

# KOLLEGIAALINEN PALAUTE TUKEE AMMATILLISTA KASVUA

*Erityisen tärkeää on saada ammatillista palautetta sellaisessa työssä, missä ei ole yhtä ainoa oikeaa tapaa toimia. ”Jokaisen olisi saatava selkoa omista sokeista kohdistaan”, kirjoittaa kollegiaalista palautetta päiväkodeissa tutkinut Tuulikki Venninen. Koska tilannekeskeisessä johtamisessa päähuomio kiinnittyy havaittuun käyttäytymiseen, soveltuu tilannejohtamismalli kirjoittajan mielestä hyvin apuvälineeksi myös palautteenannon tarkasteluun.*

## TUULIKKI VENNINEN

**T**yöntekijänsä on huolehdittava kollegansa ammatillisesta kehittämisestä? Alaisenko tehtävänä on tukea esimiehensä kasvua omassa ammatissaan?

Esimiehen merkitys alaisten kehittymisen tukemisessa on keskeinen, mutta myös alaisten on kannettava vastuuta niin työtovereidensa kuin esimiehensä kehittämisestä. Molempia osapuolia voi auttaa kehittämään ammatillisesti antamalla palautetta heidän työskentelystään. Goleman (1998, 311) tarkoittaa palautteella sitä, että joku muu (esimies, kollega, ystävä jne.) seuraa, kehittykö uusi taito tai kuinka nopeaa edistyminen on ja myös ilmoittaa siitä. Yksinkertaista ja itsestään selvää.... Miksi erilaisissa työyhteisökyseilyissä kuitenkin ilmenee kerta kerran jälkeen sama toive: ”Toivoisin saavani enemmän palautetta työstäni”?

Eteläpellon (2001) mukaan asiantuntijuuden käsite poikkeaa ammattitaidon käsitteestä siten, että se ei ole ammattiin tai vakanssiin liittyntä, vaan asiaan, aiheeseen tai tehtävä- ja ongelma-alueeseen liittyvää osaamista. Hän painottaa, että jaetun asiantuntijuuden hyödyntämiseksi on tärkeää tietää eri henkilöiden vahvuusalueet ja osata yhdistää niitä oikealla tavalla. (Eteläpelto 2001,8) Palautetta jaettaessa on oleellista asian käsitteleminen dialogisesti. Silloin palautteen antaja ja vastaanottaja eivät määrittele annetun palautteen pätevyyttä sen mukaan, miten he asettuvat hierarkiassa toisiinsa nähden. Kyky palautteen vastavuoroisen jakamiseen kehittyä aste asteelta. Aluksi uutta asiaa sisäistämään ja har-

joittelemaan ryhtyvä työntekijä on noviisi, joka pitkällisen sitkeän ja reflektiivisen harjoittelun kautta voi kehittyä todelliseksi ekspertiksi (vrt. Dreyfus & Dreyfus 1986). Silloin hän kykenee täysipainoisesti hyödyntämään myös itse ammattiin liittyvää tietoaan vastapuolen ammatillisen kehittymisen tukemisessa.

Kotimaisessa kirjallisuudessa palautetta ovat käsitelleet mm. Jalava (2001) ja Pirnes (2004). Käsitellessään palautetta Pirnes (2004) on kuvannut neljää erilaista oppimistyyliä, jolla palautteeseen suhtaudutaan. Berg, Admiraal ja Pilot (2003) tutkivat Alankomaiden korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa vertaispalautteen mahdollisuuksia. He kuvasivat seitsemää erilaista tapaa antaa palautetta ja päätyivät myös siihen tulokseen, ettei ole syytä antaa opiskelijoiden arvioida toisiaan anonyymisti. Pienet palautteryhmät tarjosivat riittävän turvallisuudentunteen. Yhdistelmä kirjallisesta ja suullisesta palautteesta koettiin hedelmällisempänä kuin pelkkä kirjallinen palaute. Nancy Falchikov (mm. 1986, 1994, 1995) on tutkinut pitkään vertaispalautteen mahdollisuuksia englantilaisten opiskelijoiden keskuudessa. Hän pyrki kehittämään PFM (Peer Feedback Marking) mallia kolmessa eri tutkimuksessa. Tutkimustulosten mukaan positiivinen



Tuulikki Venninen

palaute nosti itsetuntoa, mutta sen lisäksi kaivattiin kriittisyyttä ja kehittämisehdotuksia, jotta palautteesta olisi todellista hyötyä. Falchikov ehdottaa myös usean palautteenantajan hyödyntämistä, jolloin erot mielipiteissä herättäisivät ajatuksia ja saisivat aikaan tasapainoisemman kokonaiskuvan. Pidän merkittävänä, että tulosten mukaan opiskelijat antoivat tutkimuksen aikana opettajia runsaammin sekä positiivista palautetta että erilaisia ehdotuksia.

