuntautunut. Yhteisöpedagogin osaamisen ydin ja laajuus ja se miten sitä voidaan soveltaa missä tahansa työyhteisöissä on nähtävissä ehkä opetussuunnitelmissa joinakin tavoitteina sekä opinnäytetöiden sisältöjen ja tulosten kirjona, mutta eniten hiljaisena, vielä kirjoittamattomana tietona kentällä toimivien yhteisöpedagogien ja sellaisiksi opiskelevien keskuudessa.

Hiljainen tieto on edellä mainituista syistä opinnäytetyössäni sekä osallistuvan havainnointini eli aineistonkeruun että opinnäytetyöni sisällön kannalta keskeinen seikka. Hiljainen tieto voidaan siis määritellä yksilön tai yhteisön toiminnassa merkitykselliseksi tiedoksi, jota on vaikea kielellisesti kuvata tai esittää (Hakkarainen & Paavola 2008, 59). Olen pyrkinyt omaa yhteisöpedagogin ja ammatillisen opettajan ammatti-

taitoani hyväksikäyttäen ikään kuin lukemaan rivien välistä, aistimaan ja löytämään oleellisen. Hiljaisen tiedon käsitettä avaan tarkemmin luvussa 4.1.

2.3 Havainnointia ja oppimistehtävien tulkintaa

Kun aineiston keräämisen tapana on vapaa havainnointi, tutkijalla tulee olla kohteesta paljon tietoa ja hänen tulee kyetä arvioimaan havaintojen edustavuutta. Tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavan tapauksen kanssa ja on osaltaan luomassa sitä. Vapaa havainnointia sanotaan usein varsin vaativaksi aineiston keräämisen tavaksi, mutta toisaalta on todettu, että kenttätyö ja vapaan havainnoinnin hyödyntäminen voi olla toisille hankalaa, toisille taas ei. (Vilkkä 2006, 40–41.) Itse olin jo ennen tätä opinnäytetyötä varsin vahvasti oman kouluttajan työni sekä työyhteisöinnostamiseen liittyvän kirjaprojektini vuoksi sisällä näissä aihepiireissä ja koin tämän kenttätyön TYKE-ryhmän parissa suorastaan nautinnolliseksi. Vaikka jäsenelty havainnointi taulukoineen voisi olla jollekin toiselle helpompaa, minulle sopii paremmin asioiden vapaa yhdistely ja olennaisen tiedon kaivaminen esiin yhdessä ryhmän kanssa. Käytännössä kirjoitin opintojaksojen aikana muistiinpanoja mahdollisuuksien mukaan vapaamuotoiseen havaintopäiväkirjaan. Silloin kun itse olin valmentajan roolissa, ei samanaikainen kirjoittaminen ollut mahdollista, mutta kirjoitin ylös avainsanoja ja huomioita heti kun siihen tuli sopiva tilaisuus, viimeistään illalla päivän päätteeksi. Samalla tavalla tein havaintoja oppimistehtävistä, kirjoitin ylös toistuvia teemoja ja mielestäni osuvia esimerkkejä. Mind map -työskentely ei ole minulle ominaista, mutta joitakin asiakokonaisuuksia siihenkin tyyliin kuitenkin hahmotin tämän työn tueksi.

Mielikuvilla voi olla ja on tapaustutkimuksen etenemisessä merkittävä rooli. Laadullisen tutkimuksen aineisto on usein todella laaja, ja on todella vaikea saada mitään käsitystä siitä, mikä aineistossa on oleellista jollei ole ideaa, analyttisiä kehyksiä ja selkeitä tutkimuskysymyksiä. Mielikuvat voivat jäsentää aineistoa, auttaa luomaan synteesiä, valaista syy-yhteyksiä, vihjata selitykseen sekä auttaa suuntaamaan tutkimusta. Mielikuvat ovat tapahtumien idealisaatioita ja niiden kautta saattaa huomata

asioita, jotka muuten unohtuisivat. (Laine ym. 2008, 21–22.) Omassa opinnäytetyösänikin aineistosta oli myös runsauden pulaa, sillä pelkästään käytössäni olevista TYKE-ryhmän oppimistehtävistä olisi ollut aineistoa paljon laajempaankin tutkimukseen. Rajaamisessa ja ytimen löytämisessä avuksi oli yhteisöpedagogin ammatillisuus, johon sisältyy mielestäni niin hiljainen tieto kuin älykäs intuitiokin, joihin kytkeytyy mielestäni juuri tuo edellä mainittu mielikuvien hyödyntäminen.

Vaikka aineistoa oli paljon, siinä on kuitenkin omat rajoituksensa. Aineisto on kerätty yhdeltä rajatulta ryhmältä oppilaitosympäristössä, eikä ryhmän moninaisuudesta huolimatta anna kuvaa koko työelämästä tarpeineen tai kaikkien yhteisöpedagogien keinoista työelämän kehittämiseksi. Oppimistehtävissä ratkaisuille suuntaa antaa opetussuunnitelman lisäksi myös esimerkiksi omat valintani opintojaksojen orientaatioluennoilla, huomaan että monet toistuvat avainsanat ja teemat tehtävissä ovat samoja, joita itse olen korostanut opetusmateriaaleissa. Havaintopäiväkirjani havaintojen laajuuteen vaikutti se, että en kaikissa rooleissani päässyt kirjaamaan kaikkea tuoreeltaan, varmasti paljon oleellista jäi kirjaamattakin. Toki myös havaintoni ovat minun havaintojani, ja joku toinen tutkija tai kehittäjä olisi voinut tulkita aineiston hieman toisin.

2.4 Tulevaisuusverstas kehittämismenetelmänä

Havaintojen tueksi hyödynsin myös tulevaisuusverstasmenetelmää kehittämismenetelmänä. Kehittämällä voidaan tarkoittaa hyvin monenlaisia asioita, mutta yleensä ymmärretään kyseessä olevan konkreettinen toiminta, jolla pyritään saavuttamaan jokin tavoite. Yksi oleellisista kysymyksistä on se, määritelläänkö tavoite ulkoapäin vai onko se toimijoiden itsensä määrittelemä. Toimija- eli työyhteisölähtöisessä kehittämisessä, jonka menetelmäksi tulevaisuusverstaskin soveltuu, toimijat määrittelevät itse kehittämisen tavoitteineen, ja kokonaisuus muotoutuu prosessin myötä. (Toikko & Rantanen 2009, 14–15.) Työyhteisölähtöinen kehittäminen on paitsi toiminnan kehittämistä sekä tavoitteiden ja visioiden yhteisöllistä asettamista ja yhdessä niihin pyrkimistä, myös työyhteisön toimintakyvyn ylläpitämistä ja vahvistamista. Se on li-

säksi uuden tiedon muodostamista. Kehittämisen tavoitteena on tietenkin muutos parempaan. Muutos liittyy kehittämiseen myös siten, että työyhteisön toimintakyvyn vahvistaminen luo vahvuutta paitsi päivittäisen perustehtävän toteuttamiseen, myös muutostilanteiden käsittelyyn. (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009, 13.)

Alun perin tulevaisuusverstasmenetelmä tuli minulle tutuksi vetäessäni Jyväskylän Nuorten Ääni -hanketta Jyväskylän kaupungin palveluksessa aivan vuosituhannen alussa. Hesän Nuorten Ääni käytti paljon tulevaisuusverstasta lähinnä Nuorten Ääni koulussa -toiminnassa ja heiltä Päivi Anunti kävi vetämässä menetelmäkoulutuksen myös Jyväskylän väelle. Tuolloin tulevaisuusverstaat toteutettiin kaikkien kaupungin toisen ja kahdeksannen vuosiluokan oppilaiden kanssa, ja työryhmässäni oli alueellisen nuorisotyön parin työntekijän lisäksi Humakin yhteisöpedagogiopiskelijoita sekä yksi kulttuurituottajaopiskelija. Yhteensä olen vetänyt satoja tulevaisuusverstaaita erilaisille ryhmille koululuokista johtoryhmiin, ja edelleen menetelmä tuntuu kerta toisensa jälkeen käyttökelpoiselta silloin, kun todella halutaan saada aikaan demokraattisesti tuotoksia, joita lähdetään sovitusti toteuttamaan.

Tulevaisuusverstaassa puretaan ongelmat, ideoidaan, unelmoidaan ja visioidaan sekä luodaan toimintasuunnitelma. On tunnettava todellisuus, jota aiotaan muuttaa, kuten sosiokulttuurisen innostamisen käsitteen Suomeen tuonut Leena Kurki (2000, 97), on todennut sosiokulttuurisen innostamisen metodologiaan liittyen, eli läsnä on tulevaisuuden lisäksi myös menneisyys ja nykyhetki. Oleellista on pyrkiä kaikkien tasavertaiseen osallistumiseen. Ongelma- ja ideointivaiheessa ei keskustella ennen purkua, vaan kirjoitetaan fläppipapereille kaikki mieleen tulevat asiat.

Tulevaisuusverstaan vaiheet:

1. Motivointi ja valmistelu

Tiedotetaan verstaasta ja varataan tarvittavat materiaalit. Motivoidaan osallistujat ja kerrotaan verstaan vaiheista.

2. Ongelmien purkaminen

Käydään läpi valittuun ongelmaan, tehtävään, haasteeseen tai kiinnostuksen kohteena olevaan asiaan liittyvät ongelmat ja kritiikki, pahan olon tunteet ja niiden syyt. Äänestetään 3-5 keskeisintä ongelmaa.

3. Ideointi ja unelmointi

Asetutaan unelmoimaan ja ideoimaan tilanteesta, jossa mitään ongelmia ei ole. Pohditaan, miten asiaan voitaisiin vaikuttaa niin, että tilanne paranee tai miten koko ongelma voitaisiin ratkaista toisin. Äänestetään 3-5 parasta ideaa.

4. Todentamisvaihe

Kohdataan todellisuus eli aletaan arvioida eri ideoiden toteuttamismahdollisuuksia tässä ja nyt. Valitaan joitakin kehittämishankkeita ja laaditaan suunnitelmia etenemisestä.

(5. Jatkuva verstaas

Toteutetaan suunnitelmat käytännössä. Jokin ryhmä tai jotkut ryhmät alkavat todella viedä hankkeita eteenpäin.)

Osallistuin siis tähän opinnäytetyöhöni liittyen lukuvuoden 2017-2018 aikana työyhteisön kehittäjäkoulutuksen kolmelle opintojaksolle, myös valmentajana. Kommunikaatio-osaamisen huhtikuun toisessa lähipäivässä pureuduimme tulevaisuusverstaan kautta työyhteisöjen vuorovaikutuksen haasteisiin ja pyrimme löytämään niihin ratkaisuja. Työskentelyyn osallistuivat TYKE-koulutuksen kommunikaatio-osaamisen opintojakson opiskelijat. Aluksi päätimme yhdessä tulevaisuusverstaan otsikon, josta tuli yksinkertaisesti Työyhteisöjen vuorovaikutus. Tavoitteena oli yleisesti nostaa esiin osallistujien kokemustaan pohjalta keskeisimmät työyhteisöjen vuorovaikutuksen ongelmat sekä luoda erityisesti yhteisöpedagogi-työyhteisönkehittäjän osaamiseen perustuvia ratkaisuja ongelmiin. Tämä harjoitusluontoinen tulevaisuusverstaas TYKE-ryhmän kanssa oli luonteeltaan erilainen kuin tietyn yhteisön kehittämisen menetelmänä käytettäessä, olihan tarkoituksena paitsi tutustua itse kehittämismenetelmään, lähinnä tuottaa ideoita, joita jokainen voi viedä mukanaan työyhteisöihin, joissa itse toimii sekä vahvistaa ammatillista osaamista työyhteisöjen vuorovaikutuksen kehittämiseen liittyen. Verstaasta oli myös hyötyä opiskelijoille jakson oppimistehtävän

tekemisessä. Minun kannaltani tulevaisuusverstaas taas oli tämän opinnäytetyön aineiston keräämistä.

Tulevaisuusverstaan ensimmäisessä vaiheessa purettiin ongelmat eli esitin pohjaksi kysymyksen ”Mikä mättää työyhteisöjen kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa?” Sen jälkeen äänestettiin keskeiset ongelmat. Toisessa vaiheessa ideoitiin, visioitiin ja unelmoitiin täydellisestä tilanteesta. Esitin pohjaksi nämä kysymykset: ”Millaisia asioita vallitsisi työyhteisössä, jossa vuorovaikutuksen ongelmia ei olisi? Jos voisit tehdä mitä vain (yhteisöpedagogina) ongelmien poistamiseksi, mitä tekisit? Konkreettisia keinoja ongelmien poistamiseksi tai lieventämiseksi?” Lopuksi äänestettiin parhaat ideat jokaiseen keskeisimmäksi äänestettyyn ongelmaan.

Jos tämä olisi ollut ”oikea” jonkin tietyn työyhteisön kehittämisen pohjaksi tehty tulevaisuusverstaas, olisi verstaan lopuksi päätetty miten minkäkin idean toteuttamisessa edetään ja kuka ottaa vastuun mistäkin osa-alueesta. Tulevaisuusverstaan pohjalta olisi tehty toimintasuunnitelma. Olen itse käyttänyt tulevaisuusverstaasta esimerkiksi järjestön seuraavan vuoden toimintasuunnitelman painopisteiden päättämisen menetelmänä ja erilaisten strategiatyöskentelyiden aloitustyöskentelyinä. Jokaiselle painopisteelle on myös nimetty tiimit, jotka näiden edistämisestä vastaavat.

3 PERUSELEMENTIT: OSALLISUUS, VUOROVAIKUTUS JA LUOTTAMUS

Löysin havaintopäiväkirjani käyttämäni muistikirjan välistä irrallisen lapun, johon olin kirjoittanut isoilla kirjaimilla huutomerkkin kera sanat osallisuus, vuorovaikutus ja luottamus. Muistelen, että lappu oli kommunikaatio-osaamisen lähipäiviltä ja että ryhmässä todettiin näissä olevan kaiken ydin työyhteisön kehittämisessä yhteisöpedagogin näkökulmasta. Nämä samat peruselementit toistuvat aineistossa jatkuvasti. Ne ovat myös osa sosiaalipedagogisen ajattelun ja toiminnan peruselementtejä sekä

monella tavalla kiinteässä suhteessa toisiinsa. Vuorovaikutuksen prosessit ovat osallisuuden vahvistamisen työkaluja, ja luottamus on perusta, johon osallisuutta voidaan rakentaa. Luottamusta tarvitaan osallisuuden rakentumiseen kaikilla tasoilla, lähtien toimintaympäristön rakenteista. Leena Kurki (2006, 126) toteaa, Giddensia mukaillen, että luottamus toisiin ihmisiin on erityisen tärkeää, jotta voidaan olla aidossa vuorovaikutuksessa ja tasa-arvoisessa dialogisessa suhteessa.

Kaikki nämä kolme peruselementtiä liittyvät vahvasti sosiaalisen pääoman käsitteeseen. Sosiaalinen pääoma voidaan ymmärtää Marja-Liisa Mankan ja Marjut Mankan (2016, 132) mukaan ”sellaisiksi yhteisöllisiksi piirteiksi, jotka vahvistavat yhteisön toimintaa edistävää luottamusta, vastavuoroisuutta ja verkostoitumista.” He toteavat, että sosiaalinen pääoma syntyy hyvästä johtamisesta ja toimivasta työyhteisöstä. Sosiaalisen pääoman syntyminen vaikuttavat yhteiset arvot ja normit, osallistuminen, sosiaaliset suhteet ja verkostot, vastavuoroisuus sekä luottamus, perustana näille on yhteisöllisyys ja yhteisön jäsenten välinen toimivat vuorovaikutus. (Emt., 132–134.) Työhyvinvointi on varsin riippuvainen sosiaalisen pääoman määrästä ja laadusta (emt., 132–133), ja työhyvinvoinnilla on puolestaan suuri merkitys koko maan kilpailukyvyille ja tuottavuudelle (emt., 7).

Osallisuuden vahvistaminen (uudessa opetussuunnitelmassa Osallisuus työyhteisössä) oli oma opintojaksonsa (liite 1) TYKE-ryhmällä, mutta myös eräänlainen punainen lanka yhteisöpedagogin koulutuksessa. Valmentava työote ja vuorovaikutuksen vahvistaminen -opintojaksolla (liite 2) osallisuus oli myös avainasemassa ja tämän opintojakson materiaalit toimivatkin taustamateriaalina myös osallisuuden vahvistamiselle. TYKE-opiskelijat tekivät opintojakson oppimistehtävänä jonkin käytännön projektin jossakin työyhteisössä. Osa opiskelijoista yhdisti nämä kaksi opintojaksoa oppimistehtävässään, mikäli heillä oli suoritettavana molemmat eikä korvaavia aiempia suorituksia kummastakaan. Myös vuorovaikutuksen merkitys yhteisöpedagogin ja työyhteisön kehittäjän opinnoissa korostui siten, että aihe on mukana kahden opintojakson ytimessä: Valmentava työote ja vuorovaikutuksen vahvistaminen sekä Kommunikaatio-osaaminen (liite 3), joiden molempien orientaatioluennosta vastasin. Uudessa, vuosien 2018-2024 opetussuunnitelmassa (Humak 2018, 33 ja 35) Valmentavan työ-

otteen opintojakson nimestä on tippunut pois tuo vuorovaikutuksen vahvistaminen, ja Kommunikaatio-osaaminen on nimellä Viestintä- ja kommunikaatio-osaaminen. Vuorovaikutus toki kulkee näissä silti merkittävänä osana mukana edelleen.

Myös kolmas peruselementti, luottamus, nivoutui opintojakson Valmentava työote ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen, mutta oppimistehtävissä tuli usein esiin myös muilla opintojaksoilla. Reijo Viitanen (2018a) käsitteli luottamusta TYKE-ryhmän lähijaksolla, jolla en ollut mukana, joten noiden oppituntien keskusteluista minulla ei ole havaintopäiväkirjaa, mutta luottamuksen teema toistui useissa oppimistehtävissä ja keskusteluissa asiana, joka on työyhteisöjen kehittämisen perusta ja jonka luomiseen ja vahvistamiseen työyhteisöpedagogien on satsattava. Viitanen luento pohjautui osittain Kirsti Malkamäen väitöskirjaan Luottamuksen kehittyminen ja johtamisjärjestelmää koskeva uudistus – tapaustutkimus kaupan alan organisaatiosta. Luottamus on ollut työelämäkeskusteluissa viime vuosina varsin kantava teema, kytkeytyen myös turvallisuudentunteeseen. TYKE-koulutuksen taustaselvityksessä usein viitatus työ- ja elinkeinoministeriön Työelämä 2020 -hankkeen vuoden 2018 teemana oli luottamus, ja hanke käynnisti erityisesti luottamuspääomaan liittyvän keskustelun, joka jatkuu edelleen esimerkiksi Twitterissä.

3.1 Tietoperusta sosiaalipedagogiikassa ja positiivisessa psykologiassa

Osallistava pedagogiikka ja valmentava työote on yhteisöpedagogin erityisosaamista, jonka teoreettinen perusta löytyy muun muassa sosiaalipedagogiikasta ja sosiokulttuurisesta innostamisesta. Sosiaalipedagogiikka on yhteiskuntatieteisiin perustuva kasvatuksellinen oppiala, joka yhdistää sosiaalisen ja pedagogisen. Toisin sanoen sosiaalipedagogiikka on sosiaalisten ongelmien ehkäisemistä ja lieventämistä pedagogisin keinoin. Sen tavoitteena on ”tukea sekä jokaisen ihmisen yksilöllisen persoonan kehittymistä että kuulumista yhteisöön”. Keskeistä sosiaalipedagogiikassa on hyvän elämän pohdinta ja usko ihmiseen: jokainen ihminen on oman hyvän elämänsä asiantuntija. Sosiaalipedagogiikka toteutuu teorian ja käytännön vuoropuheluna.

(Kurki 2014, 117.) Kun noin 20 vuotta sitten löysin sosiaalipedagogiikan, tunsin tulleetni oman ajatusmaailmani kotiin. Leena Kurki (2002, 8), toteaa, että sosiaalipedagogiikan erottaa monista muista kasvatusta ja sosiaalityönteiden suuntauksista sen aktiivisuus, dynaamisuus, strateginen tulevaisuuteen suuntautuminen ja pedagogisuuden yhdistyminen näihin, ja juuri tämä minua sosiaalipedagogiikassa maailmanparantajana viehättää. Sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteena on aina muutos parempaan (Nivala 2011, 113).

Aivan tämän opinnäytetyön valmistumisen hetkillä ilmestyi Elina Nivalan ja Sanna Rynnäsen kattava uusi teos *Sosiaalipedagogiikka – kohti inhimillisempää yhteiskuntaa* (2019). Nivala ja Rynnänen toteavat sosiaalipedagogiikan suunnannäyttäjiä Jane Addamsia ja Paulo Freireä mukaillen sosiaalipedagogisen työtteen kuudeksi ominaispiirteeksi dialogisen kohtaavan otteen, toimijuuden ja oman osallistumisen korostamisen ja tukemisen, yhteisöllisyyden ja yhteisöjen kasvatuksellisen merkityksen korostamisen, toiminnallisuuden ja luovuuden, teorian ja käytännön rinnakkaiselon ja vuoropuhelun eli praksiksen sekä työskentelyn kolmitasoisuuden: yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasoilla toimimisen (emt., 189–190). Tämä kokonaisuus nivoo mielestäni hyvin yhteen myös yhteisöpedagogin sosiaalipedagogisen työtteen, jonka erityispiirteenä pidän sen valmentavaa työskentelytapaa. Kirjoitankin tässä opinnäytetyössä yhteisöpedagogin sosiaalipedagogisesta valmentavasta työtteestä.

Sosiaalipedagogista hyvän elämän pohdintaa ja muutoksen luomista pedagogisin keinoin on viime vuosina Suomessa tuonut esiin muun muassa Itä-Suomen yliopiston professori Arto O. Salonen, jonka väitöskirjan aiheena oli ”Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena.” Myös Nivala ja Rynnänen (2019, 300) viittaavat Saloseen tuodessaan esiin sosiaalipedagogiikan uusista avauksista ekososiaalisen eli ekologiseen sivistykseen ja hyvinvointiin liittyvän näkökulman. Salonen liittyy hyvän elämän käsitteeseen mukaan kestävä kehitys ja ajatuksen siitä, että kaikille hyvä elämä mahdollistuu yhteiskunnassa, jossa talous on hyvinvoinnin luomisen väline (Salonen 2011, 78). Hän puhuu kestävyysperustaisesta hyvinvoinnista ja työorientaatiosta, joka tarkoittaa sitä, että taloudellisen kasvun, tulojen ja tuottavuuden sijasta kiinnitettäisiin huomio ihmisten välisten yhteyksien luomiseen ja vaalimi-

seen sekä elämän merkityksellisuyttä korostaviin arvoihin. Salosen mukaan kestävän kehityksen yhteiskunta luodaan jaetun toimijuuden kautta, edistämällä sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä. Välineenä kokonaisvaltaiseen arvojen muuttamiseen ja sitä kautta kestävän kehityksen yhteiskunnan luomiseen on elinikäinen oppiminen ja pedagogiikka. (Emt., 96–98.)