Omassa päiväkotikontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessani pyrin selvittämään vertaispalautteen mahdollisuuksia ammatillisen kasvun tuke- misessa. Tässä artikkelissa kuvaan, miten hyödynsin tilannejohtamismallia sekä toimintatutkimuksen toteuttamisessa että ammatilliseen kehittymiseen ja palautteen antamiseen liittyvien asioiden tarkastelemisessa.

## AMMATILLINEN KEHITTYMINEN – ERI OSAAMISALUEILLA JA YDINOSAAMISESSA

Ammatillisen kehittymisen problematiikka ei ole uutta. Jo 1970 -luvulla Argyris ja Schön (1978) käsitelivät työpaikan erilaisista oppimismahdollisuuksista ja loivat käsitteen yksikehäisestä ja kaksikehäisestä oppimisesta organisaatiossa. Schön (1983) käsiteli 1980 -luvulla hiljaisen tiedon osuutta ammattitaidossa ja sen siirtämistä kokeneelta työntekijältä kokemattomalle. Senge (1990) loi käsitteen oppivasta organisaatiosta 1990 -luvun taitteessa.

Ammatillista palautetta koskevassa tutkimuksessani (Venninen 2002) nousi esille tarve palautteeseen liittyvän koulutuksen ja harjoittelun järjestämiseen. Myös OECD-maiden arviointityöryhmä esitti loppuraportissaan, että suomalaisen päivähoiton kehittymisen edellytys on ammatillisen arvioinnin lisääminen ja kehittäminen. (OECD County Note 2001, 36–37) Henkilökunnan välisen tiiviimmän yhteistyön kehittäminen on vaativaa ja aikaavievää työtä, sillä kaikki eivät koe tarvetta kollegan työn arvioimiseen. Eräs tutkimukseeni (Venninen 2002) vastanneista työntekijöistä kiteytti tuntemuksensa seuraavasti:

*– Mikä minä olen antamaan palautetta sellaisille, jotka ovat tätä työtä tehneet jo melkein ennen kuin olin syntynyt.*

Ammatillista kehittymistä on kuvattu eri tavoin. Yhteistä kaikille on yksilön kehittyminen

kohti yhä suurempaa asiantuntijuutta. Katz (1977) kuvaa opettajan kehitystä nelivaiheisena kehitysprosessina. Kehitysvaiheet seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä uravuosien mukaan (Katz 1977; Ojala 1993, 225–228.) Dreyfus & Dreyfus (1986) kuvaavat opettajan kehittymistä noviisista ekspertiksi sen mukaan, miten hän kykenee havainnoimaan ja ymmärtämään eri tilanteita ja mukautu-maan niihin (noviisi, kehittynyt aloittelija, pätevä ammatillainen, etevä ammatillainen ja ekspertti). (Dreyfus & Dreyfus 1986) Järvisen (2002, 258–274) kriittinen suhtautuminen selkeälinjaisiin jatkuvuusmalleihin on saanut hänet kehittälemään edelleen Leithwoodin (1990) opettajan kehitysdimensioihin perustuvaa mallia. Kaikki kehitysteemat aivan viimeisimpiä lukuunottamatta ovat hänen mukaansa havaittavissa jo opettajan ensimmäisten työvuosien aikana.

Vaikka edellä mainitut ammatillisen kehittymisen tarkastelutavat auttavat hahmottamaan itse prosessia kokonaisuutena, on palautteenannon kohdalla arkipäivän toiminnassa etsittävä käytännöllisempää tarkastelukulmaa. Näen ammatillisen kehitystason tietynlaisena syvätasona, jonka pinta-arkitoiminta kuvaa (vrt. käyttöteoria). Palautetta on yksinkertaisinta aluksi jakaa päivittäisestä arkitoiminnasta. Sen kautta käynnistyvissä keskusteluissa voidaan päästä tarkastelemaan myös syvällisempää ammatillisuuden tasoa.

Tutkimukseeni osallistuvassa työyhteisössä tarkastelimme ammatillista osaamista Karila & Nummenmaan (2001, 27–28) kuvaamien päiväkotityön keskeisten osaamisalueiden kautta. Ne koostuvat toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvästä osaamisesta (kontekstiosaaminen), varhaiskasvatukseen liittyvästä osaamisesta, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvästä osaamisesta sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvästä osaamisesta (reflektio- ja tiedonhallintaosaaminen). Kuhunkin näistä osaamisalueista liittyy erityistä ydinosaaamista. Varsinaisena työvälineenä käytimme Hersey & Blanchardin (1988) tilannejohtamismallia, jossa ammatilliset valmiustasot lähtevät ajatuksesta, että sama henkilö voi ammattinsa sisällä olla erilaisilla valmiustasoilla eri tehtävien suhteen.

## TILANNEJOHTAMISMALLI AMMATILLISTA KEHITTYMISTÄ TUKEMASSA

Tilannekeskeisessä johtamistavassa päähuomio

kiinnittyy havaittuun käyttäytymiseen. Hersey & Blanchard (1988, 162–163) ovat jo pitkään kehittäneet tilannejohtamismalliaan, joka tarjoaisi esimiehelle apua oman johtamisensa soveltamisessa eri ammatillisella tasolla työskentelevien alaisensa ohjaamiseen. Blanchard on myöhemmin kehittänyt Tilannejohtamis II –mallin, joka eroaa alkuperäisestä vain sen mukaan, miten ohjattavan valmiustaso on määriteltä (Sydänmaanlakka 2004, 36.) Vaikka mallin kehittäjät puhuvat johtajasta ja alaisesta, he painottavat, että käsitteet ovat sovellettavissa riippumatta siitä, yritetäänkö vaikuttaa alaisen, esimiehen, muun työtoverin, ystävän, sukulaisen tai ryhmän käyttäytymiseen. Koska mallin avulla voidaan tarkastella mitä tahansa ohjaustapahtumaa, katson tilannejohtamismallin sopivan apuvälineeksi palautteenannon tarkasteluun. Palautetilanteessa sekä palautteen antajan että sen vastaanottajan ammatillista tasoa voidaan kuvata tilannejohtamismallin eri tasojen avulla.

Tilanelähtöisessä tarkastelutavassa kaikki kontekstuaaliset tekijät ovat oleellisia, mutta itse ohjaustapahtuman tarkastelussa keskitytään osapuolien väliseen suhteeseen. (Hersey, Blanchard & Johnson 2001, 172) Päähuomio kohdistuu ohjaajan käyttäytymiseen, jonka tulisi mukautua ohjattavan valmiustasoon. Haluan painottaa tässä yhteydessä vertaispalautetta, joka tulee lähimmiltä työtovereilta. Arjen toiminnassa palaute on helpommin jaettavissa kollegoiden kuin esimiehen ja työntekijän kesken. Hierarkiasta irrotettuna palautteenantajan tehtävä siirtyy ihmiseltä toiselle tilanteen mukaan. Yhdessä tilanteessa palautteenantajana toimiva voi toisessa tilanteessa toimia palautteen vastaanottajana. Vastavuoroisessa tilanteessa molemmat roolit voivat osin yhtyä. Omasta ammatillisesta työskentelystä palautetta saava osapuoli voi antaa tilanteen jälkeen vastapuolelle palautetta siitä, miten tämä onnistui antamaan hyödyllistä palautetta.

Palautteenantoa käsittelevässä kirjallisuudessa itse palautteen antamista ei ole liitetty ammatillisen osaamisen asteeseen, joka on kuitenkin varsin oleellinen asia niin antajan kuin saajankin suhteen. Palaute muuttaa muotoaan sen mukaan, kuinka syvästi työtä osataan tarkastella. Tilannejohtamismallin perusajatuksena on, että on monta tapaa vaikuttaa ihmisiin. Se, mitä ohjaustyylillä tulisi käyttää, riippuu henkilöiden ammatillisesta valmiustasosta kyseisen tehtävän suhteen. (Hersey ym. 2001, 173)