Itse olen löytänyt työlleni yhteisöpedagogina monenlaisissa ympäristöissä viitekehityksen erityisesti sosiaalipedagogiikan yhdestä ilmenemismuodosta, sosiokulttuurisesta innostamisesta, jonka käsitteen Leena Kurki on tuonut Suomeen. Sosiokulttuurinen innostaminen syntyi Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen, kun ryhdyttiin rakentamaan uutta yhteiskuntaa (Kurki 2006, 151). Innostamisen tavoitteena on ”saada ihmiset osallistumaan oman elämänsä ja yhteisöjensä aktiiviseen ja tiedostavaan rakentamiseen” (emt., 152). Toisin sanoen tarkoituksena on luoda sellaista toimintaa, jonka kautta ihmiset kasvavat aktiivisiksi toimijoiksi yhteisöissään. Arkikielessä innostaminen voi olla lähes mitä tahansa aktivointia. Pelkästään osallistuvienkaan aktiviteettien järjestäminen ja ryhmien muodostaminen eivät vielä ole välttämättä sosiokulttuurista innostamista. Ammatillinen sosiokulttuurinen innostaminen on aina suunniteltua ja päämäärätietoista toimintaa. Yhteisöllisen aidon dialogin sekä tekemällä ja kokemalla oppimisen edistäminen ovat eräitä sosiokulttuurisen innostamisen tärkeimpiä tavoitteita. (2006, 157.)

Leena Kurki (2006, 158) esittää, että innostamisen tilalla voitaisiin käyttää myös sanaa osallistuminen. Innostamiseen joka tapauksessa sisältyy aina yhteistoiminnallinen osallistuminen, eli kyse ei ole innostamisesta, jollei toiminta perustu ihmisten osallistumiseen sen kaikissa vaiheissa (Nivala 2010, 119). Innostaja on osallistuja itsekin, muihin osallistujiin nähden hänessä on erilaista innostamisen eli sosiaalipedagogiikan ammatillisuus. Osallistumista on käytetty myös osallisuuden synonyyminä, vaikka Nivala ja Ryyänen toteavatkin tärkeäksi erottaa nämä kaksi termiä toisistaan (Nivala & Ryyänen 2013, 9–10). Vapautuksen pedagogiikan isä, brasilialainen Paulo Freire on myös yksi sosiokulttuurisen innostamisen tärkeistä taustahahmoista ja Freiren ajatuksissa on myös pohjaa kriittiselle pedagogiikalle. Freiren palaan muun muassa dialogin käsitteen avaamisessa.

Keskeisiä käsitteitä voidaan lähestyä myös esimerkiksi sosiaalipsykologian kautta. Sosiaalipsykologiassa tarkastellaan ihmisten välisiä suhteita ja vuorovaikutusta, ihmistä sosiaalisten yhteisöjen jäsenenä, yksilön ja yhteisön välistä suhdetta sekä ryhmien toimintaa (Kuusela 2007, 10–11). Tietoperustaa tälle opinnäytetyölle löytyy myös positiivisesta psykologiasta, joka etsii tieteeseen perustuvia näkökulmia elämän merkityksellisyyteen ja tarkoituksellisuuteen sekä onnellisuuteen, ja siihen millaiset olosuhteet tarvitaan, jotta ihminen kokee elämänsä olevan elämisen arvoista ja voi kukoistaa sellaisena kuin on. Positiivinen psykologia siis kiinnittää huomion ihmisen vahvuuksiin ja mahdollisuuksiin, kun perinteisesti psykologiassa ihmistä on tarkasteltu puutteiden ja ongelmien kautta. Yksilökeskeisyys on positiivisen psykologian vaarana, mutta kun puhutaan positiivisesta työn psykologiasta tai positiivisesta työpsykologiasta, yhteisöllisyys nousee kärkeen. Positiivisessa työpsykologiassa pohditaan muun muassa sitä, miten työn vaatimuksista voidaan selvitä yhdessä ja kuinka innostusta voidaan synnyttää ja pitää yllä työyhteisöissä. (Hakanen 2011, 12–14.)

3.2 Osallisuus ja yhteisöllisyys

Osallisuuden rinnalla yhteisöpedagogin ydinosaamisessa kulkee yhteisöllisyyden käsite, ja avaan näitä kahta käsitettä yhdessä ja rinnakkain. Osallisuudella ei ole yksiselitteistä suomenkielistä määritelmää, mutta keskeistä siinä on tunne kuulumisesta johonkin sekä kokemus omasta merkityksestä osana yhteisöä ja yhteiskuntaa (Nivala & Ryytänen 2013, 10). Osallisuuden käsitteeseen sisältyy osallistuminen ja aktiivisuus, kiinnostus ympäristöään kohtaan ja halu vaikuttaa siihen, oman osansa saaminen eduista, oman paikan löytäminen sekä yhteydessä eläminen omaa itseä, yhteisöön ja yhteiskuntaan (emt., 19–20). Osallisuuden toteutumisen kannalta oleellisia ovat ympäristön lähtökohdat. Nivala ja Ryytänen tuovat esiin sellaiset osallisuuden vastakohdat kuin ei-osallisuus ja näennäinen vaikuttaminen (emt., 21), ja nämä ovat vaarassa päästä vallalle työyhteisöissäkin. Yhteisössä voi myös vallita lannistava, tukahduttava tai vain tietynlainen osallistuminen sallivat ilmapiiri (Nivala 2010, 114).

Osallisuuden edellytyksenä on siis aktiivisuus ja osallistuminen eli yhteistoiminnallinen läsnäolo, joka on vuorovaikutuksellista ja sosiaalista (Nivala 2010, 112). Osallisuus voi toteutua vain silloin, kun osallistujalla on todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa ja päättää, kantaa vastuuta ja myös käyttää valtaa. Osallistumisen tasoja ovat osallistuminen vastaanottajana, kantaaottajana ja toteuttajana. Vaikka kaikki osallistumisen tasot ovat toivottavia, sosiaalipedagogiikan näkökulmasta pyritään osallistumiseen toteuttajana. Toisin sanoen osallistujat ovat itse toteuttamassa sitä muutosta, joka tapahtuu. (Nivala 2010, 111–114.) Osallistumiseen tarvitaan vuorovaikutuksen perusvalmiuksia ja toisaalta osallistuminen kehittää yhteistoiminnan kannalta tärkeitä valmiuksia kuten toisten auttaminen, yhteisten sääntöjen ja sopimusten kunnioittaminen ja konfliktien ratkaiseminen (emt, 115). Työyhteisön osallisuus, kuten toki osallisuus yleisestikin, on kytköksissä toimijuuden ja subjektiuden käsitteisiin. Sosiaalipedagogisessa toiminnassa ihminen ei ole toimenpiteiden kohde eli objekti eikä asioita päätetä tai tehdä ihmisen puolesta, vaan tuetaan hänen subjektiuttaan ja toimijuuttaan (Nivala & Ryyänen 2019, 196).

Opettaessani yli 10 vuotta sitten sosiaalipedagogiikkaa Lahden ammattikorkeakoulussa sosionomiopiskelijoille, avasin aidon yhteisöllisyyden käsitettä perustuen Leena Kurjen (2002) kirjaan *Persoona ja yhteisö – personalistinen sosiaalipedagogiikka*, ja löydän siitä edelleen sellaisen ajattelun perustan, joka sopii myös työyhteisöjen yhteisöllisyyden pohdintaan. Kurki esittää, että keskeistä on lähteä liikkeelle 'suuren kertomuksen' sijasta ja tietysti myös osana suurta kertomusta, pienistä tarinoista, eli keskiössä ovat yksilöt omine kokemuksineen ja suhteineen (emt., 46). Mikäli ei oteta huomioon ihmisiä ainutlaatuisina persoonina, ei aidon yhteisöllisyyden ja sitä kautta kansalaisyhteiskunnan rakentuminen ole mahdollista. Kurki lainaa del Hierroa todeksaan, että yhteisö on sellainen sosiaalinen suhde, jossa sosiaalista toimintaa ohjaavat ihmisten yhteiset intressit ja arvot, mutta oleellista on, että jokainen persoona kokee yhteiset arvot myös omikseen. Kehittyminen tapahtuu ihmisten ajatusten, tunteiden ja toiminnan dynaamisena vuorovaikutuksena. Aidosti yhteisöllistä sosiaalista toiminnasta tulee, kun se muotoutuu näistä kolmesta osatekiestä: ensimmäisenä "tunnettu tarkoitus" eli yhteinen tavoite sekä jokaisen toimijan oman tavoitteen suhde

siihen, toisena säännönmukaisuus eli sellainen normatiivisuus, joka ei kuitenkaan tukahduta yksilöä, kolmantena ja tärkeimpänä sosiaalisen suhteen muoto, jossa yhdistyvät integraatio, dialogi, solidaarisuus, avoimuus, uudistuminen ja pysyvyys. (Emt., 49–51.)

Aito yhteisö syntyy kasvun prosessissa, jossa persoonien oma kasvu on avainasemassa. Persoonallinen ja yhteisöllinen kehittyminen kulkevat rinnakkain ja lomittain, eikä aitoa yhteisöä voi syntyä ilman ihmisten persoonallista kehittymistä. Kasvun tavoitteena on ensin Martin Buberin käyttämien termien mukaisesti Minä-Sinä-ystävyyden syntyminen ja sitä kautta ”kaikkien Sinujen ystävyyteen” eli yhteisyyteen, jolloin vallitsee tasapaino oman persoonan ja ryhmän välillä. Tällaiseen ystävyyteen perustuva yhteistyö on vapaaehtoista, ja siihen halutaan sitoutua. (Emt., 53–54.) Aiidossa yhteisössä siis sekä intressit ja arvot, että kasvu ovat jaettuina. Työyhteisöissäkin tulisi toteutua tämä persoonien ja yhteisön yhteinen kasvuprosessi sekä oppimisen prosessi, jonka ymmärtämiseen ja tukemiseen yhteisöpedagogilla on ammatillista osaamista.

Sosiaalipsykologiassa toimijuutta, merkityksellisyyttä ja hyvää elämää tarkastellaan esimerkiksi Anita Saaranen-Kauppinen tutkimuksessa suhteessa sosiaaliseen taitavuuteen, joka on yksi lähestymistapa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vaikka Saaranen-Kauppinen ei varsinaisesti artikkelissaan kirjoita osallisuuden tai yhteisöllisyyden käsitteistä, hän viittaa niihin ihmisten tarpeena kuulua yhteisöihin. Hän esittää sosiaalisen taitavuuden olevan organisaatiokansalaisuutta sekä eräänlaista strategia- ja kehittämisosaamista. Hänen mukaansa sosiaalisesti taitava toiminta antaa positiivisia tunnekokemuksia, jotka vahvistavat sosiaalista identiteettiä ja toimijuutta sekä lisäävät sosiaalista luottamusta ja luovat siten hyvää elämää. (Saaranen-Kauppinen 2014, 61–65.)

3.3 Vuorovaikutus ja kommunikaatio-osaaminen

Kysyin kommunikaatio-osaamisen toisessa lähipäivässä TYKE-ryhmältä mielipidettä siitä, miten yhteisöpedagogin kommunikaatio- ja vuorovaikutusosaaminen poikkeavat tradenomin kommunikaatio- ja vuorovaikutusosaamisesta, kun molempien koulutuksessa sitä pidetään yhtenä vahvuutena. Joku ryhmästä vastasi tradenomin osaamisen olevan kaupallista viestintäosaamista, johon kuuluu vahvasti myynti ja markkinointi. TYKE-valmentaja Reijo Viitanen (2018b) toi esiin näkökulman, että yhteisöpedagogin kommunikaatio-osaaminen sisältää myös yhdenvertaisuuden ja kommunikaation moninaisuuden laajemmassa merkityksessä kuin viestinnän ja vuorovaikutuksen käsitteet yleisesti. Totesimme, että yhteisöpedagogin vuorovaikutusosaamisen ensisijaisena tarkoituksena on luoda hyvää (työ)elämää ja osallisuutta. Yhteisöpedagogi näkee vuorovaikutuksessakin yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasot. Edellä totesin, että osallistumisen ja sitä kautta osallisuuden edellytyksenä on hallita vuorovaikutuksen perustaidot ja toisaalta osallistuminen kehittää näitä taitoja. Osallisuuden vahvistamiseen pyrkivällä yhteisöpedagogilla on oltava erityisen hyvät vuorovaikutustaidot sekä valmius auttaa muita kehittämään näitä taitoja.

Käsitteenä kommunikaatio tarkoittaa sanallista ja sanatonta viestintää. Sanallinen viestintä tarkoittaa puhumista ja esittämistä sosiaalisissa tilanteissa, mutta erityisesti nykypäivänä se voi olla myös kirjallista viestintää esimerkiksi sosiaalisessa mediasa. Sanattomaan viestintään sisältyvät eleet ja ilmeet, joilla on usein iso merkitys, mutta joita kirjoitetussa viestinnässä eikä edes ilman näköyhteyttä puhelimesta puhuttaessa pysty samoin aistimaan. (Kauppila 2005, 19–20.) Somessa niitä toki ilmenetään hymiöin, joiden merkityksen ymmärtämisessä on ikään kuin oma kielioppinsa ja tulkinnassa on myös sukupolvieroja. Kommunikaatio-sanana latinasta lähtöisin olevan alkuperän merkitys on yhteistä, yhteisöllisyyttä ja jakamista. Kommunikaation ja sen suomalaisen synonyymien viestinnän perusta on siis yhdessä tekemisessä. Viestintä ja vuorovaikutus ovat yhteisön ja yhteisöllisyyden olemassaolon edellytys, toisin sanoen myös kaikkien organisaatioiden ja niiden toiminnan edellytys. (Juholin 2017, 22–23.)

Sosiaalinen vuorovaikutus puolestaan on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen läheisesti liittyviä käsitteitä ovat sosialisatioprosessi, jossa opitaan yhteiskunnan arvoista ja normeista lähtevät käyttäytymissäännöt ja toimintatavat, sosiaaliset suhteet eli vuorovaikutuksen luonne sekä sosiaaliset taidot, joihin sisältyvät yhteistoimintataidot ja sosiokognitiiviset taidot. (Kauppila 2005, 19.) Hyvät sosiaaliset perustaidot tarkoittavat yksinkertaistettuna sitä, että hallitsee sosiaalisesti hyväksyttävän käyttäytymisen, joka luo edellytyksiä rakentamaan vuorovaikutukseen (emt., 125). Kauppilan (emt., 24) mukaan tärkeitä vuorovaikutustaitoja ovat keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaito, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot sekä empatiataito. TYKE-ryhmän kommunikaatio-osaamisen lähipäivässä pohdimme, mitkä taidot ovat olennaisia yhteisöpedagogille ja työyhteisön kehittäjälle sekä puuttuuko edellä mainituista jotakin. Kuuntelu nousi tärkeänä, Kauppilan listaamista asioista puuttuvana taitona esiin, ja totesimme, että se sisältyy oikeastaan näihin kaikkiin, erityisesti keskustelu- ja neuvottelutaitoihin. Myös Kauppila toteaa aktiivisen kuuntelun olevan osa keskustelutaitoja (emt., 182).

Kauppilan mukaan vuorovaikutustaitojen kehittämisessä on neljä keskeistä kokonaisuutta: kommunikointi- eli viestintätaidot, sosiaalinen kyvykkyys, sosiaalinen havaitsemisen ja herkkyys sekä empatia. Kommunikointi- ja viestintätaitojen kehittämisen kannalta on oleellista pohtia, kuinka hyvin osaa ilmaista asioita, esimerkiksi omia halujaan, pyrkimyksiään sekä tuntemuksiaan ja tunteitaan. (Emt., 22.) Toki viestintätaidot voidaan nähdä myös teknisemmin kirjallisen, suullisen ja sähköisen viestinnän hallitsemisena. Sosiaalisen kyvykkyuden kehittämiseen liittyvät neuvottelu- ja yhteistyökyvyt sekä se, miten hyvin tulee toimeen muiden ihmisten kanssa ja toimii erilaisissa ryhmissä (emt., 23). Sosiaaliset taidot luokitellaan perustaitoihin, kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin, sosiaalisiin tunnetaitoihin sekä muihin, vaativimpiin sosiaalisiin taitoihin, joihin lukeutuvat myös neuvottelutaidot (emt., 125–126). Työelämässä nämä taidot ovat tärkeitä, ja hyvät sosiaaliset taidot edistävät työssä menestymistä (emt., 159).

Mirjam Virtanen nostaa esiin sosiaalisen kyvykkyyden tärkeänä osana myös opettajien emotionaalista osaamista ja sosiaalisia tunneälytaitoja kirjassaan *Kuusi askelta tunnetaitajaksi*, ja toki näillä taidoilla on merkittävä asema kaikessa ihmisten kanssa tehtävässä työssä. Virtanen esittää sosiaalisen kyvykkyyden synonyymiksi henkilösuhteiden hallinnan. Hän jakaa sosiaalisen kyvykkyyden kuuteen osa-alueeseen: kannustavuus (inspiration), vaikutusvalta (influence), kyky kehittää toisia (developing others), kyky käynnistää muutoksia (change catalyst), taito hallita konflikteja (conflict management) sekä ryhmä- ja yhteistyötaidot (teamwork and collaboration). (Virtanen 2015, 73–90.) Kaikki sosiaalisen kyvykkyyden osa-alueet ovat yhteisöpedagogille tärkeitä, mutta nostin kommunikaatio-osaamisen orientaatioluennolla esiin erityisesti ryhmä- ja tiimityöskentelytaidot sekä roolinottokyvyn eri tilanteissa. Ryhmissä toimimisen taitoihin sisältyy ryhmätietoisuus eli se, miten ymmärtää ryhmän dynamiikkaa, roolien syntymistä, ryhmän toiminnan kehitysvaiheita, ryhmäprosesseja sekä ylipäänsä ryhmien vuorovaikutusta (Kauppila 2005, 92–100). Yhteisöpedagogin tehtävänä on usein olla esimerkiksi ryhmän muodostaja, ylläpitäjä, yhteisöllisen prosessin ohjaaja ja innostaja, jolloin nämä asiat ovat mielestäni erityisen merkittäviä ammatillisessa osaamisessa.

Sosiaalinen havaitseminen ja sosiaalinen herkkyys tarkoittavat sitä, kuinka osaa lukea toista ihmistä ja tulkita sanatonta viestintää (Kauppila 2005, 23). Empatian kehittämisessä mennään havaitsemisesta jo kohti käytäntöä: toisen ihmisen ymmärtämiseen ja toisen tilanteeseen osallistumiseen tunnetasolla (emt, 23-24). Virtanen laajentaa käsitettä ja käyttää termiä sosiaalinen tietoisuus, jonka hän jakaa kolmeen osa-alueeseen: empaattisuus, organisaatiotuntemus ja palvelualltius (2015, 63). Yhteisöpedagogin ammatillisessa osaamisessa mielestäni sosiaalisella tietoisuudella ja myötätunnolla on varsin keskeinen merkitys. Myötätuntoa pohdin tarkemmin luvussa 4.2.

3.4 Kaiken perustana luottamus

Luottamus nähdään organisaation aineettomana pääomana tai siihen läheisesti kytöksissä olevana asiana. Aineeton pääoma koostuu inhimillisestä pääomasta, suhdapäomasta ja rakennepääomasta. Organisaation inhimillisen pääoman kanssa läheisessä yhteydessä ovat esimerkiksi oppivan organisaation käsite sekä osaamisen ja kyvykkyyden johtaminen. Johtamisen tarkoituksena on tuolloin muuttaa henkilöstön eli yksilöiden voimavarat myös organisaation voimavaroiksi. Luottamus on myös yksi organisaation menestystekijöistä ja tästä löytyy lukuisia tutkimustuloksia. Luottamukseen perustuvan johtamisen ja ylipäänsä luottamuksen ilmapiirin organisaatiossa on todettu lisäävän muun muassa suorituskykyä, onnistunutta yhteistyötä ja tuloksellisuutta. Hyöty on nähtävissä sekä organisaation sisällä, että suhteissa sen ulkopuolelle, verkostoissa ja kumppanuuksissa. Luottamus on myös perusta sujuvalle vuorovaikutukselle ja sen on todettu lisäävän muun muassa itseohjautuvuutta, aloitteellisuutta sekä epävarmuuden sietokykyä. Vaikka luottamus näyttää olevan oleellisen tärkeää organisaation toimivuuden, menestyksellisyyden ja hyvinvoinnin kannalta, sen rakentaminen ja ylläpitäminen ei ole lainkaan helppoa. (Malkamäki 2017, 18–20.)

Malkamäen väitöskirjassa luottamuksen kehittymistä on tarkasteltu erityisesti johtamisen näkökulmasta. Luottamuksen kehittyminen perustuu sen mukaan kuitenkin paitsi johtamisjärjestelmän rakenteellisiin toimintaa ohjaaviin ja määrittäviin tekijöihin, myös viestinnässä ja vuorovaikutuksessa syntyviin kokemuksiin. Luottamukseen johtavia ja sitä ylläpitäviä asioita ovat Malkamäen mukaan läpinäkyvyys, viestintä- ja vuorovaikutuskäytäntöjen toimivuus, yhdenmukaiset odotukset, johdonmukaisuus johtamisessa ja yhdenmukaiset valvontamenettelyt. Yhtä lailla puutteet näissä osaluissa heikentävät luottamuksen syntymistä. (Emt., 130–131.) Erityisesti organisaation toimivat viestintä ja vuorovaikutusmenettelyt, niiden läpinäkyvyys, vastavuoroinen kuunteleminen ja aito tahto kuunnella sekä keskusteluilmapiirin avoimuus ovat erittäin merkittäviä tekijöitä luottamuksen syntymisessä, kehittymisessä ja ylläpidossa (emt., 135). Samat seikat nousivat usein esiin TYKE-ryhmän opintojaksoilla ja oppi-

mistehtävissä merkittävinä koko työyhteisön toimivuuden kannalta sekä samalla yhteisöpedagogin vahvuuksina työyhteisön kehittämisessä.

Malkamäen väitöskirjan lisäksi samana vuonna 2017 julkaistiin myös Mila Hakasen luottamusta käsittelevä väitöskirja, *The development and management of interpersonal trust in a business network in health, exercise, and wellbeing markets*. Myös Hakanen toteaa, että luottamuksen rakentaminen ei ole yksinkertainen eikä helppo asia, vaan hidas ja jatkuva prosessi. Hakasen tutkimuksen mukaan luottamuksen kehittymisen kannalta olennaisia asioita aiemmat positiiviset kokemukset, luottamuksellinen toiminta, vuorovaikutus, persoonatekijät, ympäristö, ilmapiiri ja verkostotason luottamus. Vuorovaikutukseen liittyen erityisesti kunnioitus, reiluus ja avoimuus ovat merkittäviä mahdollistajia luottamukselle. Johtajuus on myös Hakasen tutkimuksessa kärjessä, mutta hän nostaa edellä mainittujen asioiden lisäksi esiin myös sellaiset hänen mukaansa vaikeasti johdettavat asiat kuin intuitio, persoonallisuudet, kemia ja hyväntahtoisuus. (Hakanen 2017, 70.)

Erilaisten persoonallisuuksien, ryhmädynamiikan ja ihmisten välisen sanattomankin vuorovaikutuksen ymmärtäminen ovat mielestäni yhteisöpedagogin vahvuuksia työyhteisöjen luottamuksen kehittymiseen liittyen. Intuutiolla, myötätunnolla ja myötäinnolla, joihin palaan luvussa 4 tarkemmin, on iso merkitys myös luottamuksen luomisessa. Myötätunto luo turvallista, luottamuksellista ilmapiiriä, ja myötäinnon myötä syntyy kokemus siitä, että myös innostuksen lähteet ovat jaettuina ja yhteisiä. Sekä turvallisuus ja luottamus että kokemus yhteisestä innostuksesta ja positiivisesta energiasta edistävät myös vuorovaikutusta. (Pessi, Seppänen, Grönlund, Paakkanen & Spännäri 2017, 71.)

4 PERUSELEMENTEISTÄ KOHTI TOIMIVAA TYÖYHTEISÖÄ

Minulle on jäänyt mieleen organisaatiokehityksestä luennoivan Petri Rajaniemen (2017) käyttämä termi ihmisenlukutaito. Muistelen hänen käyttäneen sanaa lähinnä empatian synonyyminä, mutta itse ajattelen sitä paljon laajempaan asiaan, johon sisältyy kaikki se herkkyys ja taidot, joiden avulla vuorovaikutustilanteissa voi paitsi saada tietoa toisen ihmisen tilanteesta ja olla siinä ”samalla kartalla”, myös luoda yhdessä toisen tai toisten kanssa uutta tietoa. Empatia, myötätunto ja myötäinto, hiljainen tieto sekä älykäs intuitio muodostavat mielestäni tämän kokonaisuuden sisällön. Empatia ja intuitio liittyvät toisiinsa eli usein empaattiset ihmiset ovat myös intuitiivisia, ja nämä kyvyt tukevat toisiaan. Tässä opinnäytetyössäni hiljaisella tiedolla on merkittävä rooli, kuten kaikessa yhteisöpedagogin työssä. Hiljaisen tiedon havainnointi ja tulkinta oli opinnäytetyöprosessissani ikään kuin rivien välistä lukemista, kuten aiemmin jo mainitsin, ja tässä lukemisessa pyrin hyödyntämään älykästä intuitiota.

Yhteisöpedagogin valmentavan työotteen yhtenä tavoitteena työyhteisöissä on myötätunnon, innostuksen, työnimun ja sisäisen motivaation herättely ja ylläpitäminen, usein myös niiden johtaminen tai niiden johtamisen tukeminen. Käsittelin näitä teemoja Valmentavan työotteen opintojakson orientaatioluennolla ja nämä käsitteet viilahtelivat myös TYKE-ryhmäläisten usean opintojakson oppimistehtävissä, erityisesti Työhyvinvointi-opintojaksolla, jonka tehtävien purkutilanteessa olin myös mukana. Työhyvinvoinnin yhteydessä tuotiin esiin esimerkiksi Työterveyslaitoksen Jari Hakasen ajatuksia työnimusta ja työmotivaatiosta.

Mielestäni dialogi on hyvin keskeinen käsite koko yhteisöpedagogin ammatillisuudessa, kuten kaikessa ihmisten kohtaamisessa, ja tämän opinnäytetyöprosessin aikana käsitykseni dialogin merkityksestä on vahvistunut entisestään. Dialogiin asettuminen TYKE-ryhmän sekä monien Humanistisen ammattikorkeakoulun valmentajien ja myös esimerkiksi opetussuunnitelmien kanssa on ollut tämän työskentelyn

perusta. Dialogin merkitys toistui keskusteluissa ja oppimistehtävissä. Dialogiin pyrkiminen ja dialogille otollisen toimintakulttuurin vahvistaminen on merkittävä osallisuuden perusta, ja samalla mielestäni myös aidosti työelämälähtöisen kehittämisen edellytys.

Oppiminen, jatkuva oppiminen ja elinikäinen oppiminen sekä niiden edistäminen toistuivat käsitteinä aineistossa, joko suoraan tai ikään kuin rivien välissä. Ymmärsin vasta opinnäytetyöprosessin loppusuoralla nostaa oppimisen käsitteen vahvemmin tässä esiin ja ymmärsin, miten yhteisölliset oppimisprosessit ovat yhteisöpedagogin osaamisen vahvinta ydintä. Tämän nyt itsestään selvältä tuntuvan oivalluksen syntymiseen tarvittiin muun muassa Twitteristä esiin ponnahtanut Sitran Osaamisen aika -avainalueen selvityksessä oleva kuva elinikäisen oppimisen tarkoituksesta (Sitra 2019, 9), keskustelu Sitran vanhemman neuvonantajan, Humakin entisen rehtorin Tapio Huttulan (2019) kanssa sekä tietenkin hiljaisen tiedon ja älykkään intuition hyödyntämistä.

4.1 Hiljaista tietoa ja älykästä intuitiota

Hiljaisen tiedon käsite kytkeytyi työyhteisön kehittäjäkoulutuksessa kommunikaatio-osaamisen opintojaksoon, mutta on toki osa kaikkea yhteisöpedagogin ammatillista osaamista ja kehittymistä. Hiljainen tieto voidaan määritellä yksilön tai yhteisön toiminnassa merkitykselliseksi tiedoksi, jota on vaikea kielellisesti kuvata tai esittää (Hakkarainen & Paavola 2008, 59.) Hiljainen tieto nousee ainutlaatuisista sosiaalisista tilanteista, ja on usein sanatonta, joten siksi vaikeaa käsitteellistää. Hiljainen tieto nähdään kulttuurin ja asiantuntijayhteisöjen säilyttäjänä ja ylläpitäjänä sekä asiantuntijan viisaina käytänteinä. Yhteisöissä opitaan, luodaan, reflektoidaan ja muunnellaan niin arkipäiväisiä asioita ja käytäntöjä kuin asiantuntijuuteenkin liittyviä taitoja ja käytänteitä. Kokemus rakentaa uutta tietoa, ja toisaalta jokainen yhteisön jäsen, esimerkiksi uusi työntekijä työyhteisössä, tuo tullessaan omaa hiljaista tietoaan. Ammatillisuus perustuu näin paitsi universaaliksi uskottuun ja paikalliseen tietoon, myös kom-

munikointiin. Hiljaiseen tietoon sisältyy tilannetieto, joka on kykyä suhtautua muuttuviin olosuhteisiin ja tulla toimeen niiden kanssa. (Toom & Onnismaa 2008, 10–14.)

Hiljaista tietoa voidaan tarkastella esimerkiksi näiden kolmen näkökulman tai vertauskuvan kautta: tiedonhankinta, osallistuminen ja tiedonluominen. Tiedonhankintanäkökulma tarkastelee hiljaista tietoa ihmisen subjektiivisuuden ja yksilöllisen toiminnan kautta. Kyse on mielensisäisestä monologista käsitteellisen, toiminnallisen ja intuitiivisen tiedon hankinnassa ja luomisessa. (Hakkarainen & Paavola 2008, 63–65.) Osallistumisnäkökulma tuo oppimiseen mukaan sosiaalisen dialogin ja yhteisöön kasvamisen eli oppiminen tulee sosiaaliseen käytäntöön osallistumisen sivutuotteena. Hiljainen tieto ei ole vain yksittäisen ihmisen päässä, vaan monimutkaisten tietojen ja taitojen välittyminen edellyttää osallistumisprosesseja sekä vahvoja vuorovaikutukseen perustuvia yhteyksiä, joiden kautta tieto välittyy monin tavoin ja useista näkökulmista. Asiantuntijuus ei myöskään muotoudu pelkästä tiedoista, vaan toimijan habituksen omaksumisesta. Habituksella tarkoitetaan toimijan kokemuksesta muodostunutta tiedostamatonta tapaa toimia ja käyttäytyä tietyllä tavalla. (Emt., 68–69.) Tiedonluomisnäkökulma liittyy uuden luomiseen. Uutta luodaan pitkäaikaisissa yhteisöllisissä kehittämisprosesseissa, joiden välityksellä yhteisön jäsenet työskentelevät tiedon järjestelmälliseksi ja tarkoitukselliseksi kehittämiseksi. Kun hiljaista tietoa tarkastellaan tästä näkökulmasta, enää ei riitä edes toimijan ja yhteisön välinen dialogi, vaan ajatus laajentuu dialogin tasolle: toimija, tietoyhteisö ja kehittämisen työväline luovat yhdessä uutta. Kyse on intuitiivisesta uuteen kurkottamisesta, innovaatioiden tuottamisesta. (Emt., 72–75.)

Arkikielessä intuitiota kuvataan esimerkiksi äkilliseksi, välähdyksenomaiseksi ja välittömäksi tiedoksi tai oivallukseksi, tuntemukseksi ja päähän pälkähtäväksi ratkaisuksi. Psykologiassa intuitio voidaan määritellä juuri hiljaiseksi, sanattomaksi tiedoksi, joka perustuu kokemukseen ja oppimiseen. (Raami 2017, 15.) Intuitiivinen viestintä mielletään samalla aaltopituudella olemiseksi ja ihmisten väliseksi näkymättömäksi, sanattomaksi yhteydeksi (Dunderfelt 2001, 23). Intuitio vuorovaikutuksessa on myös juuri tuota mainitsemaani rivien välistä lukemista, ja jotta tällainen aistiminen on mahdollista, tarvitaan psykologi Tony Dunderfeltin (2010, 93–98) mukaan läsnäoloa,

kuuntelua ja toisen ihmisen ymmärtämistä, käsitteiden, ihanteiden ja maailmankatsomusten kohtaamista sekä ihmisen ydinmiinuksien kunnioittamista. Hiljaisen tiedon yhteydessä puhutaan intuitiivisesta tiedosta, ikään kuin vaistonvaraisesta ”näppituntumasta”, jolla on asiantuntijan toiminnassa iso merkitys. Oikeaan ratkaisuun voi päätyä osaamatta selittää miten tähän ratkaisuun päätyi ja kuinka jotenkin vain tiesi, että ratkaisu on oikea. (Hakkarainen & Paavola 2008, 64–65.)

Älykästä intuitiota tutkinut Asta Raami (2017, 39) kutsuu ”tavallista” intuitiota satunnaisintuitioksi, jota tulisi kehittää kohti älykästä intuitiota. Älykäs intuitio on usein asiantuntijan intuitiota, joka auttaa päätöksenteossa, ongelmien ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa sekä uuden visioinnissa, erityisesti näennäisesti mahdottomien ongelmien kohdalla (emt., 42–43). Arjessa käytämme siis tunnepohjaista intuitiota, mutta älykäs intuitio perustuu asiantuntijan tietotaitoon ja on osa sitä. Asiantuntijuuden kehittyminen vie joidenkin määritelmien mukaan vähintään 10 vuotta ja siihen kuuluu 10000 tuntia omistautunutta, innostunutta harjoittelua. (Emt., 62.) Älykkään intuition lukutaidon kehittäminen on sykli, joka koostuu mielen avartamisesta, havainnointikykyyn kehittämisestä ja erottelukyvyn kehittämisestä. Kaiken ytimessä on intentio ja toiminta, jotta oikeat signaalit löytyvät ja johtavat oikeisiin ratkaisuihin. Mielen avartaminen on virittäytymistä ja rohkeutta ottaa vastaan muutakin tietoa kuin loogisen älyn tuottamaa tietoa. Havainnointikyky on ihmisille ja tilanteille avautumista käytännön tilanteissa sekä huomion herkkyyttä. Erottelukykyä tarvitaan arvioimaan intuition luotettavuutta. (Emt., 189–190.)

Raami kuvaa intuition hyödyntämisen kuin auton navigaattorin käyttönä: navigaattori kertoo juuri hieman ennen risteystä, mihin päin pitää kääntyä. Intuitio toimii parhaiten siis juuri käsillä olevassa hetkessä, vaikka antaa joskus myös ennakoivia ohjeita, aivan kuin navigaattorikin. (Emt., 58.) Ihanteellisin tilanne syntyy, kun intuitio ja tietoinen päättely tukevat toisiaan, esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa (emt., 33). Kun pohdin älykkään intuition merkitystä yhteisöpedagogin osaamisessa, lainaan suoraan Asta Raamia. Löydän näistä sanoista paljon sellaista, mitä ammattitaitoinen yhteisöpedagogi voi työelämässä edistää.

Uuden näkemiseen ja synnyttämiseen tarvitaan ajattelullista moniosaamista ja notkeutta. Tarvitaan monenlaista tietoa. Monenlaista osaamista. Yhdessä rakentamista. Uskallusta kahlata umpihangessa ja laskea uudesta kohtaa mäkeä. Herkkyyttä huomata. Kykyä erottaa merkityksellinen. Rohkeutta kokeilla järjestöntä ideaa. Kykyä ylittää itsensä. Tarvitsemme laajasti ajattelevia ihmisiä, jotka osaavat yhdistää terävän päättelyn kirkkaaseen intuitioon – ihmisiä, jotka kykenevät näennäisesti mahdottomien ongelmien ratkaisuun. Tarvitsemme älykästä intuitiota. (Emt., 43–44.)

4.2 Empatia, myötätunto ja myötäinto

Empatia ei ole vain asenne, vaan se on myös keino hankkia tietoa vuorovaikutustilanteissa. Raami (2017, 146-147) heittää ilmaan ajatuksen, että ehkäpä empatiakyvyn harjoittamisen kautta on mahdollista oppia myös intuitiivisemmaksi. Koen empatian ja intuition välillä olevan vahvan yhteyden erityisesti valmennus- ja ohjaustyössä (esimerkiksi uravalmennus ja -ohjaus), jota olen paljon tehnyt, mutta toki myös kaikessa muussa yhteisöpedagogin työssä ihmisten parissa. Empatia ymmärretään tunneyhteydeksi, samaistumiseksi ja mukana elämiseksi toisen tunteissa. Affektiivinen empatia on erityisesti kykyä eläytyä toisen tunteisiin. Kognitiivinen empatia on toisen asemaan asettumista ja sen pohtimista, miltä maailma toisen ihmisen perspektiivistä näyttää. (Pessi & Martela 2017, 14.)

Empatian ja sympatian käsitteet sekoittuvat usein arkipuheessa. Sympatiaa kokeva ihminen kokee samoja tunteita toisen kanssa ja myös tunteita toista kohtaan, jolloin omat tunteet estävät herkkyyden havaita toisen todelliset tunteet ja tilanne (Virtanen 2015, 65). Empatia sisältää irrottautumisen omista tunteista ja on myös toisen mieltilojen tunnistamista ja ymmärtämistä, kokemusten jakamista sekä myötäelämistä (Aaltola 2017, 25). Empaattinen vuorovaikutus on eläytymistä toisen tunne- ja ajatusmaailmaan (Kauppila 2005, 186). Empaattisessa vuorovaikutuksessa voidaan nähdä erilaisia tasoja. Heikon ymmärtämisen tasolla ei tapahdu todellista kohtaamista. Toista lähestyvällä tasolla ymmärrys toisen ihmisen tunteista on läsnä, mutta vas-

tavuoroinen vuorovaikutus ei vielä todella toteudu. Toista auttavalla vuorovaikutuksen tasolla kommunikointi tapahtuu jo samalla aaltopituudella, mutta vasta tukea antavan eli korkeatasoisen empatian tasolla on mahdollista ilmaista asioita syvällisemmin ja jakaa luottamuksellisia asioita. (Virtanen 2015, 65.)

Vaikka länsimainen ajattelu on perustunut rationalismiin eli korostanut järjen ja logiikan merkitystä, on empatia kuitenkin yksi moraalien perustoista ja sillä on myös tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä (Aaltola 2017, 13). Empatia mahdollistaa yhteenkuuluvuuden kokemuksen laajentamisen oman lähipiiriin ulkopuolelle, edistää sosiaalista kyvykkyyttä sekä tukee yhteisöllisyyden ja yhteistyön kehittymistä (emt., 7–8). Parhaimmillaan empatiakaan ei ole pelkkää tunnetta, vaan myös järjellinen asenne, tapaus suhtautua itseän ja muihin. Tällöin puhutaan reflektiivisestä empatiasta, johon kuuluu halu ymmärtää muiden ihmisten kokemusmaailmaa. (Aaltola 2017, 93.) Koen yhteisöpedagogin työssä reflektiivisellä empatialla olevan usein varsin tärkeän roolin niin vuorovaikutuksen vahvistamisessa kuin luottamuksen luomisessakin, varsinkin kun käsitettä laajennetaan myötätunnon ja myötäinnon suuntaan.

Myötätunto on empatian naapurikäsite. Englanninkielinen sana compassion puolestaan yhdistää kärsimyksen ja intohimon. Anne Birgitta Pessi ja Frank Martela ovat hahmottaneet Tekesin, Helsingin yliopiston ja Filosofian Akatemian CoPassion: Myötätunnon mullistava voima -hankkeessa myötätunnon prosessiksi, joka koostuu kolmesta T:stä: tietoisuus (kyky havaita, huomata ja ymmärtää toisen tilanne ja tunnetila), tunne (tunneyhteys, sympatia ja halu toimia toisen puolesta) sekä toiminta (konkreettisia tekoja toisen hyvän edistämiseksi). Affektiivinen ja kognitiivinen empatia ei välttämättä vielä johda tekoihin, mutta myötätuntoon heidän mukaansa sisältyy myös motivaatio sekä konkreettiset teot. (Pessi & Martela 2017, 13–15.)

CoPassion-hankkeessa lanseerattiin myötätunnon rinnalle käsite myötäinto. Myös myötäinto on toisen tunteissa elämistä ja mukana elämisen osoittamista teoin. Myötäinnossa on vain kyse myönteisistä tunteista ja innostuksesta, eli onnistumisissa ja riemussa myötäelämisestä. Kun työyhteisössä vallitsee sekä myötätunnon että myö-

täinnon henki, yhdessä jaetaan aidosti niin ilot kuin surutkin. (Pessi, Seppänen, Grönlund, Paakkanen & Spännäri 2017, 56–57.) Tiimeissä ja työyhteisöissä myötäinto on erityisesti luovuuden, innovatiivisuuden ja innovaatorikkauden tukemista (emt., 71).

4.3 Innostus ja sisäinen motivaatio sekä niiden johtaminen

Innostus ja sisäinen motivaatio ovat sukulaiskäsitteitä. Motivaatio voidaan ymmärtää niin voimakkaana haluna tehdä jotakin, että se johtaa toimintaan, aktivoitumiseen. Motivaation tulisi olla luonteeltaan sisäistä, jotta sen ja sitä seuraavan toiminnan seurauksena olisi pahoinvoinnin sijasta hyvinvointia. (Launonen, Kostamo & Marttinen 2017, 37–39) Itseohjautuvuusteorian mukaan ihminen on toiminnallinen, luonnostaan aktiivinen olento, joka hakeutuu kiinnostavien ja itselleen merkityksellisten asioiden pariin. Sisäinen motivaatio syntyy puolestaan juuri tästä hakeutumisesta mielekkäseen toimintaan sekä positiivisista tunteista ja onnistumisen kokemuksista toiminnassa. (Martela & Jarenko 2014, 13–14.) Edellytyksenä sisäisen motivaation syntymiselle on kuitenkin tietynlaiset olosuhteet yhteisössä. Tärkeää on psykologisten perustarpeiden täyttyminen ja näitä tarpeita ovat vapaaehtoisuus ja autonomia, kyvykkyys sekä yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus. (Launonen ym. 2017, 39.)

Innostuksesta puhutaan arkikielessä usein lähinnä tunnetilana. Pauli Aalto-Setälä ja Mikael Saarinen (2014, 25) toteavat innostuksen tunteen olevan pienimmillään yksilön elimistön vireystilan kohoamista, mutta parhaimmillaan sen olevan myönteisten tunteiden virtaa ja energiaa, jonka avulla yhteisössä voidaan myös saada aikaiseksi jotain uutta (emt., 9–10). Sellainen innostus, jossa positiiviseen tunnetilaan yhdistyy aktiivinen toiminta, on seurausta sisäisestä motivaatiosta (Martela & Jarenko 2014, 19). Tällainen innostus on mielestäni osallisuuden ja voimaantumisen kokemuksen ikään kuin ensimmäisen pienen askeleen mahdollistaja, kun innostuneella ihmisellä on vahva halu toimia. Intohimo on myös innostukselle läheistä sukua oleva termi. Intohimo on työhön liittyen määritelty ”vahvaksi haluksi tehdä asiaa, josta yksilö pitää

(tai jopa rakastaa), jonka hän näkee tärkeäksi ja johon hän on valmis laittamaan energiaansa (Launonen ym. 2017, 50).” Intohimo nähdään siis yleensä yksilön suhtautumisena omaan työhön, mutta yrittäjyystutkimuksessa siihen sisältyy lisäksi sellainen ”yrittäjyysintohimo”, johon kytkeytyy tiimi-identiteetti (emt., 52).

Itse näen innostuksen nimenomaan yhteisöllisenä voimana. Vaikka sisäinen motivaatio ja sitä kautta innostuskin syntyy ihmisen sisällä, eikä sitä voi määrätä tai antaa toiselle, se kasvaa voimaksi mielestäni vasta yhteisöllisen oppimisen prosessin ja osallisuuden kautta. Innostuksessa voidaan mielestäni nähdä myös ne samat kolme tasoa, joilla sosiaalipedagogiikan ja innostamisen ammattilainen toimii: yksilön, persoonan kokemus on lähtökohtana, innostus kasvaa voimaksi yhteisössä ja parhaimmillaan syntyy innostunut yhteiskunta. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnassa on toiminut Innostunut yhteiskunta -jaosto, joten tälläkin tasolla mahdollisuutta innostuneeseen yhteiskuntaan on Suomessakin pohdittu (Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta 2014). Työyhteisössä vallitsevaa innostusta on kuvattu termillä work engagement, joka on suomennettu työn imuksi (Martela & Jarenko 2014, 19). Tuohon termiin sisältyy myös sitoutuneisuus ja osallisuus. Työyhteisössä innostunut työntekijä on tutkitusti paitsi hyvinvoiva, myös luova, tuottelias ja innovatiivinen. Suomessa työn imun sekä luovuuden ja innovatiivisuuden yhteyttä on tutkittu muun muassa hammaslääkäreiden keskuudessa. (Emt., 26.) Työn imu käsitteenä on ollut usein esillä Työterveyslaitoksen hankkeissa ja julkaisuissa, erityisesti Jari Hakasen toimesta. Hakanen (2011, 22) määrittelee työn imun ”korkeaksi myönteiseksi vireystilaksi” ja innostukseksi työssä.