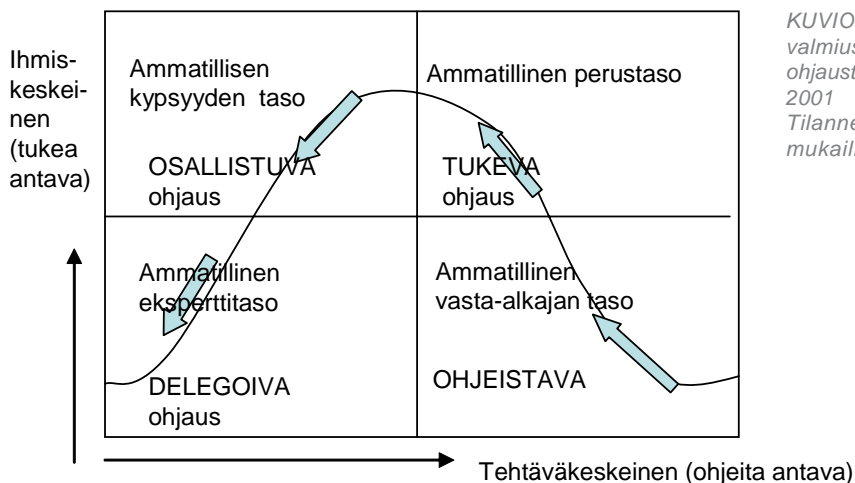
Palautteen antajan tehtävä on kertoa vastapuolelle, miten tämän ammatillisesti kokee. Käsitys saattaa poiketa suurestikin vastaanottajan omasta käsityksistä. (Hersey ym. 1998, 119, 152) Olisi tärkeää, että kuva omasta ammattitaidosta muodostuisi realistiseksi. Siksi on opittava tietämään, kuinka muut oman työskentelyn kokevat. Erityisen tärkeää tämä on sellaisessa työssä, jossa ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa toimia (esim. kasvatustyössä). Jokaisen olisi saatava selkoa omista sokeistakin kohdistaan. (Vrt. Luft. 1984) Tällaista informaatiota on vaikea saada. Omassa tutkimuksessani (Venninen 2002) kyseinen asia tuli esiin, kun päiväkotien työntekijöiltä kysyttiin, mikä on vaikeinta palautteen antamisessa. Yleisimpänä vaikeutena koettiin negatiivisen palautteen antaminen, sillä sen pelättiin loukkaavan työtoverin tunteita. Tutkimukseni johtopäätöksissä esitinkin pelkoni siitä, että työtoverin tunteet saattava mennä lapsen etujen edelle. Jos työntekijä huomaa kollegansa työskentelyssä jotain, joka sotii vastaan yhteisiä kasvatusperiaatteita ja pidättäytyy antamasta tälle kriittistä palautetta vain pitääkseen yllä positiivista mielialaa, joutuu perustehtävän keskipiste – lapsi – sijaiskärsijäksi

### *Tilannejohtamismallin osatekijät*

Koska palautteen antajina käsitetään myös kollegat, siirryn puhumaan mallin kehittäjien käyttämien esimies- ja alaisanojen sijaan pelkästään palautteen antajasta ja vastaanottajasta. Tilannejohtamismalli (ks. kuvio) perustuu vuorovaikutukseen kolmen tekijäryhmän välillä: a) Palautteen vastaanottajan ammatillinen valmiustaso suoritettavan tehtävän suhteen. b) Palautteen antajan tarjoama ohjauksen ja suunnan näyttämisen määrä sekä c) sosiaalisen tuen määrä. (Hersey ym. 2001, 172)

### *Palautteen vastaanottajan valmiustasot*

Valmius määritellään asteeksi, jolla palautteen vastaanottaja kykenee tehtävässä työskentelemään. Valmius ei ole henkilökohtainen ominaispiirre, vaan sen kaksi pääelementtiä ovat kyky ja halu. Kyky koostuu tiedoista, taidoista ja kokeemuksesta, joita työntekijällä (tai työryhmällä) on kyseistä tehtävää varten. Halu puolestaan koostuu siitä, paljonko työntekijällä on itseluottamus-



KUVIO: Eri ammatillisille valmiustasoille soveltuvat ohjaustyylit (H & B:n 1998, 2001 Tilannejohtamismallia mukailen)

ta, sitoutumista ja motivaatiota saattaa tehtävä päätökseen. Vaikka kyvyn ja halun käsitteet ovat erilaiset, ne muodostavat keskinäisen vaikutusjärjestelmän, jossa toisessa tapahtuvalla merkittävällä muutoksella on vaikutus kokonaisuuteen. (Hersey ym.2001, 167, 176–177.)