Johtamisen kulttuurissa on tapahtunut paljon muutoksia viime vuosina, eli puhutaan esimerkiksi valmentavasta, innostavasta, palvelevasta, yhteisöllisestä ja jaetusta johtamisesta sekä luottamuksen, innovaatioiden ja jopa sisäisen motivaation johtamisesta. Itsehajautuvuuskin on käsitteenä noussut johtamisen rinnalle. Dialogin merkitystä laadukkaassa johtamisessa on nostettu esiin. Heikkilä ja Heikkilä (2001) toteavatkin johtajien roolin dialogin kehittymisessä olevan merkittävä. He kehottavat johtajia tutustumaan itseensä, tekemään itsearviointia ja vastaanottamaan sekä antamaan palautetta. He toteavat, että on tärkeää kiinnittää huomiota omatoimisuuteen

ja itsestä lähtevän aktiivisuuteen, sitä kautta sisäisen voiman tunteen vahvistumiseen (empowerment). (Emt., 204–208.) He käyttävät myös jaottelua management-leadership, joista leadership-orientoitunut johtaminen edistää dialogia kriisien läpikäymisen ja niiden avulla uuden luomisen, kokonaisuuksien ymmärtämisen ja perinpohjaisten muutosten kautta (emt., 220–223).

Leading Passion oli Aalto-yliopiston, Haaga-Helia ammattikorkeakoulun ja Filosofian akatemian tutkimushanke 2015-2017. Hankkeen tavoitteena oli tukea suomalaisten organisaatioiden tukea johtaa työntekijöidensä innostusta ja luoda sitoutumisen kulttuuria. Hanke julkaisi päättyessään kirjan Ihan intona! Miten innostusta johdetaan. Aiemmassa johtajuustutkimuksessa innostus ja motivaatio on nähty sellaisina asioina, jotka johtaja voi aikaansaada alaisissaan, Leading Passion -hankkeessa lähtökohdaksi oli ihmisissä itsessään syntyvä innostus (Kostamo & Mäkkeli 2017, 72–73). Kirjan suositussiosiossa todetaan, että johtaja voi olla innostuksen mahdollistaja tai tappaja ja annetaan vinkkejä siihen, miten tuo mahdollistaminen toteutuisi. Lähtökohdaksi on se, että johtaja on selvillä siitä mikä työntekijää innostaa, sillä kaikki eivät tietenkään innostu samoista asioista eikä samalla tavalla. Tärkeää on myös, että kaikki pääsevät kehittämään työtään ja oppimaan uutta sekä se, että jokainen kokee itsensä ja oman työnsä merkitykselliseksi organisaatiossa. Kehotuksena on myös keskustella innostuksesta, työn kehittämisestä ja oppimisesta eri foorumeilla sekä luoda näitä yhteisiä kehittämisen ja oppimisen foorumeita. Viimeisenä vinkkinä on vielä innostuksen tappajien kitkeminen. ”Innostuksen synnyttäminen on hankalaa, mutta sen tuhoaminen helppoa”, ja näitä innostuksen tappajia ovat Leading Passion -tutkimusten mukaan toimimattomat työvälineet ja -käytännöt, epäystävälliset ihmiset, joka eivät kuuntele sekä työn suunnan tai merkityksen puuttuminen. (Vuori & Kostamo 2017, 196–205.)

Frank Martela ja Karoliina Jarenko (2015), joka ovat tutkineet sisäistä motivaatiota ja kirjoittaneet kirjan sen johtamisesta, korostavat, että johtajan tehtävä on luoda edellytykset ihmisen neljän, jo aiemmin mainitun perustarpeen tyydyttymiselle (vapaaehtoisuus, kyvykkyys, yhteenkuuluminen ja hyväntekeminen). Näiden kautta syntyy kokemus työn merkityksellisyydestä ja sitä kautta sisäinen motivaatio. (Emt., 55–57.)

Martela ja Jarenko nostavat esiin myös tulevaisuuden työelämän neljä megatrendiä: keskusjohtoisuudesta on suunta itseohjautuviin organisaatioihin, tietojärjestelmät korvaavat vanhoja management-prosesseja, verkostoajassa vallitsee hajanainen työelämä sekä vapaus vaatii vastuuta: kasvava itsensä johtamisen tarve (emt., 163–184). He korostavat esimiehen roolin olevan erityisesti tässä tulevaisuuden työelämässä edellytysten luoja, mahdollistaja, valmentaja, sparraaja, innostaja ja tukihenkilö (emt., 156). Yhteisöpedagogilla on mielestäni ammatillisen osaamisensa kautta erinomaiset mahdollisuudet olla myös tällainen tulevaisuuden innostava johtaja tai johtajuuden tukija innostavaan suuntaan. Aineistossa toistuvat myös osittain nämä samat roolit, joihin palaan tarkimmin luvussa 6.2.

4.4 Ytimen ytimessä: dialogi

Arkikielessä dialogi-sanaa käytetään toisinaan kuvaamaan melkeinpä kaikkea ihmisten välistä keskustelua, ja yleensä siitä puhutaan rakentavan ja tasavertaisen keskustelun tapana, esimerkiksi Sitran Erätauko-hankkeessa. Erätauossa dialogi nähdään arvostavana kohtaamisena ja yhdessä ajattelun menetelmänä sekä esimerkiksi deliberaation eli puntaroivan kansalaiskeskustelun ja yhteiskehittelyn sukulaiskäsitteenä (Heikka 2018, 7). Sosiaalipedagogisena käsitteenä dialogilla on kuitenkin vielä syvempi merkitys, kun puhutaan dialogiseen ja kohtaavaan suhteeseen asettumisesta sekä osallisuuden mahdollistavasta tasa-arvoisesta vuorovaikutuksesta pitkäkestoisemmin (Nivala & Ryyänen 2019, 112).

Vaikka dialogista on kirjoitettu viime vuosina paljon, ja tuoreempiakin määritelmiä löytyy, olen itse edelleen ihastunut erityisesti Paulo Freiren 50 vuoden takaisin ajatuksiin asiasta. Dialogia voidaan teoreettisesti lähestyä myös huomattavasti vähemmän ideologisesti ja enemmän teknisesti, mutta mielestäni perusta yhteisöpedagogin osaamiseen dialogin, osallisuuden, vuorovaikutuksen ja luottamuksen kehittäjänä nousee nimenomaan näiltä Freiren Sorrettujen pedagogiikan juurilta. Myös Leena Kurki (2002) määrittelee dialogin hyvin pitkälle Freiren ajatuksiin pohjautuen. Kurjen

mukaan dialogi on vuoropuhelua, joka sisältää aina molemminpuolisen oppimisen prosessin. Aito dialogi on tasavertaista kohtaamista, samalla tasolla olemista sekä kuulluksi ja ymmärretyksi tulemista. Se ei pyri pelkästään ymmärryksen syventämiseen, vaan uuden luomiseen, maailman muuttamiseen. (Emt., 60.) Dialogi on aina sekä ilmaisua että tulkintaa, ja parhaimmillaan se on yhdessä ajattelua. Työyhteisölähtöisen kehittämisen tulisi mielestäni olla nimenomaan juuri tuota yhdessä ajattelua.

Paulo Freire (2005) käyttää käsitettä autenttinen dialogi. Freire on todennut, että dialoginen toiminta on sitä, että ihmiset kohtaavat, "nimeävät yhdessä maailman" ja sitten muuttavat sen. Freiren mukaan dialogin edellytyksiä ovat rakkaus (välittäminen), nöyryys (ylimielisyyden vastakohtana), usko (ihmiseen) ja toivo paremmasta. (Emt., 96–101.) Jo aiemmin Leena Kurjen kautta viittaamani filosofi Martin Buber puolestaan on sanonut, että siellä missä ei ole jakamista, ei ole todellisuutta. Hän puhuu Minä-Sinä-suhteesta, jossa kohdataan aidosti, avoimesti, suorasti, läsnäolevasti, vertailematta. Vastakohtana tälle subjekti-subjekti-kohtaamiselle on subjekti-objektisuhde, jossa toinen on toiminnan kohteena, aivan kuin tahdottomana esineenä eikä häntä kuunnella aidosti. (Kurki 2000, 131.) Dialogissa pyritään siis osallisuuden ytimeen, subjektiuden vahvistamiseen.

Kommunikaatio-osaamisen orientaatioluennollani otin havahduttavaksi keskustelun pohjaksi suoria lainauksia Paulo Freiren ajatuksista. Freire on sanonut muun muassa, että "dialogi on maailman välittämä yhteys ihmisten välillä, jotta maailma voidaan nimetä." Freire korostaa dialogissa rakkautta maailmaa ja ihmistä kohtaan: "Jos en rakasta maailmaa, jos en rakasta elämää, jos en rakasta ihmisiä, en voi päästä dialogiin." Rakkauden lisäksi toisena tärkeänä asiana hän nostaa esiin nöyryyden, ja perustelee asiaa siten, että yhteinen oppiminen ja toiminta ei ole mahdollista ylimielisellä asenteella, vaan on nähtävä nöyränä myös oma tietämättömyytensä. Kolmas Freiren autenttisen dialogin perusta on usko. "Dialogi vaatii lisäksi syvän uskon ihmiseen, uskon hänen kykyynsä tehdä ja uudistaa, luoda ja uudelleen luoda, uskoa hänen kutsumukseensa tulla täydemmin ihmiseksi." Rakkauteen, nöyryyteen ja uskoon perustuva dialogi kasvaa tasavertaiseksi suhteeksi, jossa keskinäinen luottamus on

mahdollinen. (Freire 2005, 96–100.) Myös toivon luominen dialogin avulla on merkityksellistä. Freire ei tarkoita sellaista toivoa, että istuisimme vain odottamassa ja toivomassa, että jotakin tapahtuu, vaan sellaista toivoa, joka antaa voimia taisteluun kohti parempaa maailmaa. Jos ihminen ei usko saavuttavansa mitään eli tilanteessa vallitsee epätoivon tunnelma, ei aito kohtaaminenkaan ole mahdollinen. (Emt., 100–101.)

TYKE-ryhmän kommunikaatio-osaamisen opintojaksolla jotkut opiskelijat totesivat, että Freiren dialogin määritelmät tuntuvat liian yleviltä. He totesivat, että luontevampaa on esimerkiksi rakkauden sijasta puhua välittämisestä. Keskustelimme myös paitsi dialogin ja monologin eroista, myös dialogin ja argumentoinnin eroista, ja totesimme, että dialogissa tavoitteena ei ole sen enempää selvittää kuka on oikeassa kuin päätyä konsensukseen, vaan todellakin luoda yhdessä jotakin uutta, ”yhteinen maailma”. Yksi Freire-lainauksista sai erityisesti aikaiseksi keskustelua dialogista yhteisöpedagogin työssä: ”Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta” (emt., 101). Kasvatuksen näkökulma herätti keskustelua jo siksi, että nimikkeessäkin sana pedagogi, pedagogiikka, joka tarkoittaa kasvatusta, vähintäänkin itsekasvatukseen ohjaamista jatkuvan oppimisen ajatukseen pohjautuen.

4.5 Elinikäinen oppiminen ja sivistys

Jatkuva oppiminen ja elinikäinen oppiminen liittyvät opinnäytetyön aiheeseenkin, osaamiseen. Oppimisen tavoitteena ei kuitenkaan ole pelkästään osaaminen, vaan myös sivistys, joka on myös yksi sosiaalipedagogisen työn keskeinen teema ja tavoite. Tämän hetken osaamiskeskusteluissa sivistys tuntuu jäävän usein sivuun, esimerkiksi kun käydään keskustelua siitä, millaista osaamista tulevaisuuden työelämässä tarvitaan ja siitä, miten tämä osaaminen saavutetaan. Oppimalla tullaan osajiksi ja osaamisen sisältö on keskustelun kärjessä. Sivistyksen on onneksi nostettu kuitenkin jälleen esiin, se on esimerkiksi teemana filosofisen niin & näin -

aikakauslehden vuoden 2019 ensimmäisessä numerossa, josta on seuraava suora lainaus.

Osaaminen jalostuu sivistykseksi vasta silloin, jos huomataan kysyä seuraavantilaisia kysymyksiä: Miksi yksilön pitäisi tavoitella menestystä tulevaisuuden yhteiskunnassa? Miksi ihmisten pitäisi mukautua yhteiskuntaan ja työelämään eikä toisin päin? Miten yksilöllinen kyvykkyys kanavoituu yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan? Kenellä on valtaa vaikuttaa siihen, millainen tulevaisuuden yhteiskunta on ja mitä siinä tarvitaan? Entä millaisia arvostuksia ja ihanteita meidän pitäisi toteuttaa elämässämme tässä ja nyt? Millainen on hyvä yhteiskunta ja miten tulevaisuuden yhteiskunta voisi olla parempi kuin nykyinen? Mitkä ovat omien perinteidemme arvokkaimpia ulottuvuuksia, sisältöjä ja käytäntöjä? Miten niiden varaan voidaan rakentaa tavoitellessamme nykyistä parempaa tulevaa ihmisyyttä, yhteiskuntaa, maailmaa – ja työelämäkin? (Tomperi & Belt 2019, 40.)

Sivistysteorioissa sivistys on aina mielletty laajemmaksi käsitteeksi kuin osaaminen (emt., 41). Sosiaalipedagogiikassa Nivalan ja Ryynäsen (2019) mukaan sivistys ymmärretään inhimilliseksi kehitykseksi ja kasvuksi, johon sisältyy paitsi tiedon ja itseenäisen ajattelukyvyyn kasvaminen, myös esimerkiksi itsetuntemus, huolen pitäminen sekä itsestä ja itseään koskevista asioista että toisista ihmisistä, eläimistä ja ympäristöstä ja kyky moraaliseen ja oikeaan toimintaan. Sosiaalipedagogisen toiminnan tarkoituksena on edistää ihmisten sivistyksellistä ja sosiaalista tasa-arvoa eli kaikkien yhtäläistä mahdollisuutta toteuttaa sivistyspotentiaaliaan. (Emt., 105–108.) Kukaan ei voi antaa toiselle sivistystä eikä siihen voi pakottaa (emt., 106), ja aivan samoin on osallisuuden ja innostuksen kanssa. Sivistystä ei ole yhdensuuntainen opettaminen tai neuvominen, vaan tarvitaan sellainen oppimisprosessi, jossa ihmisen oma ajattelu herää pedagogisessa vuorovaikutuksessa (emt., 107).

Elinikäinen oppiminen (lifelong learning) on käsitteenä usein liitetty aikuiskasvatukseen sekä ymmärretty liittyvän yksilön ihmisenä kasvamiseen ja sivistykseen. Viime vuosina elinikäinen oppiminen on erityisesti poliittisessa puheessa noussut esiin yhä enemmän taloudellisten seikkojen yhteydessä eli puhutaan työllistymisen ja työmarkkinakelpoisuuden vaativan jatkuvaa oppimista. (Sitra 2019, 7.) Sitran Osaamisen ai-

ka -hankkeessa tuotetussa Kohti elinikäistä oppimista -selvityksessä elinikäistä oppimista ja sen hyötyjä tarkastellaan yhteiskunnan, yhteisöjen ja yksilöiden näkökulmasta (emt., 7-9) eli niillä kaikilla tasoilla, joilla yhteisöpedagogi toimii ammatillisesti. Yhteiskunnan tasolla pohditaan juuri sivistystä, osallisuutta ja osaamisella saavutettavissa olevaa taloudellista kestävyttä ja kilpailukykyä. Tähän näkökulmaan sisältyy Sitran selvityksessä myös demokratian ja kansalaisten yhteiskunnallisen toimijuuden vahvistaminen. Yhteisöillä tarkoitetaan tässä yhteydessä erilaisia työnantajaorganisaatioita, koulutusorganisaatioita, kolmannen sektorin toimijoita sekä vapaa-ajan yhteisöjä. Elämäntilanteen mukaan kunkin yhteisön rooli oppimisen mahdollistajana saattaa korostua, mutta työpaikat ovat monen merkittävin oppimisympäristö Suomessa. Yksilölle elinikäisestä oppimisesta saatavia hyötyjä voivat olla esimerkiksi taloudellinen menestys, demokraattisen osallistumisen kyvyt ja mahdollisuus jatkuvaan ihmisenä kasvamiseen. Oppimisella ja osaamisella on myös vaikutusta työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin. (Emt., 7–9.)

KUVA 2. ELINIKÄISEN OPPIMISEN TARKOITUS



Kuvio 2: Elinikäisen oppimisen tarkoitus (Sitra 2019, 9).

5 TYÖELÄMÄN TARPEET JA YHTEISÖPEDAGOGI TYÖYHTEISÖN KEHITTÄJÄNÄ

Kun niputan yhteen nuo peruselementit osallisuus, yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja luottamus sekä otan niitä tukemaan mukaan hiljaisen tiedon, älykkään intuition, myötätunnon, sisäisen motivaation ja innostuksen, dialogin ja elinikäisen oppimisen, koossa on sellainen käsitteistö, johon tiivistyy paljon yhteisöpedagogin ydinosaaamista. Paljon hyvää ja kaunista, mutta mihin niillä lopulta pyritään ja miksi juuri nämä asiat ovat niin tärkeitä työyhteisöjen kehittymisen ja kehittämisen kannalta? Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksia pohtimalla nykypäivän ja tulevaisuuden työelämän kehittämisen tarpeita suhteessa aineistosta löytyneisiin ratkaisuihin.

Henkilöstölähtöistä organisaation kehittämistä paljon tutkinut Marko Kesti (2013) puhuu kehityksen positiivisesta tai negatiivisesta syklistä. Positiivinen sykli on toki se, johon tulisi pyrkiä, ja hän toteaa sen lähtevän inhimillisten menestystekijöiden tunnistamisesta ja niiden yhdessä kehittämisestä. Oleellisia seikkoja positiivisen spiraalin jatkumisen kannalta ovat hyvä työvire ja onnistumisen kokemusten kautta saavutettu voimaantumisen tunne, jotka johtavat hyvään motivaatioon ja innovatiivisuuteen. (Emt., 15.) Myös sosiokulttuurista innostamista kuvataan spiraalina, jossa jokainen uusi kokemus arviointeineen tuo mukanaan jotakin uutta (Kurki 2006, 154). Positiivisen kehityksen spiraalin luominen on siis aina tietoista toimintaa, joka etenee reflektoiden.

Jatkuva muutos ja sen pyörteissä selviäminen oli toistuva teema TYKE-ryhmäläisten oppimistehtävissä. Työelämä onkin kaikinensa muutoksen ja murroksen keskellä. Digitalisaation ja globalisaation myötä maailma on mullistunut viime vuosikymmeninä niin teknologisesti, taloudellisesti, poliittisesti, sosiaalisesti kuin kulttuurillisestikin, ja mullistus jatkuu edelleen (Sydänmaalakka 2009, 26). Muutosten myllerryksessä sel-

viämiseen tarvitaan myös jatkuvasti uusia toimintatapoja. TYKE-koulutuksen taustalle tehdyssä selvityksessä tuodaan tulevaisuuden työelämästä tallainen tavoitenäkymä:

Tavoite on, että tulevaisuudessa yhä useammalla työpaikalla on uudistumista ja kehittämistä tukeva, luottamukseen perustuva kulttuuri, jossa tuotteet, palvelut ja toimintatavat luodaan yhteistyössä. Toiminta on avointa, vuorovaikutteista, hallittua ja ennakoivaa. Uutta teknologiaa hyödynnetään tehokkaasti, johtaminen on huippuluokkaa ja pystytään luomaan uutta työtä. Työyhteisöt ovat ketteriä ja vastaanottavaisia henkilöstön tarpeille. (Humak 2015, 7.)

Edelleen taustaselvityksessä todetaan:

Organisaation kehittämisen avaintekijöitä ovat nopeus, ratkaisukeskeisyys, osallistaminen ja konkreettiset toimenpiteet sekä vaikuttavuuden seuranta. (Humak 2015, 10.)

Aineistossa toistuvat kutakuinkin nämä samat avainsanat. Listaan voisi vielä lisätä esimerkiksi luottamukseen perustuvan kulttuurin, yhteistoiminnallisuuden, avoimuuden, hyvän vuorovaikutuksen ja innostavan johtajuuden.

5.1 Työelämälähtöinen kehittäminen ja vuorovaikutuksen haasteet

Kehittäminen on pitkäkestoinen prosessi, jossa toimivalla vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. Jokaisen työyhteisön jäsenen pitäisi päästä vaikuttamaan kehittämisprosessiin, ja vaikuttamismahdollisuudet edellyttävät paitsi tiedon jakamista kaikille, myös avointa monisuuntaista kommunikaatiota ja mahdollisuutta ristiriitojen käsitteilyyn (Murto 2009, 79–80). Muistan kuulleen sanonnan, että kaikki ihmisten väliset ongelmat ovat pohjimmiltaan vuorovaikutuksen ongelmia. Tällä logiikalla voidaan ajatella, että kaikki työyhteisöjen kehittämisen esteet johtuvat vuorovaikutuksen ongelmista. Tässä opinnäytetyössä olen luopunut yhteisöpedagogin ammatillisen ydinosaamisen ja kehittäjäosaamisen käsittelystä erillisinä osaamisen kokonaisuuksina,

kuten prosessin alussa ajattelin, ja olen kääntänyt näkökulman siihen, mitä tekee yhteisöpedagogista työyhteisön kehittäjänä erityisen. Yksi merkittävä erityisyys on juuri vuorovaikutuksen vahvistamisen osaaminen. Käsittelenkin tässä työelämälähtöistä kehittämistä ja vuorovaikutuksen haasteita yhtenä kokonaisuutena.

TYKE-ryhmän tulevaisuusverstaassa pohdittiin vuorovaikutuksen haasteita työyhteisössä ja ratkaisuja niihin. Tulevaisuusverstaan lopputuotokset löytyvät liitteestä 4, mutta tämän työskentelyn jälkeen syventävää keskustelua käytiin vielä paljon. Tulevaisuusverstaassa äänestettiin oleellisimmiksi työyhteisöjen vuorovaikutuksen ongelmiksi hierarkian vaikutus kommunikaatioon, sitoutumattomuus yhteisiin pelisääntöihin sekä luuleminen eli oletukset. Hierarkian vaikutukseen parhaana ratkaisuna nähtiin tasa-arvoisuus, se että jokainen on työyhteisössä tärkeä ja kaikilla on erilaiset, tärkeät tehtävät. Sitoutumiseen johtavaksi tieksi äänestettiin jokaisen halu sitoutua, joka syntyy perusteluista ymmärryksestä, miksi sääntöjen noudattaminen on tärkeää ”minulle, työkaverille ja yhteisölle”. Luulemisen ja olettamisen ongelmaan ratkaisuna nähtiin toimintakulttuuri, jossa mikään kysymys ei ole tyhmä. Jokainen aloittaa asenteen korjaamisen itsestään: ei suhtaudu epäasiallisesti, ylimielisesti tai sivuttaen siihen, jos joku ei tiedä jotakin tai haluaa tarkentaa asiaa. ”Bonusratkaisuksi” kaikkiin ongelmiin haluttiin nostaa esiin vielä ratkaisukeskeisyys eli se, että ei keskitytä ongelmiin, vaan niiden ratkaisemiseen sekä ennaltaehkäisyyn. Tämän nähtiin olevan yksi yhteisöpedagogin vahvuuksista työyhteisön kehittäjänä, lisäksi sekä verstaassa että keskusteluissa nousivat esiin myös avoimen ilmapiirin ja toimintakulttuurin luominen sekä toki osallistava näkökulma ja yhteisöllisyyden vahvistaminen.

Työyhteisöjen vuorovaikutuksen kehittäminen ja jo sen pohtiminenkin on aikamoinen kehä. Tämän totesimme TYKE-ryhmän kanssa keväällä 2017 tulevaisuusverstaan yhteydessä ja tähän törmäsin taas syksyllä 2018 ollessani kouluttamassa Yhteisöjen viestintä ja vuorovaikutus -päivässä erään seudun järjestöväkeä, kun minulta kysyttiin jälleen vinkkejä vuorovaikutusongelmien yhteiseen käsittelyyn yhteisössä. Tajuusin, että tarjoamani kehittämistyöskentelyn mallit tarvitsevat toteutuakseen jo jossain määrin toimivaa vuorovaikutusta ja dialogista toimintakulttuuria, mutta jos ongelma onkin juuri se, ettei niitä ole, kuinka sitten lähdetään liikkeelle? Jos yhteisössä teh-

dään vaikkapa tulevaisuusverstaas, mutta ei olla valmiita kuulemaan siinä esiin nousevia ongelmia, kehittämisideoista puhumattakaan, kehittämistyöskentely jää näennäiseksi muka-osallistavaksi puuhasteluksi. Kuinka monen organisaation johto olisi valmis esimerkiksi kuulemaan, että työyhteisön vuorovaikutuksen ja dialogisuuden toteutumisen keskeinen ongelma on hierarkia, se että kaikkien näkemys ei olekaan yhtä arvokas? Olisiko johto valmis jopa purkamaan tätä hierarkian vaikutusta ja johtajavetoista kommunikointia? Toki on organisaatioita, joissa tästä voitaisiin edetä, mutta olen huomannut, että usein itselle vaikeat tai epämieluisat tuotokset on helpompi lakaista maton alle, kuin ryhtyä niiden kanssa toimeen.

Kun TYKE-ryhmäläiset syvensivät tulevaisuusverstaassa aloitettua kommunikaatio-osaamisen pohdintaa ja kehittämisosaamista siihen liittyen, tehtävissä nostettiin esiin myös muita jo tulevaisuusverstaassakin esiin tulleita vuorovaikutuksen ongelmia kuin kärkikolmikkoon äänestettyjä, kuten esimerkiksi yhteisten pelisääntöjen puuttuminen (ei pelkästään niihin sitoutuminen), tiedonkulun puutteet, perehdytyksen puutteet ja työn arvostukseen liittyvät ongelmat. Yhteisöpedagogin keinoina ongelmien ratkaisun käynnistämiseen tarjottiin usein erilaisia työpajoja ja workshoppeja, joissa roolina on vetäjä tai fasilitaattori. Olen kirjoittanut näihin aloituksiin havaintopäiväkirjaan oppimistehtävien purkutilanteessa kommentin ”kun pelkkä workshop ei riitä”, ajatuksena se, että työyhteisöissä ehkä kuvitellaan, että asiat ratkaistaan sillä, kun vedetään jokin kiva työpaja. Yhteisöpedagogin työ kuitenkin vasta alkaa tästä, ja oppimistehtävissä toistuu usein selkiyttämisen, seurannan ja tsekkaamisen merkitys. Jonkun on oltava työyhteisön sisällä kärryillä kokonaisuudesta ja pidettävä huolta siitä, että työyhteisössä edetään siten kuin on vaikkapa työpajassa yhdessä sovittu. Usein yhteisöpedagogin työ myös alkaa oppimistehtävien esimerkeissäkin jo ennen työpajaa, tekemällä haastatteluja, kyselyjä tai muita taustaselvityksiä. Roolina nähtiin myös kaiken aikaa sparraaminen, avoimuuteen kannustaminen, avoimen ilmapiirin luominen ja edistäminen sekä esimiehen tukena oleminen näissä asioissa.

Työyhteisöjen kehittämiseen liittyviä näkökulmia on monenlaisia, mutta tällä vuositu-
hannella juuri prosessimaisuutta, dialogisuutta, kumppanuutta ja osallisuutta painot-
tavat näkemykset ovat vahvistuneet. Tällaisella prosessimaisella, kokonaisvaltaisella

ja alhaalta ylöspäin suuntautuvalla kehittämisotteella pyritään työyhteisön kulttuurin muutokseen. (Seppänen-Järvelä & Vataja 2009, 14–16.) Myös TYKE-ryhmän tulevaisuusverstaassa nähtiin keskeisenä ratkaisuna vuorovaikutuksen ongelmiin toimintakulttuurin muutokset, ja tämäkin ajatus toistui aineistoissa muutenkin. Oppimistehävissä ja keskusteluissa todettiin myös, että kulttuurin muutos on hidasta, mutta työyhteisöpedagogin rooli kulttuurin muutoksessa on esimerkiksi tunnetaitojen merkityksen, avoimuuden ja erilaisuuden ymmärtämisen vahvistaminen. Esiin tuli myös yhteisöpedagogiosaamisen ja työyhteisön kehittäjien toimiminen siltana tuleville sukupolville, uudenlaisten toimintatapojen käynnistäjinä ja eteenpäin viejinä.

Mielestäni tämä julkaisusta Oivalluksia, päivityksiä ja muutosta – yhteisöpedagogit (ylempi AMK) toimialaa kehittämässä 2015 löytyvä Tiina Juutilaisen tekemä kehittäjän osaamiskartta kuvaa yhteisöpedagogin kehittämisosaamista erinomaisesti.



Kuvio 3: Kehittäjän osaamiskartta (Juutilainen 2015, 90).

Tuota osaamiskarttaa, jonka mukaan kehittäjän osaaminen koostuu organisaatio-, toimintakulttuuri- ja työelämäosaamisesta sekä yksilöllisestä ammattiosaamisesta, on hyödynnetty myös TYKE-taustaselvityksessä. Taustaselvityksessä Leena Nurminen on erikseen avannut kuvana HR-kehittäjän substanssiosaamista, tarkoittaen HR-kehittäjällä esimerkiksi henkilöstöpäällikköä, HR-asiantuntijaa, kehittämisspäällikköä tai työsuhteasiantuntijaa, joka tapauksessa henkilöä, joka työskentelee yrityksen tai yhteisön johdon tukena henkilöstöjohtamisessa.



Kuvio 4: Henkilöstöjohtamisen ja organisaation kehittämisen kokonaisuus (Humak 2015, 22).

Vaikka kuviossa ja taustaselvityksessä esitetäänkin kehittäjän osaamisesta varsin yksityiskohtainen kuva, silti minusta juuri tämä vuorovaikutuksen vahvistamisen osaaminen ja dialogin merkitys, joka omassa aineistossani ja myös havainnoissani tämän opinnäytetyöprosessin ulkopuolella jatkuvasti korostuu, jää vielä liian pieneen rooliin. Ohjauksen osalta selvityksessä todetaan kyllä, että yhteistoiminnan merkityksen ymmärtäminen on työyhteisön kehittäjän ydinosaamisaluetta ja että luottamuksen rakentamisella on tässä merkittävä rooli. ”Ilman luottamusta ei synny vuoropuhe-

lua ja ilman vuoropuhelua ei synny luottamusta”, selvityksessä todetaan (Humak 2015, 24).

Yksi TYKE-opiskelijoiden pienryhmistä käsitteli kommunikaatio-osaamisen oppimistehtävässään ristiriitoja ja konflikteja osana vuorovaikutusta. Tähän oppimistehtävään linkittyi vahvimmin tunnetaitojen kehittäminen työyhteisöissä ja koko suomalaisessa kulttuurissa. Ratkaisumalliksi tuossa oppimistehtävässä tarjottiin muun muassa sovitte-
telua, ja muissakin oppimistehtävissä nousi esiin työyhteisöpedagogin rooli myös so-
vittelijana. Myös Kari Murto (2009, 89) nostaa konfliktit esiin: ovatko konfliktit ja risti-
riidat kehittymisen vai kriisiytymisen alku? Hän toteaa, että suunta riippuu siitä, miten
ristiriitoin suhtaudutaan ja reagoidaan. TYKE-ryhmän tulevaisuusverstaassa kes-
keisimmäksi ongelmaksi äänestetty hierarkian vaikutus kommunikaatioon nousee
tässäkin tärkeään asemaan, sillä oleellista on, ratkaistaanko tai sivuutetaanko ristirii-
dat yksipuolisesti valtaan turvautuen, vai pyritäänkö niitä tutkimaan ja ratkaisemaan
yhdessä.

Kriisi voi olla myös vielä mahdollisuus aitoon muutokseen, sen käynnistäjä. Muutos
voi toki olla vain näennäinen: kriisin aikana hätäpäissään annettu lupaus tai pikainen
operaatio, ikään kuin tulipalon sammuttaminen. Kriisin jälkeen kaikki saattaa jatkua
samoin kuin ennenkin tai muutos jää pinnalliseksi, jolloin kuitenkin kaikki oleellinen
säilyy muuttumattomana, vaikka ”muutoksen” eteen tehdäänkin kovasti työtä. Jaana
Venkula (2005) toteaa, että ”muutoshankkeet ovatkin usein keisarin uusiin vaatteisiin
verhottua muuttumattomuutta.” Todellinen muutos vaatii luopumista vanhasta eli
aiemmista virheellisistä toimintatavoista ja käsityksistä sekä epävarmuuden kohtaa-
mista ja sietämistä. (Emt., 29–33.)

5.2 Muutosten pyörteissä tulevaisuutta luomassa

Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon vuonna 2018 julkaistussa toisessa osassa Ratkaisuja työn murroksessa todetaan, että työelämän muutokset koskevat kutakuinkin kaikkea työelämässä: työn rakenteita, sisältöjä, osaamista, toimeentuloa ja merkityksiä (Valtioneuvosto 2018, 10). Lukuisissa muissa lähteissä todetaan samaa, myös TYKE-taustaselvityksessä, viitaten muun muassa tutkimusprofessori Tuomo Alasoinin puheenvuoroon Työn tulevaisuus -seminaarissa 2014. Selvityksen mukaan Alasoini oli kuvannut puheenvuorossaan tulevaisuuden työyhteisöjä muuntuviksi, limitäisiksi ja verkostomaisiksi sekä erityisesti kehittämistyön ja johtamisen muuttuvan hyvin oleellisesti vuorovaikutteisempaan yhteisöllisempään suuntaan. Selvityksessä todetaan myös, että tulevaisuuden työllistäjiä ja talouskasvun tuottajia ovat yhä useammin pk-yritykset. (Humak 2015, 4–5.) Martela ja Jarenko (2014, 66) toteavat Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan Innostunut yhteiskunta -jaoston loppuraportissa, että muutos kohdistuu ennen kaikkea työkuultuuriin: menneen Suomen ”Otsasi hiessä on sinun leipäsi ansaittava” -työkuultuuri on mennyttä aikaa, ja digitalisaation aikana luovuus korvaa tuon vakavan puurtamisen asenteen.

Muutosvastarinnasta puhutaan paljon ja kukaan tuskin enää tohtii tunnustautua muutosvastarintaiseksi. Tästä huolimatta se on yksi keskeisistä ongelmista silloin kun pyritään syvälliseen työyhteisön toimintakuultuurin kehittämiseen. Muutosvastarinta voi ilmetä avoimena suorana kritisointina ja vastustuksena, peiteltyä epäsuorana vastuksena tai vaikenemisena, ulkopuolelle jättäytymisenä. Kari Murto (2009) tarjoaa ratkaisuiksi muutosvastarinnan selättämiseen tiedon tasapuolisen jakamisen, tunteiden kohtaamisen, luottamuksen rakentamisen ja pyrkimyksen kohti vastavuoroista ymmärrystä. Hän nostaa esiin jälleen vuorovaikutukseen liittyen tärkeänä asiana palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot. (Emt., 80–82.) Reijo Viitanen (2019) muistutti työyhteisön kehittäjäkoulutuksen linjauksista keskustellessamme, että kaikkea kritiikkiä ei tule kuitenkaan tyrmätä muutosvastarintana, ja TYKE-koulutuksessa kehoitetaan myös nimenomaan asioiden kriittiseen tarkasteluun.

Kommunikaatio-osaamisen oppimistehtävien lisäksi myös esimerkiksi työhyvinvoinnin oppimistehtävissä sivuttiin yhteisöpedagogin roolia muutoksen tekijänä, muutokseen osallistajana ja muutostilanteiden vuorovaikutuksen toimivuuden edistäjänä. Työhyvinvoinnin kannalta muutoksen edistämiseen liitettiin muutenkin samoja toimintoja ja näkökulmia kuin vuorovaikutuksen haasteiden ratkaisemiseen, eli kartoitusta, perustehtävän kirkastamista, tilanteen selkiyttämistä ja ylipäänsä kaikessa ratkaisukeskeistä työtettä. Muutoksesta puhuminen ja laadukas läsnäolo tulivat myös esiin oppimistehtävissä, ja yhteisöpedagogin perustehtävänä nähtiin ”yhdessä”-ajattelun sekä voimavaralähtöisyyden edistäminen. Samalla korostettiin, että muutoksen tekeminen ja edistäminen ei aina ole erillistä johonkin voimakkaaseen muutostilanteeseen liittyvää, vaan osa arkea.

Viittasin muutokseen ja tulevaisuuteen jo dialogin käsitettä avatessani Paulo Freiren ajatuksiin pohjautuen. Freiren (2005, 111) ajatusten perustana onkin ihminen maailmaa muuttavana ja luovana olentona, jonka toiminnan tuloksena syntyy jatkuva muutosprosessi. Tulevaisuus ei siis ole Freirelle jotain, minkä ihmiset vastaanottavat, vaan jotain, minkä he reflektoiden luovat. Arto O. Salonen, johon viittasin myös jo sosiaalipedagogiikkaan liittyen luvussa 3.1, on mielestäni varsin samoilla linjoilla Freiren kanssa. Salonen on kirjoittanut yhdessä Maria Joutsenvirran kanssa Aikuis-kasvatuslehden toimitusneuvoston valitseman vuoden 2018 tiedeartikkelin Vauraus ja sivistys yltäkyläisyyden ajan jälkeen. Artikkelissa kuvataan vuotta 2050, johon ne maalaavat kuvan jälkimateriaalisesta yhteiskunnasta, jota kohti murros on alkanut 2010-luvulla. He esittävät tämän tulevaisuuskuvan myötä, että vain materialistista vaurautta ja omaa etua tavoitteleva toiminta ja arvomaailma ei voi jatkua, vaan ihmisten on havahduttava muutokseen, koska käytössä on vain yksi maapallo ja tällainen toiminta ajaa yhä eettisesti kestävämpiin ratkaisuihin. Ihmiset myös kokevat mitättömyyden ja arvottomuuden tunteita yhä enemmän maailmankäsityksessä, jossa raha on tärkein arvo. (Salonen & Joutsenvirta 2018, 91–92.) Työelämästä he esittävät, että tulevaisuudessa työksi mielletäisiin kaikki, mikä tuottaa yhteistä hyvää (emt, 93). Uudistumisen tuottaisi heidän mukaansa se, että kasvatus, koulutus ja sivistys löytävät yhteisen suunnan, joka vie ihmisiä kohti täydempää ihmisyyttä. Tämä

vaatisi tutkimus- ja kehitystoiminnan, elinkeinoelämän, järjestöjen ja poliittisten päättäjien välistä ennakkoluulotonta, tasa-arvoista dialogia (emt., 93–96.)

5.3 Työyhteisöpedagogi dialogisuutta ja osallisuutta vahvistamassa

Jorma Heikkilä ja Kristiina Heikkilä (2001, 19) toteavat jo aivan vuosituhannen alussa kirjassa *Dialogi – avain innovatiivisuuteen*, että maailmankuva on muuttumassa dialogille myönteiseksi. Viime vuosina dialogia on nostettu esiin yhä enemmän tärkeänä työelämätaimana ja yhteiskunnan kehittymisen osana. Siitä huolimatta esimerkiksi TYKE-ryhmän tulevaisuusverstaassa ilmeni, että perinteinen, jäykkä ja autoritaarinen maailma ei ole jäänyt kokonaan taakse. Hierarkian vaikutus on edelleen yksi keskeisiä ongelmia työyhteisöjenkin vuorovaikutustilanteissa ja sitä kautta esteenä tai vähintään hidasteena kehittämislle. Dialogi puolestaan nousi esiin monissa TYKE-ryhmän oppimistehtävissä erityisesti osallisuuden vahvistamisen perustana.

Osallisuuden vahvistamisen opintojakson oppimistehtäviä eli käytännön projekteja toteutettiin hyvin monenlaisissa työyhteisöissä järjestöistä yrityksiin ja kuntasektorin eri toimialoille. Yhteisöpedagogin roolina nähtiin esimerkiksi valmentajana, coachina tai toiminnan vetäjänä toimiminen. Useammassa tehtävässä korostettiin sitä, että yhteisöpedagogi on toteuttaja ja toteuttamisen mahdollistaja, jolloin kehittäminen ei jää ideoinnin tasolle. Oppimistehtävissä toistui hyvin samantyyppinen toimintamalli kuin muillakin opintojaksoilla, joilla olin mukana, ja kaikista oli mielestäni nähtävissä, että TYKE-opiskelijoilla oli varsin yhteneväinen käsitys siitä, mikä on yhteisöpedagogin osaamista dialogin ja osallisuuden edistäjänä. Sosiaalipedagoginen valmentava työote on nähtävissä oppimistehtävissä vahvasti sekä myös sosiokulttuurisen innostamisen metodologia, ainakin osittain.

Olen tiivistänyt sosiokulttuurisen innostamisen metodologian Leena Kurjen esittämää mallia soveltaen. Innostamisen metodologiassa on hyvin pitkälle samat vaiheet kuin

freireläisessä metodologiassa ja lähtökohtana on todellisuuden kriittinen analysointi (Kurki 2000, 96–108; Kurki 2006, 153–154; Tomperi & Suoranta 2005, 225.)

1. Todellisuuden analysointi

Tehdään tarvittavat taustaselvitykset nykytilanteesta.

2. Sosiaalisen prosessin suunnittelu

Mitä ja milloin tehdään? Asetetaan myös yhteiset tavoitteet sekä hahmotetaan yhdessä visio: mitä kohti pyritään?

3. Resurssien organisointi

Mitä on mahdollista olemassa olevilla resursseilla toteuttaa ja kenellä on vastuu mistäkin?

4. Sosiokulttuuriset interventiot (menetelmät, toimintaprosessit, aktiviteetit)

Valitaan juuri tähän prosessiin sopivat interventiot.

5. Arviointi

Reflektointi on mukana koko ajan, mutta lopuksi tehdään loppuarviointi.

6. Päätttäminen, juhla

Juhlitaan sitä hyvää, mikä on saavutettu ja suunnataan katse eteenpäin.

Todellisuuden analysoinnin menetelminä osallisuuden vahvistamisen projekteissa käytettiin kyselyjä, palautteen keräämistä nykytilanteesta, haastatteluja, palvelumuotoilun työkalua voimakenttäanalyysiä, erilaisia workshopeja ja muita yhteisiä työskentelyjä. Työskentelymenetelmiä oli monenlaisia, muun muassa open space, volyyminalyysi, unelmapolkutyökalu, osallistavat kysymykset ja Flinga-alustalla toteutettu työskentely. Osassa tehtävistä yhteinen työskentely oli myös nähtävissä sosiokulttuurisena interventiona tai osana sitä, ei pelkästään taustaselvityksenä. Tällöin työskentelyä edelsi jotakin muuta tilanteen analyysiä ja myös suunnitteluvaihe. Tavoitteina projekteissa oli paitsi osallisuuden vahvistaminen, esimerkiksi sitoutuminen ja sitout-

taminen, jokaisen sisäisen motivaation vahvistaminen ja oman sekä toisten työn arvon tunnistaminen.

Osallisuuden mahdollistavina asioina työyhteisöissä nähtiin esimerkiksi yhteisten arvojen määrittely ja niiden toteuttaminen ja näkyminen toiminnassa, sujuva viestintä ja vuorovaikutus, esimiesten antama tuki työntekijöille, aito kuuleminen ja kuuntelu (myös hiljaisten äänten kuuluminen), välittävä toimintakulttuuri sekä yksilö- ja tiimitason huomioiminen. Yhtenä isona toistuvana kokonaisuutena huomioin aineistosta oppimiseen ja osaamiseen liittyvät asiat. Työyhteisössä tulisi olla kiinnostusta kaikkien osaamista ja oppimistavoitteita kohtaan, mahdollisuus kehittyä ja kehittää aidosti ja osaamisen jakaminen toimisi arjessa. Kaikissa projekteissa ja niiden keräämissä palautteissa tuli esiin se, että osallisuuden kehittyminen ja kehittäminen sekä yhteisön kaikkien jäsenten kuuleminen olisi oltava jatkuvaa. Yksittäinen projekti on vasta käynnistäjä. Pitempikestoisena projektina esitettiin esimerkiksi yhdessä tehtävä toimintasuunnitelma, jonka toteuttamista seurataan ja arvioidaan jatkuvasti, sekä ylipäänsä projektimainen työskentely, johon luodaan selkeät yhteiset tavoitteet. Huomiona oli myös se, että ihmiset kyllä osallistuvat, kun heille annetaan aito mahdollisuus, näennäisen puuhastelun sijasta. Osa oppimistehtävistä käsitteli erityisesti osallistavaa johtamista, johon palaan seuraavassa osaluvussa.