Mallin kehittäjät puhuvat ammatillisista kehitystasoista neljänä eri valmiustasona, joille eivät ole antaneet nimiä. Eri valmiustasojen piirteitä noudattaen määrittelen niille käsittelemääni asiayhteyteen liittyvät nimitykset. Käytän osin muista ammatillisuutta käsittelevistä kuvauksista tähän tarkoitukseen parhaiten soveltuvia nimityksiä. Ensimmäistä valmiustasoa kutsun ammatilliseksi vasta-alkajan tasoksi. Toinen taso on nimeltään ammatillinen perustaso, sillä katson sen kuvaavan työntekijää (tai ryhmää), jolla on ammatilliset perusasiat hallussa. Kolmas taso on ammatillisen kypsyys taso ( vrt. Katz 1977, jonka kuvauksessa uudistuminen on kolmantena ja kypsyys vasta neljäntenä vaiheena), sillä tällä tasolla ollessaan henkilö itsekin tietää hallitsevansa työn melko perusteellisesti. Neljäs taso on eksperttitaso (vrt. Dreyfus & Dreyfus 1986) ja kuvaa oman ammatillisuuden syvällistä ymmärtämistä ja taitoa sen hyödyntämiseen ja kehittämiseen.

Asian yksinkertaistamiseksi olen sijoittanut valmiustasot alkuperäisestä poikkeavasti suoraan samaan kuvioon niille parhaiten soveltuvien ohjaustyyliden kanssa (Ks. kuvio). En katso oleelliseksi valmiustasojen tai ohjaustyyliden tiukkaa määrittelyä, vaan tärkeämpää on asian ymmärtäminen prosessinomaisena jatkumona, joka sisältää erilaisia ulottuvuuksia. Suhtaudun kriittisesti mallin kehittäjien osin stereotyyppisiin luokitteluihin eri valmiustasolla olevien henkilöiden omi-

naisuuksista (Hersey ym. 2001, 177–178.) Ammatillinen taito on käsittääkseni niin laaja käsite, ettei sen hallintaa tai puutetta voi kuvata yksiselitteisesti.

On oleellista, että vasta-alkajan valmiustasolla oleva työntekijä on joko hetkellisesti tai perinpohjaisemmin kykenemätön työskentelemään tehokkaasti ilman selkeitä, konkreettisia ohjeita. Hetkellinen kykenemättömyys saattaa johtua esimerkiksi työpaikan vaihdoksesta tai muuten uusista työtehtävistä. Ammatillisella perustasolla hän saattaa olla osin edelleen kykenemätön tehtävän laaja-alaiseen hoitamiseen, mutta on jo ”kiinnittynyt” työhön ja saanut siitä niin selvän kuvan, että kykenee osallistumaan siitä käytyyn keskusteluun täysipainoisemmin. Tuettuna ja rohkaistuna hän osaa hoitaa työnsä vähintään kohtuullisesti. Ammatillisen kypsyys tasolla ollessaan henkilö hallitsee tehtävän ja suorittuu siitä hyvin. Syventääkseen osaamistaan ja saadakseen lisää varmuutta työskentelyynsä hän kaipaa kokeneempien kollegoiden kanssa käytävää keskustelua. Hallitessaan työnsä niin perusteellisesti, että kykenee kehittämään sitä omatoimisesti sekä käyttämään siinä hyödyksi myös muiden osaamista tai uutta aiheeseen liittyvää tutkimustietoa henkilö on ekspertti työtehtävän suhteen.

Hersey & Blanchard (1998; 2001,175) esittävät, että esimiehen on määriteltävä, miten tehtäväspesifit tavoitteet ja saavutukset yksilön ja ryhmän kohdalla määritellään. Itse suhtaudun kriittisesti siihen, että sen enempää esimies kuin muukaan ohjaaja yksin määritteli kyseisiä ilmentymiä. Tehtävään sitoutumisen kannalta olisi tärkeää, että myös ohjattava itse tai mieluummin koko

työyhteisö yhdessä loisivat selkeitä kuvauksia eri tehtävien suorittamistasoista.

### Akselit

Tehtäväkeskeisen (ohjeita antavan) käyttäytymisen dimensio kuvaa tarvittavan ohjauksen ja suunnan näyttämisen määrää. Tehtävään keskittävälle käyttäytymiselle on ominaista yhdensuuntainen viestintä palautteen antajalta sen vastaanottajalle. Pyrkimyksenä on auttaa vastapuolta löytämään oikea työskentelytapa.