Yhtenä omana osallisuuden vahvistamisen alueena nousi esiin virtuaalisen, monipaikkaisen työyhteisön osallisuus ja yhteenkuuluvuus sekä muutenkin verkossa tapahtuva toiminta. Digitalisaatio asettaa omat haasteensa myös osallisuudelle. Yhdessä oppimistehtävässä oli toteutettu monipaikkaisen työyhteisön yhteenkuuluvuutta vahvistava projekti, joka yksinkertaisesti keskittyi Skype-kokousten toimivuuteen. Koin suorastaan ahaa-elämyksen ymmärtäessäni, miten monen työyhteisön yhteenkuuluvuutta ja osallisuuden kokemuksia voi heikentää se, että koetaan epävarmuutta vaikkapa tekniikan toimivuudesta kokouksissa eikä siksi tunne oloaan turvalliseksi tilanteessa eikä tunneta työkavereita, kaikkia ei välttämättä tapaa naamatusten koskaan. Esimerkkiprojektissa panostettiin ohjeistukseen eli yhdenvertaiseen teknisen osallistumiseen sekä toteutettiin ryhmäyttämistä ja ryhmätöitä verkossa. Uskon tällä kentällä olevan yhä enemmän myös tarvetta yhteisöpedagogin osaamiselle. TYKE-

taustaselvityksessä viitataan myös digitalisaatioon ja robotisaatioon sekä osaamiseen tarpeeseen niihin liittyen (Humak 2015, 5). Ensimmäisestä TYKE-ryhmästä ainakin yksi opiskelija on tehnyt opinnäytetyönsä liittyen tekoälyyn ja työn muutoksiin.

Kun viestinnän ja vuorovaikutuksen käsitteiden kohdalla keskustelimme TYKE-ryhmässä yhteisöpedagogin ja tradenomin eroista näiden osaamisessa, osallisuuden ja dialogisuuden vahvistamisen vahvistamiseen liittyen mieleeni tuli pohtia yhteisöpedagogin sosiaalipedagogisen ammatillisuuden eroa verrattuna sosionomin ammatillisuuteen. Kun vuonna 2007 tein ammatillisen opettajan opetusharjoitteluni Humakin Nurmijärven yksikössä juuri aloittaneiden yhteisöpedagogiopiskelijoiden parissa, olin samaan aikaan sosiaalipedagogiikan tuntiopettajana Lahden ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoille. Opetusharjoitteluni ohjaaja, Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun Hannu Kotila pyysi minua tuolloin pohtimaan yhteisöpedagogin ja sosionomin opiskelijoiden lähtökohtien eroja juuri noihin opintoihin hakeutumisessa ja sitä kautta ammatillisen orientaation eroja. Totesin tuolloin mutkia oikoen, että sosionomiopiskelijoilla oli työhön ihmisten parissa selkeästi enemmän ihmisten auttamisen ja jopa hoitamisen lähtökohta, kun taas yhteisöpedagogiopiskelijoilla oli laajempi yhteiskunnan ja maailman muuttamisen humanistinen näkökulma sekä hyvin monilla oli kokemusta esimerkiksi vapaa-ajan järjestötoiminnasta, kansalaisaktivismista tai kansainvälisestä toiminnasta.

Yhtä lailla oikaisten totesin tuolloin myös yhteisöpedagogeilla olleen yleisesti enemmän kiinnostusta ennaltaehkäisevään sosiaalipedagogiseen toimintaan valmentavalla työotteella, kun taas sosionomit olivat suuntautuneet myös korjaavaan työhön. Yhteisöpedagogin ja sosionomin sosiaalipedagogisen ammatillisuuden vertailu olisi jo aivan oman tutkimuksensa arvoinen asia, mutta ehkä jotain suuntaa-antavaa ajatusta noista vuosien takaisissa havainnoissanikin on. Nyt kun yhteisöpedagogikoulutus on Humakissa laajentanut reviiriään työyhteisöjen kehittämiseen, näkökulma osallisuuden vahvistamiseen, dialogisuuteen ja yhteisöllisyyteen on muuttanut muotoaan, ja ennaltaehkäisevä sekä innostamiseen painottuva lähestyminen korostunut entisestään.

5.4 Innostavaa ja valmentavaa johtamista tukemassa

Työyhteisöpedagogien ”maailmanparannusareena” on siis työelämässä. Koulutuksen taustaselvityksessä korostetaan työyhteisön kehittäjien sijoittuvan ensisijaisesti eri tehtäviin johdon tueksi ja erityinen tarve näille kehittäjille nähdään olevan pk-yrityksissä. Mahdollisina työnimikkeinä nostetaan esiin esimerkiksi henkilöstöpäällikkö, HR-asiantuntija, -koordinaattori tai -projektipäällikkö, henkilöstön kehittäjä tai kouluttaja ja työhyvinvointiasiantuntija. (Humak 2015, 12.) Työyhteisön kehittäjä voi toki olla johtavassa asemassa tai esimiehenä, mutta enemmän tarvetta tälle osaamiselle nähtiin selvitystyön perusteella olevan siis johtamisen tukena. TYKE-ryhmän oppimistehtävissä vilahteli usein tämän johdon tukena oleminen, mutta myös ”yhteisöpedagogin tapa johtaa”, osallistava johtaminen. Tälle johtamistavalle, jota yhteisöpedagogi pyrkii edistämään joko johdon tukena tai itse johtajana, haettiin aineistossa tietoperustaista kotia valmentavasta, innostavasta, myötätuntoisesta ja palvelevasta johtamisesta sekä innostuksen ja sisäisen motivaation johtamisesta.

Monissa eri lähteissä, myös TYKE-taustaselvityksessä on todettu johtamiskulttuurin olevan muutoksessa ja sen muutoksen olevan tarpeellinen. Kun aiemmin huomio on ollut johtajassa ja johtajan ominaisuuksissa sinällään, nykyisin puhutaan yhä enemmän työympäristöjen haasteista, muutoksista selviämisestä ja ihmisistä, joiden kanssa johtajat työskentelevät (Hakanen, Kuusela & Pessi 2017, 285). Aineistossa yhteisöpedagogin nähtiin voivan olla ajan kanssa muuttamassa myös johtamiskulttuuria. Osallistavan, ”yhteisöpedagogimaisen” johtamisen yhtenä tärkeimpänä asiana aineistossa tuotiin esiin johtajan ”pelisilmä” ja aiemmin mainitsemani ihmisenlukutaito, johon sisältyy myötätuntoa, älykästä intuitiota ja myös sosiaalista taitavuutta sekä ihmisten vahvuuksien näkemistä. Luottamus nousi johtamiseen liittyvässä aineistossa yhä uudestaan esiin. ”Kun luotat ihmiseen, hän puhkeaa kukkaan”, olin kirjoittanut ylös jossakin oppimistehtävän purkutilanteessa lainauksen esityksestä. Valmentava asenne ja vuorovaikutus nähtiin erottamattomana parina. Sisäisen motivaation johtaminenkin mainittiin. Muita esiin nostettuja osallistavan johtamisen tärkeitä asioita olivat muun muassa tilan antaminen ja se, että pidetään fokus yhdessä tekemisessä.

Yhdessä tekemisen korostamisesta johtajuuden yhteydessä minulle tuli mieleen se, miten Leena Kurki ja Matleena Kurki-Suutarinen (2014, 254) kuvaavat kirjassa Machiavellista samuraihin – kohti innostavaa johtajuutta yhteisöllistä innostajajohtajaa, joka ei käske ”menkää”, vaan sanoo ”menkäämme”. Heidän kuvailemansa innostajajohtaja on mielestäni hyvin lähellä sellaista johtajaa, jollaiseksi ”yhteisöpedagogihenkistä” johtajaa aineistossa eri lähteisiin ja käytännön kokemuksiin pohjaten kuvataan. Johtajan tehtävän Kurki ja Kurki-Suutarinen kiteyttävät kahteen kokonaisuuteen eli ryhmän tehtävien selkiyttämiseen sekä esimerkkinä ja inspiroijana toimimiseen (emt., 256). Sosiokulttuurisen innostamisen tehtävät voivat olla yhtä lailla innostavan johtajan, innostajajohtajan tehtäviä. Innostaminen ei kuitenkaan kuulu vain johtajalle, vaan kaikille organisaation jäsenille, onhan innostaminen aina yhteisöllistä toimintaa, jossa kaikki ovat osallistujia (emt., 251).

Jean-Claude Gillet on Kurjen ja Kurki-Suutarisen mukaan määritellyt innostamisen tehtäviksi tuotantotehtävät, helpottajana ja välittäjänä toimimisen sekä taistelemisen. Tuotantotehtävä tarkoittaa sitä, että innostaja tai innostajajohtaja on aina toteuttamassa jotakin projektia yhdessä ryhmän kanssa, ja tässä tehtävässä korostuu rationaalinen, tekninen ja looginen puoli. Välittäjän tehtävä on fasilitaattorina toimimista, ryhmän toiminnan helpottamista, organisointia ja puitteiden luomista. Kolmanteen tehtävään eli taistelemiseen sisältyy innostamisen syvin olemus. Innostajajohtaja pyrkii tässä tehtävässään selkeyttämään hämäriä tunteita, vahvistamaan motivaatiota, luomaan hyvää henkeä sekä auttamaan ryhmää löytämään oman syvimmän tarkoituksensa ja totuutensa. (Emt., 250–254.)

Kurjen ja Kurki-Suutarisen mukaan innostavan johtajuuden lähtökohtana on oltava palveleva asenne (emt., 255). Aineistossa mainittiin useaan kertaan nimenomaan tuo palveleva johtaminen ja sen rinnakkaiskäsitteenä myötätuntoinen johtaminen. Hakanen ym. (2017) esittävät kirjassa Myötätunnon mullistava voima, että työelämässä on todettu olevan huonosta johtamisesta ja nimenomaan myötätuntovajeesta johtuvia ongelmia. Myötätuntoinen johtaminen auttaa työyhteisön jäseniä selviämään vastoin-

käymisistä ja edistää työssäjaksamista. Myötätuntoinen johtaminen on myös myötännostavaa johtamista ja sillä on siksi vahvasti kytkös työn imuun, työn iloon ja innostukseen. (Emt., 282–283.)

Palveleva johtaminen on innostavan johtamisen tapaan johtamisen filosofia ja lähestymistapa, ei niinkään johtamisteoria. Se on ihmisläheistä johtamista ja palvelevan johtajan tavoitteena on ryhmän onnistuminen työssään sekä yhteisten tavoitteiden saavuttaminen. Edellytyksenä on yhteisön ja sen jokaisen yksilön kohtaaminen ihmisenä, iloineen ja suruineen. (Emt., 286–287.) Kurki ja Kurki-Suutarinen (2014, 256) eivät puhu samoilla käsitteillä myötätunnosta ja myötännosta, mutta toteavat läsnäolon taidon olevan johtajalle tärkeää ja sen olevan yhtä lailla nöyrää lempeyttä kuin pirteää energiaakin. Niin innostavassa johtamisessa kuin myötätuntoisessa, palvelevassa johtamisessa keskeistä on työntekijän voimaantuminen ja oma osallistuminen (Kurki & Kurki-Suutarinen 2014, 251; Hakanen ym. 2017, 288). Molemmissa korostetaan myös johtajan rohkeutta, eli uskallusta mennä erilaisiin tilanteisiin, puolustaa näkemyksiään ja työntekijöitään. Tällainen johtaja asettaa tiimin edut oman suosionsa ja vallan haluamisen edelle (Kurki & Kurki-Suutarinen 2014, 255–257; Hakanen ym. 2017, 289). Työyhteisöpedagogin yhtenä roolina voi olla, myös aineiston perusteella, johdon rohkaisijan ja tsemppaajan rooli.

5.5 Työhyvinvointia lisäämässä

Suomen tunnetuimpiin ja arvostetuimpiin työhyvinvoinnin asiantuntijoihin lukeutuva Marja-Liisa Manka on kirjoittanut yhdessä toisen työhyvinvoinnin tutkijan ja kouluttajan Marjut Mankan kanssa varsin kattavan teoksen Työhyvinvointi (2016). Kirjan takakannen alaotsikko Parempaa johtamista ja arjen tekoja kertoo jo paljon siitä, mistä kaikessa työhyvinvoinnissa on kyse. Myös TYKE-ryhmän työhyvinvointiin liittyvissä oppimistehtävissä tulivat esiin niin johtamisen kuin arjen pienten tekojenkin merkitys. Näissä oppimistehtävissä oli hyvin paljon samoja teemoja kuin muillakin opintojaksoilla ja esimerkiksi luvussa 4.3 avatut työn imun, työn ilon, innostuksen ja sisäisen

motivaation käsitteet toistuivat. Työn imusta, jonka käsitteen Jari Hakanen on tuonut Suomessa työelämäkeskusteluun, nostettiin yhdessä oppimistehtävässä esiin erityisesti tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen sekä näiden tartuttaminen muihin. Samoin sanoin työnimua kuvaavat myös Manka ja Manka (emt., 41).

Toinen toistuva teema oli työpahoinvoinnin ennaltaehkäisy ja siihen johtaviin tilanteisiin kuten kiusaamiseen ja häirintään puuttuminen. Myös Manka ja Manka (emt., 26–35) nostavat esiin tämän puolen työhyvinvoinnin uhkatekijöissä, joita ovat esimerkiksi työn mielekkyyden vähentyminen, työn henkinen rasittavuus, henkinen väkivalta ja työpaikkakiusaaminen sekä epävarmuudesta johtuva stressi. Työpahoinvoinnin ennaltaehkäisyssä tärkeään rooliin aineistossa nousi yleinen syrjinnänvastaisuus ja tasa-arvo yhteisössä sekä myös lait ja säädökset toiminnan perustana, esimerkiksi työturvallisuuslaki ja yhdenvertaisuuslaki. Työpahoinvointi vaikuttaa yksilöön, yhteisöön ja yhteiskuntaan eli myös yhteisöpedagogin ja sosiaalipedagogiikan kaikki työn tasot tulevat esiin sen ennaltaehkäisyssä. Avoin vuorovaikutus työpahoinvoinnin ennaltaehkäisyssä toistui keskusteluissa yhä uudestaan. Aito luottamus johdon ja henkilöstön välillä sekä koko työyhteisön kesken toistui jälleen tärkeänä asiana ja turvallisen ilmapiirin luojana.

Johtamisen merkitys tuli usein esiin myös työhyvinvoinnin tehtävissä ja siihen liittyvissä keskusteluissa esimerkiksi termein hyvinvointia lisäävä johtaminen, työkykyjohtaminen ja kannustava johtaminen. Myös jaettu johtajuus mainittiin. Esimiestyön rooli työhyvinvoinnin, työn imun ja työmotivaation kannalta nähtiin suurimpana muutostilanteissa, joissa esimiesten tulisi olla erityisesti läsnäolevia, innostavia ja kannustavia sekä antaa aikaansa henkilöstölle ja puhua henkilöstön kanssa muutoksesta. Voimavara- lähtöisyys ja innovatiivisuuden tukeminen nähtiin tärkeinä ja liittyvät molemmat muutostilanteisiin. Tunneäly ja tunnetaidot mainittiin keskusteluissa jälleen useaan kertaan sekä positiivinen asioiden sanottaminen. Hyvinvointia edistävän esimiehen ominaisuuksista mainittiin muun muassa vastuun kantaminen, oikeudenmukaisuus sekä taito katsoa peiliin. Johto- ja henkilöstöstrategian tekemiseen tulisi aineiston mukaan ottaa henkilöstö mukaan, ja yhteisöpedagogi voi olla tässä henkilöstön osallistaja.

Työterveyslaitoksen tekemiä hyvän johtajuuden kriteerejä pidettiin TYKE-ryhmässä hyvinä nimenomaan työhyvinvoinnin kannalta. Nämä kriteerit, jotka on jaoteltu viiden kokonaisuuden alle: luottamus ja arvostus, yhteistyö ja verkostot, monimuotoisuus ja yksilöllisyys, osaaminen ja kehittyminen sekä uudistuminen ja osallisuus, löytyvät Työterveyslaitoksen verkkosivuilta (Työterveyslaitos 2019). Kriteereistä ensimmäinen on luottamus ja arvostus, ja niin Työterveyslaitoksen verkkosivuilla kuin aineistossakin todetaan, että luottamus on sosiaalista pääomaa. Viitataan sosiaalisen pääoman käsitteeseen jo luvussa 3. Aineistossa puhuttiin myös työhyvinvointipääomasta. Manka ja Manka esittävät, että työhyvinvointipääoma koostuu yksilön inhimillisestä pääomasta, yhteisön toimivuudesta ja sosiaalisesta pääomasta sekä organisaation rakennepääomasta (emt., 53). Aineistossa todettiin, että työhyvinvointipääomaa lisäävät muun muassa juuri hyvä johtaminen, mukaan ottaminen ja voimavarojen tukeminen. Yhteisöpedagogin roolina työyhteisössä nähtiin erityisesti uudistumisen ja osallisuuden kriteerissä, eli yhteisöpedagogi voi pitää huolen siitä, että henkilöstön osaaminen, ideat ja kokemus aidosti otetaan huomioon, samoin palvelun käyttäjien palaute ja kokemus. Johdon ja henkilöstön innostaminen uusiin toimintatapoihin liittyy myös tähän osa-alueeseen. Osaamisen kehittämisen nähtiin olevan tärkeä osa työkyvyn ylläpitoa, ja osaamisen kehittämisen perustana puolestaan osallistuminen sekä avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus.

Aineistossa korostuivat jälleen ratkaisukeskeisyys sekä valmennukselliset keinot ja menetelmät. Työkaluista mainittiin esimerkiksi coaching, työyhteisösovittelu, koulutus, työnohjaus, erityisesti ryhmätyönohjaus ja muu ryhmätoiminta sekä erilaiset yhteiset osallistavat työskentelyt, joissa ratkaisut syntyvät kaikkien yhteistyöllä, demokraattisesti. Toki esimerkiksi työyhteisösovitteluun ja työnohjaukseen ei yhteisöpedagogin koulutus sinällään pätevöitä, mutta voi olla kytköksissä muuhun osaamiseen, ja yhteisöpedagogi voi myös auttaa työyhteisöä löytämään oikeita keinoja ja palveluja yhteisön ulkopuolelta. Muina esimerkkeinä työhyvinvoinnin oppimistehtävissä yhteisöpedagogin roolista oli ennaltaehkäisevän virkistystoiminnan järjestäminen, puheeksi ottamiseen ja ristiriitojen käsittelyyn rohkaisu, tasa-arvosuunnitelman ja muiden vastaavien suunnitelmien toteuttaminen ja pelisääntöjen luominen yhdessä hen-

kilöston kanssa sekä niiden seuranta, yhteistyön ja yhteistoiminnan edistäminen, vuorovaikutuksen, tasapuolisen viestinnän ja positiivisen ilmapiirin vahvistaminen ja työilmapiirin mittaaminen. Ilon ja huumorin mukana pitäminen olisi myös muistettava työyhteisön arjessa. ”Yhdessä” on avainsana työhyvinvoinnissakin, ja yhteisöpedagogin tehtävä on edistää tätä yhteistoiminnallista kulttuuria työyhteisössä sekä syventää yhteistä ymmärrystä siitä, millainen on hyvä työyhteisö. Aineistossa tuli esille sosiaalipedagoginen näkökulma ja ihmiskäsitys, jonka mukaan jokainen ihminen oman elämänsä, työhyvinvointinsa ja työkykynsä paras asiantuntija.

5.6 Tuottavuus, kilpailukyky ja innovatiivisuus – miten ne tähän liittyvät?

TYKE-koulutuksen taustaselvityksessä puhutaan paljon tuottavuuden, kilpailukyvyn ja innovatiivisuuden ylläpitämisestä sekä lisäämisestä (Humak 2015, 6–10). TYKE-opetussuunnitelmassa todetaan myös heti koulutuslupauksen alussa, että koulutuksen ”tavoitteena on parantaa suomalaisten työyhteisöjen tuottavuutta, kilpailukykyä, innovatiivisuutta ja hyvinvointia” (Humak 2018, 25). Käytössäni olevasta kokonaan opintojen yhteydessä kootusta aineistosta ei juuri tähän tuottavuuden ja kilpailukyvyn näkökulmaan löydy varsinaisia vastauksia. Tuloksia uusien työyhteisön kehittäjien toiminnasta kentällä eli vastauksia siihen, miten lopulta työelämässä työyhteisöpedagogien osaamisen avulla näitä asioita lisätään, ei voida tutkimuksellisesti saada ainakaan vielä pitkään aikaan. Opiskelijat toimivat kyllä jo opintojen aikana työelämässä, mutta tarvittaisiin pitempikestoista seurantaa. Näihin näkökulmiin voin kuitenkin kurkistaa lähinnä yleisesti tässä prosessissa esiin tulleen yhteisöpedagogin osaamisen pohjalta.

Kilpailukykyyn ja tuottavuuteen viitataan aineistossa jonkin verran, esimerkiksi työhyvinvoinnin oppimistehtävissä, joissa työhyvinvointi nähdään perustana myös tuloksellisuudelle. Aineistossa esitetään myös, että kun työhyvinvointi lisääntyy, esimerkiksi sairaspöissaolojen aiheuttamat kustannukset vähenevät ja tuottavuus lisääntyy. Tämä perustelu löytyy myös taustaselvityksestä, jossa todetaan, että työhyvinvoinnilla

on sekä välittömiä että välillisiä talousvaikutuksia (Humak 2015, 18). Manka ja Manka (2016, 38–40) tuovat esiin työhyvinvoinnin laiminlyöntien hinnasta yhteiskunnalle eri tutkimustuloksista löytyviä lukuja, joista esimerkkinä Työterveyslaitoksen esittämä 41 miljardin menetys vuodessa. Tämä luku koostuu sairaspöissaolojen kuluista, ennen-aikaisista eläkkeistä, työtapaturmista, presenteeismistä (sairaana töissä) ja terveyden- ja sairaudenhoitokuluista.

Taustaselvityksessä todetaan Tilastokeskuksen tilastoihin pohjautuen, että suomalaisen työn tuottavuus on heikentynyt. Selvityksessä todetaan myös, että Työelämän kehittämissstrategiassa vuoteen 2020 haastetaan työpaikat kehittämään toimintaansa ja toimintatapojaan, jotta muun muassa työelämän laatua, työhyvinvointia ja työn tuottavuutta saataisiin parannettua. Selvityksessä viitataan työelämäinnovaatioissa sekä erityisesti henkilöstölähtöisessä kehittämistyössä ja sen merkityksessä tuottavuuden lisäämisessä Marko Kestin väitöskirjatutkimukseen ”The Tacit Signal Method in Human Competence Based Organization Performance Development”, jossa luotiin hiljaisiin signaaleihin perustuva henkilöstön kehittämissprosessi. Kehittämistä testattiin yrityksissä ja kuntaorganisaatioissa, ja tutkimukset osoittivat, että kehittämissprosessin ansiosta henkilöstön suorituskyky oli organisaatioissa selvästi noussut. (Humak 2015, 6–8.)