Ihmiskeskeisen (tukea antavan) käyttäytymisen dimensio kuvaa tarvittavan sosiaalisen tuen määrää ja tarkoittaa sitä laajuutta, jolla palautteenantaja käyttää kahden- tai monensuuntaista viestintää. Tällaiseen käyttäytymiseen kuuluu kuunteleminen, mahdollistaminen ja osallistuva käyttäytyminen. Tehtäväkeskeinen käyttäytyminen ja ihmiskeskeinen käyttäytyminen ovat näin erillisiä ja toisistaan poikkeavia ulottuvuuksia. Ne voidaan sijoittaa akseleille kaksiulotteiseen kuvioon (ks. kuvio). Tehtäväkeskeinen käyttäytyminen on piirretty alhaisesta korkeaan vaaka-akselille ja ihmiskeskeinen käyttäytyminen alhaisesta korkeaan pystyakselille. (Hersey ym.2001, 173–174)

### Ohjaustyylit

Eri valmiustasoille voidaan määritellä tehtäväkeskeisen ja ihmiskeskeisen dimension avulla niille parhaiten soveltuvat ohjaustyylit (ks. kuvio). Oleellisinta omasta mielestäni on, että ohjaaminen tai palautteen antaminen suunnataan sen mukaan, millaisella valmiustasolla sen vastaanottaja ammatillisesti on. Jos eksperttitasolla oleva kollega antaa kriittistä ja syvällisesti asiaan paneutuvaa palautetta juuri työyhteisöön tulleelle uudelle vasta-alkajan tasolla olevalle kollegalleen, hän voi aiheuttaa toiminnallaan hämmennystä ja itseluottamuksen romahtamisen. Hän voi vaihtoehtoisesti suhteuttaa palautteensa vastapuolen ammatilliselle tasolle ja kannustaa tätä konkreettisesti niissä toimissa, joissa kokee tämän onnistuneen ja antaa selkeitä konkreettisia esimerkkejä niistä asioista, joihin tämän tulisi hänen mielestään vielä paneutua, jotta onnistuisi paremmin.

Käytän ohjaustyilien esittelyssä Tilannejohdatusmalli II:sen tyylinimityksiä (ohjaava, valmen-

tava, tukea antava ja delegoiva), sillä ne ovat alkuperäisiä (ohjaava, myyvä, osallistuva ja delegoiva) sopivampia nykyaikaan. Ammatillisen vasta-alkajan tasolle sopiva ohjaus on *ohjaavaa*. Vuorovaikutus on yksisuuntaista ja asian tarkastelu kohdistuu suoraan tehtävään (telling). Toiminnalle annetaan suunta. Palautteen antaja neuvoo paljon ja antaa vain vähän mahdollisuuksia omiin sovelluksiin tai ehdotuksiin.

Ammatilliselle perustasolle sopiva ohjaus on *valmentavaa*. Tyyli sisältää paljon suoraa ohjausta, mutta myös kaksisuuntaista, keskustelevaa kommunikointia.

Ammatillisen kypsyymisen tasolle soveltuva ohjaus on *tukea antavaa*. Suora ohjaus on vähäistä ja sen tilalla painottuu mahdollistava, kaksisuuntainen kommunikointi. Tällä tasolla olevan työntekijän tulee kestää mielestäni kriittisiäkin kommentteja ja perustelujen vaatimista.

Eksperttitasolle soveltuva ohjaus on *delegoivaa*. Työntekijä ei tarvitse enää ohjausta. Palautteen antajan on hyväksyttävä – olipa hän esimies tai kollega – että vastapuoli on työnsä suhteen erinomainen asiantuntija (vrt. myös käsitteet fasilitaattori, valtuuttaminen). Vuorovaikutusta voisi kuvata myös sanoilla seuraava tai tarkkaileva. (Hersey ym. 2001, 182–185.) Kollega ja esimies voiva odottaa tällä tasolla olevalta työntekijältä analyysoivaa ja kriittistä palautetta sekä yksittäisten henkilöiden toiminnasta että koko työyhteisön tilasta.