Kesti (2013) esittää, että työntekijöiden tyytyväisyys korreloi usein tuottavuuden kanssa. Työntekijän tyytyväisyyteen puolestaan vaikuttaa paljon hänen kokemansa arvostus, jonka osatekijöitä ovat fyysinen ja emotionaalinen turvallisuus, identiteetti, yhteenkuuluvuus, kompetenssi ja päämäärä. Tyytyväisimpiä ja tuottavimpia ovat ne työntekijät, joilla nämä kaikki osatekijät toteutuvat. (Emt., 20–23.) Frank Martela ja Karoliina Jarenko (2014) kuitenkin esittävät mm. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan Innostunut yhteiskunta -jaoston loppuraportissa, että edes työtyytyväisyys ei pelkästään riitä, sillä tyytyväisyys on passiivinen tila. Jotta työntekijöiden koko potentiaali pääsee esiin, hänen on oltava myös innostunut, sillä innostus on aktiivinen tila, joka johtaa paitsi hyvinvointiin, myös luovuuteen ja innovatiivisuuteen. Tutkimusten mukaan innostunut työntekijä saa enemmän aikaan eli on tuotteliaampi ja voi olla siis organisaatiolle myös kilpailuvaltti. Martela ja Jarenko pohjaavat väitteensä lukuisiin

työn imuun liittyviin kansainvälisiin ja suomalaisiin tutkimuksiin. (Emt., 6 ja 9–10.) Kilpailukykyyn ja tuottavuuteen voidaan siis vaikuttaa vahvasti satsaamalla työntekijöiden arvostuksen tunteeseen, motivaatioon ja innostukseen.

TYKE-taustaselvityksessä korostetaan siis työelämäinnovaatioiden hyödyntämisen tarvetta tuottavuuden ja kilpailukykyyn parantamisessa (Humak 2015, 8). Innovaation määritelmiä on useita, ja yleisemmin innovaatio on nähty aiemmin lähinnä uudeksi, omaperäiseksi ja kaupallistetuksi tuotteeksi, ja yleensä teolliseksi tai tekniseksi keksinnöksi. Nykyisin innovaation käsite on kuitenkin laajentunut, ja nykyisen käsityksen mukaan kyseessä voi olla myös palvelu, prosessi tai toimintamalli millä tahansa alalla. Innovaation pohjana on hyvä idea, jota aletaan kehittää. Jotta innovaatioita voi syntyä, tarvitaan vahvaa motivaatiota sekä runsaasti osaamista. Innovaatiot syntyvät usein työryhmissä, yhteistyössä erilaisten ihmisten ja osaajien kesken. (Sydänmaalakka 2009, 115–116.) Sosiaalisten innovaatioiden tarkoituksena on vastata ihmisten sosiaalisiin tarpeisiin. Tällaiset innovaatiot voivat olla esimerkiksi yhteiskunnan toimintaan, hyvinvointiin tai koulutukseen liittyviä uusia toimintatapoja, strategioita tai organisaatioita. Sosiaaliset innovaatiot ovat usein yhdistelmiä aiemmin jo käytössä olevista tavoista ja käytänteistä. Niiden syntyminen edellyttää ylisektorista yhteistyötä ja sitä, että tuodaan yhteen sellaisia ryhmiä ja yhteisöjä, jotka eivät ole aiemmin kohdanneet. (Ylikoski 2017.) Toisin sanoen tarvitaan ammatillista yhteisöllistä osaamista, jota yhteisöpedagogeilla on.

Oppilaitosten ja koulutusten uudet oppimisen tavat ovat hyviä esimerkkejä laajentuvista yhteisöllisistä toimintatavoista ja yhteisöjen toimintakulttuurien muutoksista. Esimerkiksi Humanistisessa ammattikorkeakoulussa toteutetaan valmennuspedagogiikkaa, jossa lehtoreiden roolina on olla valmentajia ja mentoreita, ja johon sopii hyvin tutkimus- ja kehittämistoiminnan (TKI) kokeilukulttuuri. Ideoita kokeillaan ja innovaatioita luodaan yhdessä koulutusorganisaation edustajien, opiskelijoiden ja työelämän yhteistyökumppaneiden kanssa. (Määttä 2016, 12.) Kokeilukulttuuriin pohjaavan yhteisöllisen TKI-toiminnan myötä muutoksessa ovat niin oppijan rooli kuin rajat formaalin ja informaalin välillä. Oppijoita ovat kaikki yhteistyössä mukana olevat tahot. Kun halutaan tuottaa innovaatioita, on muutettava rakenteita ja toimintamalleja.

Yhteisöjen tulisi olla rakenteeltaan joustavia, ketteriä ja valmiita nopeisiin muutoksiin sekä kestää uutta luovia ristiriitoja. Innovatiivisen työ- tai toimintayhteisön edellytyksenä on myös innostuneisuus ja työnilo. (Ylikoski 2016, 14–15.)

Ylikoski (emt., 16) kirjoittaa, että yhteisöjen innovaatioiden syntymiseen tarvitaan perinteisten organisaation toimivuutta lisäävien elementtien lisäksi jokin mystinen ainesosa, joka sisältää innostusta, riskinottoa ja ristiriitoja, ja jota hän kutsuu tähtipölyksi. Mielestäni tämä tähtipöly ja sen synnyttäminen on vahvasti sukua valaistumiselle, jonka Jean-Claude Gillet liittää innostajan taistelijatehtävään. Avasin näitä Gilletin määrittelemiä innostamisen tehtäviä eli tuotantotehtävää, helpottajana ja välittäjänä toimimista sekä taistelijan tehtävää luvussa 5.4 innostavan johtamisen yhteydessä. Kolmanteen innostajan tehtävään eli taistelemiseen sisältyy juuri tuo valaistuminen ja innostamisen syvin olemus, kun innostaja pyrkii selkeyttämään hämäriä tunteita, vahvistamaan motivaatiota, luomaan hyvää henkeä sekä auttamaan ryhmää löytämään oman syvimmän tarkoituksensa ja totuutensa. (Kurki & Kurki-Suutarinen 2014, 252–254.)

6 IHMISYYDEN YMMÄRTÄMISESTÄ PAREMPAAN TULEVAISUUTEEN

Pitäisi löytää hyvä balanssi humanismin ja ekonomian välille. Ihminen keskiössä kohti tuloksen tekemistä.

Yllä oleva lainaus on TYKE-ryhmälle tekemäni Webropol-kyselyn vastauksista, kun kysyin avoimella kysymyksellä muita aiheesta heränneitä ajatuksia. En aivan tarkalleen tiedä ajatteliko vastaaja ensisijaisesti työelämää, työyhteisön kehittäjän koulutusta tai työtä vai kaikkea tuota, mutta ainakin kaikkeen tuohon tuo vastaus sopii. TYKE-opetussuunnitelmassa todetaan taustaselvitykseen pohjautuen puolestaan näin:

Työyhteisöissä on tarve sellaisille työyhteisön kehittäjille, jotka osaavat ja ymmärtävät kokonaisvaltaisesti liiketoiminnan tarpeet ja sitä tukevan henkilöstöjohtamisen vaatimukset ja kykenevät tukemaan työyhteisöjen johtoa organisaation menestyksen rakentamisessa. (Humak 2018, 25.)

Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että ”koulutuksessa painotetaan yhteisöllisyyden, tuloksellisen yhteistyön ja rakentavan vuorovaikutuksen merkitystä” (emt., 25). Mukana sekä TYKE-opiskelijan kommentissa että opetussuunnitelmassa on ajatus siitä, että työyhteisön kehittäjän on ymmärrettävä sekä talouden ja liiketoiminnan näkökulma että henkilöstölähtöisyys. Tässä opinnäytetyössä olen todennut niin TYKE-taustaselvitykseen kuin aineistoonkin pohjautuen, että työyhteisöpedagogin eli työyhteisön kehittämiseen suuntautuneen yhteisöpedagogin osaaminen koostuu yhteisöpedagogin ydinosaamisesta ja kehittäjäosaamisesta, HR-osaamisesta ja virallisten työelämän prosessien hallinnasta. Prosessin alussa lähdin tarkastelemaan työyhteisön kehittäjänä toimivan yhteisöpedagogin osaamista kahdesta näkökulmasta: yhteisöpedagogin ammatillinen ydinosaaminen ja kehittäjän osaaminen. Aivan loppumetreillä oivalsin, etten pystykään erottelemaan näitä kahta osaamista, vaan ne nivoutuvat jatkuvasti yhteen. Yhteisöpedagogin kehittäjäosaaminen työyhteisöissä on yhteisöpedagogin ammatillista ydinosaamista: osallistavaa, henkilöstölähtöistä, yhteisöllistä oppimista edistävää toimintaa. Kuten sosiokulttuurinen innostaminen on aina jossain määrin toimintatutkimusta, on yhteisöpedagogin toiminta yhteisöissä myös aina jonkinlaista kehittämistä. Siksipä yhteisöpedagogin ja työyhteisön kehittäjän roolit niin jouhevasti toisiinsa kytkeytyvätkin. Yhteisöpedagogin ydinosaaminen tuo myös aidosti ihmisläheisen lähestymistavan HR-osaamiseen ja työelämän virallisiin prosesseihin. Se, miten liiketoiminnan osaaminen kytkeytyy tähän, ei varsinaisesti aineistostani kuitenkaan ilmene.

6.1 Millaista koulutusta ja miksi?

Kun aloin hahmotella tätä opinnäytetyötä syksyllä 2017, ensimmäinen työnimi oli ”Yhteisöllisten oppien jalkauttaminen koulutuksen avulla” ja ajatuksena oli keskittyä

enemmänkin TYKE-koulutuksen kehittämiseen. Prosessin edetessä varsinainen koulutuksen kehittäminen jäi lopulta varsin ohueksi, kun työn tarkoitus suuntautui loppua kohden yhä enemmän yhteisöpedagogin osaamiseen käsitteellistämiseen ja syvempään avaamiseen sekä työyhteisöjen tarpeiden ja tämän osaamisen kohtaamiseen. Koulutuksella on kuitenkin merkittävä rooli tässä kaikessa, eli aivan kokonaan ei alkuperäinen idea ole tietenkään kadonnut. Vaikka varsinaisesti missään aineiston keräämisen vaiheessa en suoraan kysynyt koulutuksen sisältöön liittyviä ideoita tai palautetta, myös tätä puolta tuli esiin. Itse huomasin matkan varrella pohtivani koulutuksen merkitystä ja sisältöä paljonkin. Kun muutama TYKE-vuosikurssi on valmistunut, koulutuksen arvioinnissa tai esimerkiksi opinnäytetöissä olisi aihetta useampaankin opinnäytetyöhön tai muuhun tutkimukseen. Tässä alkumetreillä voin kuitenkin vähintään uumoilla jotakin koulutuksen ja työelämän tarpeiden kohtaamisesta ja hieman pohtia sitä, millaiseen suuntaan koulutusta tulisi kehittää, jotta sen osallistujien osaaminen voisi rakentua työelämän tarpeita vastaavaksi.

Yhtenä laajana kysymyskokonaisuutena opinnäytetyöprosessin aikana mieleeni on noussut, vastaako työyhteisön kehittäjän opetussuunnitelma ja koulutuksen sisältö kokonaisuudessaan sitä mitä työelämä tarvitsee ja onko koulutus sellaista, mitä taustaselvityksessä haetaan. Keskityin tässä opinnäytetyössä tiettyihin sisältöihin ja opintojaksoihin, joissa sisältö on lähtökohtaisesti eniten juuri yhteisöpedagogin ammatilliseen spesifiin osaamiseen liittyvää. Opinnäytetyöstäni ei selviä opetussuunnitelman koko laajuus kuin pintapuolisesti, siihen lukija joutuu halutessaan tutustumaan halutessaan syvällisemmin ja perusteellisemmin erikseen. Vaikka olen avannut tässä käsitteitä yhteisöpedagogin osaamisen taustalla, en ole myöskään päässyt syvemmin vielä siihen, antaako TYKE-koulutus todella valmiudet kaikkeen siihen osaamiseen, jota tässä yhteisöpedagogille maalailaan.

Koulutuksen sisältöä ja painotuksia tarkastellessa on otettava huomioon myös opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet, sillä toiset kaipaavat enemmän vahvistusta HR-asioihin ja työelämän virallisten prosessien hallintaan, toiset osallisuuden vahvistamiseen ja valmentavan työotteen käytännön toteuttamiseen. Ryhmä jakautuu näiden tarpeiden ja henkilökohtaisten aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja

tunnustamisen (AHOT) kautta pienempiin ryhmiin opintojaksoilla. Lähijaksoja on muutenkin vähän, ja yhtenä haasteena onkin opintoryhmän ryhmäytymisen, oman osallisuuden ja yhteisöllisyyden toteutuminen, kun kohtaamisia kasvotusten on vähän. Tämä on haasteena myös muussa verkkoympäristöihin keskittyvässä koulutuksessa. Siinä, miten ja millainen koulutus antaa kaikki tarvittavat valmiudet kaikille opiskelijoille ja miten osaaminen kehittyy koulutuksen avulla, olisi jälleen jatkokehittämisen ja -tutkimuksen paikka. On toki myös todettava, että yksinään yhteisöpedagogit eivät kaikesta osaamisestaan huolimatta pelasta koko työelämää, eikä yhteen tai kahteenkaan koulutukseen voi tunkea aivan kaikkea.

TYKE-opettajana sen alkumetreistä asti toimineen, Humakin nykyisen yhteisöpedagogikoulutuksen koulutuspäällikön Reijo Viitaseen (2019) kanssa olemme keskustelleet suunnasta, johon työyhteisön kehittäjäkoulutus on jo menossa. Koulutuksessa halutaan sanoutua irti kaikenlaisesta huuhaasta, esimerkiksi pinnallisista, mihinkään tutkittuun tietoon perustuvista analyyseistä, joista esimerkkinä DISC-analyysi. Kaikelle kehittämiselle ja osaamiselle halutaan löytää vahva tietoperusta. Organisaatiokehittämisessä käytössä on myös sellaista sisällötöntä jargonia, jota TYKE-koulutuksessa halutaan välttää. Kriittinen keskustelu kuuluu osana työyhteisöjen kehittämiseen eikä pinnalliseen, väkinäiseen positiivisuuteen haluta koulutuksessa sortua eikä rohkaista. Minkään temppukokoelman hallintaan TYKE-yhteisöpedagogeja ei kouluteta. Vaikka opiskelijoilta on tullut myös sellaista palautetta, että koulutukseen kaivattaisiin enemmän työkaluja ja menetelmiä sekä niiden testaamista, olen Viitaseen kanssa samoilla linjoilla siinä, että oleellisempaa on työorientaatio, riittävä tietoperusta ja näkemyksellinen sekä ammatillinen kehittyminen, joiden avulla sitten oikeat menetelmätkin tarvittaessa löytyvät.

Käytännön ja teorian suhde koulutuksessa tuli esiin aineistossa muutenkin kuin vain pohdintana mahdollisesta enemmästä menetelmäosaamisen tarpeesta. Viittasin edellisessä luvussa innovatiivisuuteen liittyen siihen, miten oppilaitosten ja koulutusten uudet oppimisen tavat ovat hyviä esimerkkejä laajentuvista yhteisöllisistä toimintatavoista ja yhteisöjen toimintakulttuurien muutoksista. Käytin tästä esimerkkinä ammattikorkeakoulujen valmennuspedagogiikkaa sekä tutkimus- ja kehittämistoimin-

nan kokeilukulttuuria. Humakin yhteisöpedagogikoulutuksen opetussuunnitelmassa valmennuspedagogiikasta sanotaan, että se perustuu asioiden välittömään soveltamiseen aidoissa työympäristöissä sekä yhteisölliseen oppimiseen (Humak 2018, 26). Joidenkin TYKE-opiskelijoiden mielestä käytäntöön soveltamista ei kuitenkaan tapahtunut riittävästi koulutuksen aikana tai siihen ei saatu riittävästi tukea ja valmennusta oppilaitoksesta. Ammattikorkeakoulupedagogiikan lähtökohtana on tiedon ja taidon kohtaaminen, ammattisivistyksen ja asiantuntijuuden tuottaminen. Taito-oppi haastaa tieto-opin, kuten Matti Vesa Volanen (2003, 36) toteaa. Balanssin löytäminen teorian ja käytännön suhteeseen ammattikorkeakoulutuksessa ei ole helppo löytää, ja olen havainnut ammattikorkeakouluissa niin opettajan kuin opiskelijankin roolissa ollessani, että aina myös opiskelijoilla on mielipiteitä molempiin suuntiin. Toiset kokevat, että pitäisi olla enemmän teoriaa, toisten mielestä taas painotuksen tulisi olla vielä enemmän käytännön harjoittelussa.

AMMATTIKORKEAKOULUN ROOLI?



25.9.2015

Kuvio 5: Ammattikorkeakoulun rooli (Humak 2015, 19).

Edellä oleva kuva on TYKE-taustaselvityksestä ja siinä hahmotellaan ammattikorkeakoulun roolia työelämän kehittämisessä ja siitä myös ilmenee käytännön taidon ja tiedon tuottamisen sekä käytännön ja teorian suhde.

Ennen näitä YAMK-opintojani Humakissa ja ennen tätä opinnäytetyötä olen pohtinut paljon sitä, että yhteisöpedagogimaista lähestymistä, erityisesti sosiaalipedagogista ajattelua ja sosiokulttuurista innostamista pitäisi saada enemmän aivan kaikkien työyhteisöjen arkeen. Itse olen yrittänyt saada ajettua työyhteisöinnostamisen valmennus- ja koulutusmallia eteenpäin, mutta itsenäisenä kouluttajana ja yrittäjänä uuden ajattelun edistäminen on tuntunut ajoittain kärkeen tunkemiselta pulloon. Yhteinen kieli yhteisöpedagogi-kouluttajan ja yritysmaailman välillä ei ole ollut itsestäänselvyys, vaikka kokeiluja olen päässytkin tekemään ja saanut myös pieniä onnistumisen kokemuksia. Omista kokemuksistani kumpusi siis päällimmäisenä ennen tätä opinnäytetyöprosessiäkin kaksi haastetta tai kysymystä koulutuksesta, jota näiden oppien jalkauttamisessa tarvitaan: koulutuksen kesto ja syvyys sekä dialogi ja yhteinen kieli erilaisten ammatillisten maailmojen välillä. Koulutuksen on oltava riittävän pitkäkestoisista, syvällistä ja tasokasta, jotta yhteisöllisten oppien jalkautuminen on todella mahdollista. Tärkeää on myös löytää tai oikeastaan rakentaa dialogin avulla yhteinen kieli, jossa esimerkiksi yritysmaailman ja ”yhteisöpedagogimaailman” tavat ilmaista asioita voivat kohdata. Ammattikorkeakoulutasolla toteutuva koulutus mahdollistaa parhaimmillaan molemmat asiat eli antaa koulutukselle aikaa ja syvyyttä sekä luo yhteistä työyhteisöjen kehittämisen ammatillista kieltä, vaikka itsestään selvää ei näiden asioiden toteutuminen silti olekaan.

Tapasin juuri ennen opinnäytetyöseminaariamme Sitran Osaamisen aika -avainalueen vanhemman neuvonantajan Tapio Huttulan (2019), jolta opinnäytetyöni nimi on peräisin, ja keskustelimme TYKE-koulutuksesta, opinnäytetyöstäni sekä Sitran osaamisen, elinikäisen oppimisen ja oppivan työelämän näkökulmista. Huttula kertoi, että hän aikanaan Humakin rehtorina ja toimitusjohtajana pohti, että on sääli, että yhteisöpedagogin vahvuudet ja laaja osaaminen nähdään keskittyvän vain nuoris- ja järjestötyöhön. Hän oli myös nähnyt moninaisen työhistoriansa aikana, että HR-osaaminen on toimivan työelämän perusta, mutta se ei silti vielä yksinään riitä

mihinkään, tarvitaan myös oppimisen ja osallistamisen osaamista. TYKE-koulutusta lähdettiin kehittelemään tähän tarpeeseen. Keskustelumme lopuksi Huttula totesi, että näkee TYKE-koulutuksen olevan aivan elinikäisen oppimisen ydintä ja tukevan mainiosti oppivan työelämän kehittymistä.

6.2 Yhteisöpedagogi taipuu ja taivuttaa

Tämän opinnäytetyöprosessin aikana olen saanut runsaasti tiedollista vahvistusta intuitiooni ja kokemukseeni siitä, mitä kaikkea yhteisöpedagogi voi sosiaalipedagogisen valmentavan ja innostavan työotteen avulla tulevaisuuden työelämän ja maailman parantamiseksi tehdä ja miten. Yhteisöpedagogin ammatillisen toiminnan mahdollisuudet ja roolit työyhteisön kehittäjänä voivat olla varsin moninaiset. Seuraavaan taulukkoon olen pyrkinyt keräämään kaikki ne yhteisöpedagogin roolit, jotka aineistosta löytyivät, ja varmasti jokainen yhteisöpedagogi tahtois lisätä tähän vielä jotakin. Yhteisöpedagogi tosiaan taipuu ainakin melkein mihin vain.

innostaja	fasilitaattori, ryhmätyöskentelyjen vetäjä	esimiehen tuki (esim. vuorovaikutuksen ja osallisuuden edistämässä)	seurannan tekijä, tsekkaaja
sparraaja	ryhmäyttäjä	innostava/ palveleva/ valmentava johtaja, innostuksen johtaja	välittäjä (kahdessa merkityksessä)
motivoija	ratkaisukeskeinen valmentaja/ coach	vapaaehtoistyön koordinaattori	tiedonkulun edistäjä
dialogin edistäjä tai ohjaaja	kouluttaja	toiminnan koordinaattori	vertaistuen edistäjä
osallisuuden vahvistaja	osallistava perehdyttäjä	kulttuurien välinen/ kulttuurien tulkki	sovittelija
vuorovaikutuksen vahvistaja	sitouttaja	selkiyttäjä	neuvottelija

Kuvio 6: Yhteisöpedagogin roolit työyhteisöissä.

Kun perinteisesti yhteisöpedagogin vahvuudet on nähty nuoruuden ymmärtämisessä ja järjestötoiminnan organisoinnissa, tässä opinnäytetyössä on nähtävissä, että nuoruuden asiantuntijuus laajenee ihmisen ja ihmisyyden ymmärtämiseksi, ja järjestöosaamisen rinnalle tulee laajempi osaaminen kaikenlaisissa työyhteisöissä kehittäjänä toimimiselle. Vaikka ensimmäisessä TYKE-ryhmässä on mukana myös useita järjestöissä toimivia, ja järjestöt toki ovat osa työelämän kenttää, liiketoiminta on mukana myös ryhmien taustoissa. Tiedän, että ”ihmisen ja ihmisyyden ymmärtäminen” on paljon sanottu yhteisöpedagogin osaamisen ytimenä, sillä kyllähän tätä ymmärrystä löytyy eri näkökulmista paljon myös esimerkiksi monilta muilta humanisteilta, psykologeilta sekä sosiaalialan ammattilaisilta. Yhteisöpedagogin osaamisessa tähän ihmisyteen sisältyy kuitenkin lähtökohtaisesti ihmisen toimijuus ja osallisuus sekä tietynlainen maailmanparannus, maailman muuttaminen. Vaikka yhteisöpedagogilla on välineitä ratkoa myös ongelmia ratkaisukeskeisesti, on työn ydin kuitenkin ennaltaehkäisevässä ja toisaalta vahvasti kohti vielä parempaa tulevaisuutta suuntaavassa lähestymisessä.

Olen viitannut tässä opinnäytetyössä moneen kertaan tuohon maailmanparantamiseen ja maailman muuttamiseen yhteisöpedagogin ammatillisessa orientaatiossa. Tämä näkökulma tulee esiin myös avatessani sosiaalipedagogiikkaa, erityisesti viitattessani Arto O. Salosen ajatuksiin. Saloseen viittasin myös luvussa 5.2 muutosten yhteydessä lainaten hänen ja Maria Joutsenvirran artikkelia, jossa he luovat kuvaa yhteiskunnasta materialistisen ajan jälkeen 2050. Salonen on tuonut monissa yhteyksissä esiin elinikäisen oppimisen ja sosiaalipedagogisen lähestymisen merkitystä arvojen ja sitä kautta maailman muuttamisessa. Hän osallistuu aktiivisesti työelämä- ja yhteiskunta ja tulevaisuuskeskusteluun eri foorumeilla ja on myös yhtenä kirjoittajana artikkelissa *Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa*, joka perustuu 2018 työpajassa kerättyyn tutkimusaineistoon. Artikkelissa esitetään, että transformatiivisen eli uudistavan oppimisen tasolle yltävä koulutus luo parempaa tulevaisuutta ja kestävä kehitystä (Siirilä, Laininen, Tikkanen, Salonen & Pantsar 2018, 40).

Kompetensseja, joita uudistavalla oppimisella artikkelin kirjoittajien mukaan tulisi tuottaa, ovat pysähtymisen, teknologisen osaamisen, yksilön vahvistumisen, osallisuus-

den edistämisen, ympäröivän todellisuuden ymmärtämisen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen, oppimisen ja tiedon, yksilöllisen vastuun, muutoksen ohjaamisen ja systeemisen ajattelun kompetenssit sekä henkiset kompetenssit (emt., 49-50). He nostavat esiin osallisuuden edistämisen, yhteiskunnallisen vaikuttamisen, muutokseen ohjaamisen ja yksilöllisen vastuun kompetenssit pohtiessaan kytkentöjä yksilö- ja yhteisötason oppimisen välillä muutoksessa kohti kestävää tulevaisuutta (emt., 51-52). Mielestäni näissä seuraavissa sanoissa on tiivistetty paljon sitä, miten ja mihin suuntaan yhteisöpedagogikoulutus ja yhteisöpedagogit parhaimmillaan auttavat ihmisiä ja maailmaa muuttumaan, eivät tietenkään yksin, mutta yhdessä monien muiden alojen ammattilaisten kanssa, kompetenssi toistaan tukien.

”Yksilön vastuu laajenee yhteisön ja yhteiskunnan kollektiiviseksi vastuuksi. Muutokseen ohjaamisen kompetenssi kytkee yksilöiden teot yhteisötasolla merkittäväksi voimaksi, joka mahdollistaa yhteiskunnan rakenteiden muuttamisen.” (emt., 52.)

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, Pauli & Saarinen, Mikael 2014. Innostus. Myötämanipuloinnin aakkoset. Talentum: Helsinki.
- Aaltola, Elisa 2017. Mitä on empatia? Teoksessa Aaltola, Elisa. & Keto, Sami. Empatia. Myötäelämisen tiede. Helsinki: Into.
- Dunderfelt, Tony 2001. Intuitio ja tunneviestintä. Ihmisten välinen näkymätön yhteys. Helsinki: Dialogia.
- Dunderfelt, Tony 2010. Intuitio. Sisäinen viisaus. Helsinki: Kirjapaja.
- Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta 2014. Innostunut yhteiskunta. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2014.
- Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka, suom. Kuortti, Joel. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, Martti 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–189.
- Hakanen, Jari 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, Jari & Kuusela, Sari & Pessi, Anne Birgitta 2017. Myötätuntoinen johtaminen. Teoksessa Myötätunnon mullistava voima. Toim. Pessi, Anne Birgitta & Martela, Frank. & Paakkanen, Miia. Jyväskylä: PS-kustannus, 281–303.
- Hakanen, Mila 2017. The Development and Management of Interpersonal Trust in a Business Network in Health, Exercise and Wellbeing Markets. Jyväskylä Studies in Business and Economics 173.
- Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toim. Toom, Auli & Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 59–82.
- Heikka, Taneli 2018. Dialogin vuoro. Viisi teesiä päättäjille rakentavasta keskustelusta. Sitran selvityksiä 129, 2. painos.
- Heikkilä, Jorma & Heikkilä, Kristiina 2001. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Juva: WSOY.
- Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa Moniulotteinen etnografia. Toim. Hämeenaho, Pilvi & Koskinen-Koivisto, Eerika. Helsinki: Ethnos ry, 7–28.
- Humak 2019. Yhteisöpedagogin työ on ihmisläheistä. Viitattu 21.2.2019. <https://www.humak.fi/opiskelijaksi/yhteisopedagogi/>
- Juholin, Elisa 2017. Communicare! Viestinnän tekijän käsikirja. Turenki: Infor.
- Juutilainen, Tiina 2015. Nuorten seinättömän työpajan vaikutusten arviointia. Teoksessa Oivalluksia, päivityksiä ja muutosta – yhteisöpedagogit (ylempi AMK) toimia-

- laa kehittämässä 2015. Toim. Kylmäkoski, Merja. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 1, 69–94.
- Kauppila, Reijo A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kesti, Marko 2013. Hiljaiset signaalit esimiestyössä. Sastamala: Finanssi- ja vakuutus-kustannus Oy FINVA.
- Kiviniemi, Kari 2007. Tutkimus laadullisena prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Toim. Aaltola, Juhani & Valli, Raine. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kostamo, Tuukka & Mäkkeli, Jori 2017. Johtajuusnäkökulmia innostukseen. Teoksessa Ihan intona! Miten innostusta johdetaan. Toim. Kostamo, Tuukka. Haaga-Helian julkaisut 9/2017, 35–62.
- Kurki, Leena 2006. Kansalainen persoonana yhteisössään. Teoksessa Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Toim. Kurki, Leena & Nivala, Elina. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 115–187.
- Kurki, Leena 2002. Persoonaa ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, Leena & Kurki-Suutarinen, Matleena 2014. Machiavellista samuraihin – kohti innostavaa johtajuutta. Helsinki: Basam Books. Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, Arja 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. E-kirja
- Kuusela, Pekka 2007. Millainen tiede sosiaalipsykologia on? Teoksessa Sosiaalipsykologia. Yksilöstä yhteiskuntaan. Toim. Kuusela, Pekka. Suomi: UNIpress.
- Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Tapaustutkimuksen taito. Toim. Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Lappalainen, Sirpa 2007. Johdanto: mikä ihmeen etnografia. Teoksessa Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Toim. Lappalainen, Sirpa & Hynninen, Pirkko & Kankkunen, Tarja & Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9–14.
- Launonen, Reijo & Kostamo, Tuukka & Marttinen, Kitta 2017. Intohimoinen käsitte-
kaaos. Teoksessa Ihan intona! Miten innostusta johdetaan. Toim. Kostamo, Tuukka. Haaga-Helian julkaisut 9/2017, 35–62.
- Malkamäki, Kirsti 2017. Luottamuksen kehittyminen ja johtamisjärjestelmää koskeva uudistus – tapaustutkimus kaupan alan organisaatiosta. Jyväskylä: Grano Oy.
- Manka, Marja-Liisa & Manka, Marjut 2016. Työhyvinvointi. Liettua: Talentum.

- Malmsten, Annukka 2007. Rajaaminen. Teoksessa Tapaustutkimuksen taito. Toim. Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka. Helsinki: Gaudeamus, 57–73.
- Martela, Frank & Jarenko, Karoliina 2015. Draivi. Voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Liettua: Talentum Media Oy.
- Martela, Frank & Jarenko, Karoliina 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä innostus ja sisäinen motivaatio kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014.
- Murto, Kari 2009. Työyhteisölliset ilmiöt osana kehittämistyötä. Teoksessa Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Toim. Seppänen-Järvelä, Riitta & Vataja, Katri. Jyväskylä: PS-kustannus, 79–93.
- Määttä, Jukka 2016. Uudet oppimisen tavat vanhojen rinnalle. Julkaisussa Yhdessä – uusilla avauksilla tietoa, osaamista ja asiantuntemusta kentälle. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 33, 11–12.
- Nivala, Elina 2010. Osallistuminen sosiaalipedagogisen toiminnan periaatteena. Artikkeliteoksessa Sosiaalipedagogiikan aikakauskirja, vuosikirja 2010, 11. vuosikerta. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 111–122.
- Nivala, Elina & Ryytänen, Sanna 2013. Kohti osallisuuden ideaalia. Artikkeliteoksessa Sosiaalipedagogiikan aikakauskirja, vuosikirja 2013, 14. vuosikerta. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 9–41.
- Nivala, Elina & Ryytänen, Sanna 2019. Sosiaalipedagogiikka. Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa. Tallinna: Gaudeamus.
- Opintopolku 2019. Yhteisöpedagogi (AMK), monimuotototeutus, työyhteisön kehittäjä. Viitattu 21.2.2019.
<https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.42877932394>
- Pessi, Anne Birgitta & Martela, Frank 2017. Myötätuntoista ihmistä ja työelämää etsimässä. Teoksessa Myötätunnon mullistava voima. Toim. Pessi, Anne Birgitta & Martela, Frank. & Paakkanen, Miia. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–34.
- Pessi, Anne Birgitta & Seppänen, Anna Martta & Grönlund, Henriette & Paakkanen, Miia & Spännäri, Jenni 2017. Myötäinto – iloon ja innostukseen vastaaminen. Teoksessa Myötätunnon mullistava voima. Toim. Pessi, Anne Birgitta & Martela, Frank. & Paakkanen, Miia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–76.
- Puuronen, Vesa 2007. Etnografinen tutkimus. Teoksessa Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Toim. Viinamäki, Leena & Saari, Erkki. Jyväskylä: Tammi, 101–120.
- Raami, Asta 2017. Älykäs intuitio ja miten käytämme sitä. Helsinki: S & S Helsinki. E-kirja.
- Saaranen-Kauppinen, Anita 2014. Sosiaaliset taidot: näkökulmia toimijuuteen ja hyvinvointiin työelämässä. Teoksessa Hyvän elämän sosiaalipsykologia. Toimijuus, tunteet ja hyvinvointi. Toim. Kuusela, Pekka & Saastamoinen, Mikko. EU: UNIpress.

- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–189.
- Salonen, Arto O. 2011. Kohti kestävyysperustaista hyvinvointia. Teoksessa Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2011, 12. vuosikerta. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 75–113.
- Salonen, Arto O. & Joutsenvirta, Maria 2018. Vauraus ja sivistys yltäkyläisyyden ajan jälkeen. Aikuiskasvatus 2/2018.
- Seppänen-Järvelä, Riitta & Vataja, Katri 2009. Mitä työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen on? Teoksessa Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Toim. Seppänen-Järvelä, Riitta & Vataja, Katri. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–29.
- Siirilä, Jani & Salonen, Arto O. & Laininen, Erkki & Pantsar, Tytti & Tikkanen, Jukka 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 20. vuosikerta, numero 5, 39–56.
<https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja-05-2018-digitaalinen-erikoisnumero/>
- Sitra 2019. Kohti elinikäistä oppimista. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshasteet. Sitran selvityksiä 150.
- Sydänmaanlakka, Pentti 2009. Jatkuva uudistuminen. Luovuuden ja innovatiivisuuden johtaminen. Hämeenlinna: Talentum Media Oy.
- Toikko, Timo & Rantanen, Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Tomperi, Tuukka & Belt, Jaakko 2019. Johdatukseksi sivistyksen ajatteluun. Niin & näin -julkaisu 1/19, 40–43. <http://netn.fi/artikkeli/johdatukseksi-sivistyksen-ajatteluun>
- Tomperi, Tuukka & Suoranta, Juha 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksesta. Teoksessa Sorrettujen pedagogiikka, toim. Tomperi, Tuukka. Jyväskylä: Vastapaino, 211–237.
- Toom, Auli & Onnismaa, Jussi 2008. Johdanto. Teoksessa Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toim. Toom, Auli & Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 9–30.
- Työterveyslaitos 2019. Hyvän johtamisen kriteerit. Viitattu 22.3.2019.
<https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/hyvan-johtamisen-kriteerit/>
- Valtioneuvosto 2018. Ratkaisuja työn murroksessa. Valtioneuvoston tulevaisuusseminaarin 2. osa. Valtioneuvoston julkaisusarja 30/2018.
- Venkula, Jaana 2005. Epävarmuudesta ja varmuudesta. Jyväskylä: Gummerus.
- Vilkka, Hanna 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, Hanna 2007. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

- Virtanen, Mirjam 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Volanen, Matti Vesa 2003. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Toim. Kotila, Hannu. Helsinki: Edita.
- Vuori, Johanna & Kostamo, Tuukka 2017. Pistä hyvän kehä pyörimään! Suosituksia hankkeen pohjalta. Teoksessa Ihan intona! Miten innostusta johdetaan. Toim. Kostamo, Tuukka. Haaga-Helian julkaisut 9/2017, 35–62.
- Väisänen, Mira & Määttä, Jukka (toim.) Moninaisille kentille 2015. Yhteisöpedagogien työelämään sijoittuminen, koulutuskokemukset ja jatko-opintosuunnitelmat. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 2.
- Ylikoski, Elina 2016. Koulutusorganisaatiosta innovatiiviseksi osaamisyhteisöksi? Julkaisussa Yhdessä – uusilla avauksilla tietoa, osaamista ja asiantuntemusta kentälle. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 33, 131–6.

Julkaisemattomat:

- Humak 2015. Työyhteisöjen kehittämisopintojen selvityshanke, esiselvitys ja hanke-suunnitelma 30.11.2015. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Humak 2018. Yhteisöpedagogikoulutus. Opetussuunnitelma 2018-2024. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Huttula, Tapio 2019. Vanhempi neuvonantaja. Keskustelu elinikäisestä oppimisesta ja työyhteisön kehittäjäkoulutuksesta 10.4.2019. Sitra.
- Rajaniemi, Petri 2017. Alustus Keuken Suomi 100 vuotta -juhlaseminaarissa Tuusulassa 22.11.2017.
- Viitanen, Reijo 2018a. Yliopettaja. Luentomateriaali 4.1.2018. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Viitanen, Reijo 2018b. Yliopettaja. Keskustelu yhteisöpedagogin kommunikaatio-osaamisesta 18.4.2018. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Viitanen, Reijo 2019. Koulutuspäällikkö. Keskustelu työyhteisön kehittäjäkoulutuksen linjauksista. 10.2.2019. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Ylikoski, Elina 2017. Innovaatiojohtaja. Kokeileva kehittäminen ja sosiaaliset innovaatiot. Luento 28.9.2017. Humanistinen ammattikorkeakoulu.

LIITTEET

LIITE 1

OPINTOJAKSON VALMENTAVA TYÖOTE JA VUOROVAIKUTUKSEN VAHVISTAMINEN KUVAUS JA OPPIMISTEHTÄVÄ

Lähiopetuspäivät ovat ke 29.11.2017 ja to 4.1.2018.

Opintojakson tavoitteet:

Opiskelija

- tuntee valmentamisen teoreettista perustaa
- tuntee sosiaalisen pääoman teoreettisen perustan
- ymmärtää vuorovaikutuksen merkityksen luottamuksen vahvistajana
- ymmärtää työohjauksen merkityksen
- osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida tavoitteellisen työryhmän valmennustilanteen
- tuntee yhteisöjen toimintaan liittyviä keskeisiä lainalaisuuksia
- saa omakohtaisia kokemuksia työryhmän valmentajana toimimisesta

Opintojakson tehtävä:

Opintojaksoon liittyvänä tehtävänä on tarkastella ja arvioida valmentavaan työotteeseen liittyviä toimintatapoja / -malleja / työmuotoja. Tällaisia työmuotoja voivat olla esim. valmennus, coaching, valmentava johtajuus, innostava johtajuus, innostuksen johtaminen, fasilitointi jne. Myös mentorointi, konsultointi, työnohjaus yms. voidaan katsoa kuuluvan tämän otsikon alle.

Tehtävänä on tarkastella ja arvioida näitä työmuotoja lähinnä kirjallisuuden perusteella. Kyse on siis eri valmentamiseen liittyvien työmuotojen teoreettisesta perustelusta. Arvioinnissa etsitään perusteita työmuodoille sekä esitetään myös kriittisiä huomioita niiden toimivuudesta ja sovellusmahdollisuuksista. Tarkastelua voi tukea käytännön esimerkeillä, mutta perustelujen tulee nojautua ensisijaisesti aihepiiriä käsittelevään kirjallisuuteen. Opintojaksolle on annettu listaus materiaalista, mutta sitä voi etsiä myös annetun listauksen ulkopuolelta ja jakaa Moodlesta myös muiden käyttöön.

Tehtävästä kirjoitetaan yhteenvetoraportti, joka on laajuudeltaan noin 20 sivua (A4, 1,5 riviväli, fontti 12pt). Tehtävä palautetaan Moodleen 30.4.2018 mennessä.

Tehtävä tehdään ensisijaisesti parityönä. Työparit jaetaan ensimmäisellä opetuskerralla. Perustelluista syistä tehtävän voi tehdä myös kolmen hengen ryhmässä.

Jos tämän opintojakson opiskelija suorittaa saman aikaisesti myös Osallisuuden vahvistaminen -opintojaksoa, voi tehtävät liittää sisällöllisesti yhteen. Tällöin osallisuuden vahvistamiseen liittyvää tehtävää voi perustella teoreettisesti tämän opintojakson tehtävällä. Osallisuuden vahvistamiseen liittyvän tehtävän ohjeistukset löytyvät Moodlesta kyseisen opintojakson ohjeista.

LIITE 2

OPINTOJAKSON OSALLISUUDEN VAHVISTAMINEN KUVAUS JA OPPIMISTEHTÄVÄ

Lähiopetuspäivät ovat ip 29.11.2017 ja ip 4.1.2018 sekä tehtävien yhteenvetopäivä 16.5.2018.

Opintojakson tavoitteet

Opiskelija

- tuntee osallisuuteen liittyvän teoreettisen perustan ja lähtökohdat
- ymmärtää osallistumista ohjaavia tekijöitä yksilö- ja yhteisötasolla
- osaa analysoida omaa rooliaan osallistujana ja osallistumisen edistäjänä
- osaa soveltaa osallistumista ja yhteistoimintaa edistäviä menetelmiä
- osallistuminen ja sujuva toiminta eri toimintaympäristöissä
- tiedostaa yhteisön toimintakulttuurin ja yhteisön kehitymisprosessin merkityksen toiminnassa
- tiedostaa tunnetaitojen merkityksen ammatillisessa työssä

Sisältö:

- yksilön osallisuuden kokemukseen ja osallistumiseen vaikuttavat tekijät
- ohjaajan roolit, tehtävät ja etiikka yhteisöllisessä toiminnassa
- innostavan ja aktivoivan yhteistoiminnan muodot
- luovuuden ja monipuolisen ilmaisun kehittäminen
- yhteisöllisyys ja osallistuminen verkossa
- erityisryhmien osallistumismahdollisuudet ja niiden tukeminen
- innostaminen ja motivointi käytännön työssä

Opintojakson tehtävä:

Opintojakso suoritetaan harjoitteluna / työelämän kehittämistehtävänä.

Orientoivana materiaalina tutustu teokseen:

Otollinen, Pekka (2017): Osallistamisen oivalluskirja kaikille. Arkisia esimerkkejä työelämästä: Porvoo: Tiimi-innostaja Oy

Opintojakson tehtävänä on arvioida valittua työyhteisöä / organisaatiota / toimintakokonaisuutta osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien näkökulmasta.

Laadi kehittämissuunnitelma, jonka tarkoituksena on kehittää vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia tarkastelemassasi yhteisössä. Voit myös kokeilla käytännössä suunnitelmiasi mukaisten lähestymistapojen vaikuttavuutta.

Tehtävän laajuudessa otetaan huomioon, suoritanko tämän opintojakson 5 vai 10 opintopisteen laajuusena. Tehtävän laajuus arvioidaan tarkemmin 4.1.2018 lähiopetuspäivänä, johon mennessä on palautettava tehtävän suunnitelma alla olevalle palautusalueelle (3-5 sivua).

Tehtävän voi tehdä joko parityönä tai yksin.

LIITE 3

OPINTOJAKSON KOMMUNIKAATIO-OSAAMINEN KUVAUS JA OPPIMIS- TEHTÄVÄ

Opintojakson tavoitteet

Opiskelija

- ymmärtää sujuvan kommunikaation merkityksen työyhteisön toiminnassa
- osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida työyhteisötaitojen kehittämiseen
- hallitsee keskeiset tiedot ja taidot fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä turvallisuudesta
- tiedostaa työyhteisön sisäisen kommunikaation selkeyden merkityksen monimuotisessa työyhteisössä
- ymmärtää esteettömyyden ja saavutettavuuden merkityksen kielellisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta
- ymmärtää hiljaisen tiedon merkityksen ja hallitsee sen siirtämiseen liittyviä käytäntöjä
- ymmärtää yhteisöpedagogin roolin vuorovaikutuksen vahvistajana ja oppivan organisaation rakentajana

Opetuspäivät:

ke 7.3., ke 18.4., ti 15.5.

Opintojakson tehtävä:

Pohditaan ja selvitetään, mikä on yhteisöpedagogin ydinosaamista työyhteisön jäsenten välisessä kommunikaatiossa ja sen vahvistamisessa. Tehtävään etsitään esimerkkejä työelämän todellisista tilanteista. Erityistä huomiota kiinnitetään ns. vaikeiden tilanteiden ratkaisemiseen, ratkaisutapoihin ja kommunikaation merkitykseen yhteisön rakentajana. Mitkä tahansa arkipäivän tilanteet työyhteisössä.

Opintojakson tehtävä tehdään parityönä.

Tehtävä esitellään ja käsitellään viimeisellä opetuskerralla 15.5.

Opintojaksolle tehtyjä tarkennuksia:

Demonstraatio? Esitys (slidet tms.), sosiodraama

Toteutustapoja voi olla muitakin

Esitetyt ratkaisut ovat perusteltuja

Esityksestä jää jokin dokumentti

Aikaa esitykseen noin 30 minuuttia/pari

LIITE 4

Tulevaisuusverstaan tuotokset