On huomattava, ettei käyrä milloinkaan kulje täysin oikeanpuoleiseen tai vasemmanpuoleiseen nurkkaan. Jonkin verran vuorovaikutteista tukea siis tälläkin tasolla tarvitaan, mutta sen on oltava ammatillisesti äärimmäisen tasa-arvoista. Samoin esimiehen on seurattava työskentelyä, mutta on oleellista, että työntekijä tässä vaiheessa saa mahdollisuuden kantaa vastuuta ja toteuttaa asiat omalla tavallaan. Molemmat osiot 1 ja 4 ovat siis myös sekoituksia sekä tehtävään keskittävää että vuorovaikutukseen tukeutuvaa käyttäytymistä (Hersey ym. 2001, 174,181–187)

## PALAUTTEENANNON KEHITTÄMINEN TOIMINTATUTKIMUKSEN AVULLA

Tutkimukseni (Venninen, 2002) synnytti itselleni pyrkimyksen selvittää palautteenantoa ja siihen liittyviä asioita perusteellisemmin. Valitsin toimintatutkimuksen selvittämään tutkimustehtäväni,



sillä sen avulla pääsin käytännössä tarpeeksi lähelle tutkittavaa ilmiötä. Lisäksi sain toteuttavan portaan työntekijöitä avukseni, jolloin muodostui aito mahdollisuus käytännön ja teorian kollegiaaliseen soveltamiseen. Puolitoista vuotta kestävä, aikavälillä 2003–2004 toteutettu toimintatutkimukseni kohdistui erään päiväkodin koko henkilökuntaan. Tutkimustehtävänä oli selvittää, voiko päiväkodin työntekijän ammatillista kasvua tukea palautteenannon kehittämisellä. Keskityimme kehittämään kaikkien työntekijöiden kykyä jakaa toisilleen ammatillista palautetta sekä taitoa ottaa aktiivisesti vastaan palautetta. Itse toimintatutkimus toteutettiin selkeisiin sykleihin rakentuvana prosessina. Kolmen suuremman syklin (kevät 2003, syksy 2003 ja kevät 2004) sisälle muodostui selkeitä pienempiä kuukausittaisia syklejä. Päiväkodin toimintavuoteen ja keskustelurakenteisiin pohjautuvat syklit toimivat tutkimuksen selkärankana, jonka ympärille kokonaisuus oli luontevaa muodostaa. Tärkeimpänä aineistonkeruumenetelmänä käytimme kuukausittaisia, yksittäisiä tiimin jäseniä (sekä itseä) koskevia palautteenannon numeraalisia arvioita, jotka sisälsivät arvioinnin kirjalliset perustelut. Arvioinnit pohjautuivat yhdessä muodostettuihin ohjeisiin ja kriteereihin. Tutkimusaineistoa kerättiin myös alku- ja loppukyselyiden, kirjallisten kuvausten, haastatteluiden ja ohjausryhmän oppimispäiväkirjojen avulla.

Tässä artikkelissa keskityn niihin tuloksiin, jotka liittyvät tilannejohtamismallin hyödyntämiseen kyseisessä toimintatutkimuksessa.

### *Tutkimuspäiväkoti*

Päiväkodissa työskenteli runsaan sadan lapsen kanssa noin 25 eri ammattiryhmiin kuuluvaa henkilöä ja ryhmästä vapautettu johtaja. Palautetta oli aikaisemmin opittu jakamaan kehityskeskusteluissa, joita johtaja käy jokaisen työntekijän kanssa kerran vuodessa. Kuitenkin koettiin, että palaute on jäänyt pinnalliselle tasolle ja sitä on saatettu jakaa ”töksäyttään” tai tunnekuohon vallassa. Keskustelurakenteina toimivat joka toinen kuukausi järjestettävät koko talon yhteiset illat, joiden tilalle tutkimuksen aikana osin siirrettiin hankkeeseen liittyvät koulutus- ja arviointi-illat. Joka toinen viikko kokoontui edustuksellinen vastuuryhmä, jossa käsiteltiin juoksevia kulloinkin ajankohtaisia asioita. Tämän rinnalle tulivat

tutkimuksen ajaksi edustukselliset ohjausryhmän suunnittelu- ja arviointipalaverit kerran kuukaudessa. Viikoittaisissa tiimipalavereissa ryhmien aikuiset kokoontuivat puhumaan tiimin yhteisistä asioista. Kerran kuukaudessa tiimipalaveri muutettiin puoliksi palautteen arviointipalaveriksi.

Tutkimuksen alussa huomasin, että työntekijöiltä puuttuu osin yhteinen kieli, jonka avulla he voisivat kuvata omaan ammatillisuuteensa liittyviä asioita. On tärkeää, että mielikuvaa ihanteellisesta palautetilanteesta kyettäisiin analysoidaan ja kuvaamaan niin, että kaikki osallistujat voisivat sen pohjalta tarkastella palautetilanteita. Tilannejohtamismallin tasot yhdessä Karila & Nummenmaan (2000) päivähoiton ammatillisten osaamisalueiden kanssa tarjosivat välineen, jonka avulla voitiin tarkastella sekä ammatillista osaamista kasvatusammattin erilaisilla osaamisalueilla että osaamisen edistymistä palautteen jakamisessa. (Hersey ym. 2001; Karila & Nummenmaa, 2001)

### *TULOKSIA*

Ensimmäisen syklin (kevät 2003) aikana työyhteisö oli toimintatutkimuksen osallistujana selvästi vasta-alkajan tasolla. Työntekijät kokivat itsensä epävarmoiksi palautteenannossa ja tarvitsivat minulta selviä, konkreettisia ohjeita.

*–10.1.2003. Tänään ajattelin taas sitä kuinka helppo toista on arvostella ja antaa palautetta takanapäin ja kuinka helposti siihen itsekkin melkein päivittäin syöllistyy eikä sitä edes huomaa kun on jo mukana siinä suuna ja päänä.*

*–13.1.2003. Palaute itselleni: ”....., .....:n päiväkodin johtaja käy työhönsä... ”  
Saan paljon verhoitua palautetta.*

Tutkimukseen sisältyvissä henkilökunnan koulutusilloissa paneuduimme päivähoiton ammatillisiin osaamisalueisiin, palautteenannon ohjeistukseen ja draamaharjoitteluun. Ensimmäistä sykliä arvioidessamme olimme juuri ohittaneet toukokuun, vuoden toisen kiireisimmän kuukauden. Paneuduimmekin kiireen vaikutusten myöhäisempään eliminointiin. Toisen syklin (syksy 2003) aikana koin työyhteisön olevan toimintatutkimukseen osallistujina ammatillisella perustasolla. Itse palautteen jakamisessa he olivat osin ammatillisella perustasolla, suurimmalta osin ammatillisen kypsytyden tasolla. He hallitsivat palautteenan-

non perusasiat pääosin hyvin ja osa kykeni auttamaan uusia tulokkaita mukaan hankkeeseen. Jotkut olivat päässeet ekperttitasolle ja kykenivät toimimaan toistensa ohjaajina palautteen harjoittamisessa. He uskaltautuivat yhä rohkeammin refleктоimaan omaa työskentelyään. Kun arvioimme toista sykliä kokonaisuutena, paneuduimme erityisesti siihen, kuinka hyvin syksyllä asetetut henkilökohtaiset kehitystavoitteet olivat ohjanneet palautteen antamista.

–14.10. 2003

*Minä uskalsin tuoda esiin rakentavan palautteeni \_\_\_\_\_:lle. Hän otti vastaan palautteet, väitti vastaan mutta yhteisymmärryksen päästiin. Eka kerta kun koen tunteen kun uskaltaa antaa palautteen ja hoitaa asian heti pois. Tosi mahtavaa.*

Viimeisen syklin (kevät 2004) aikana koin työyhteisön pääseen kehityshankkeen läpiviejinä kolmannelle, ammatillisen kypsyiden tasolle. Pureuduimme ilmiön syvälliseen pohdintaan ja asioita tarkasteltiin myös mallittamalla. Jokainen käytti esimerkiksi tilannejohtamistasoja apunaan kuvaessaan tapausselostuksia palautetilanteista. Asian kokeminen vaikeana tai helppona vaihteli eri henkilöiden keskuudessa. Osallistujat esittivät myös yhä enemmän omia ajatuksia etenemisen suhteen ja keväällä työyhteisö kokonaisuudessaan kantoi huolta siitä, miten saisivat jatkettua nyt hyvin liikkeelle lähtenyttyä kehitystä.

*- Mä haluan sanoa vielä tästä palautearviointiasiaista, ni että niistä numeroista oli apua, mut mä en aikoihin ole noihin teksteihin tuijottanut enää, et mitä kuuluu ykköseen ja kakkoseen koska mun mielestä sen ihmisen kehitys – vaikka sovittiin et kuukausittain katotaan sitä tilannetta –, sehän vaihtelee, ni kyllä siellä eittämättä tapahtuu sitä kehitystä. Mut hankalaa oli sitte, että siitä ei tule semmosta samanalaista, että joka kuukausi mä annan samasta asiasta ku en muuta keksi, vaan se että paneutua siihen että mikä on tämän kuun juttu...et siin olis jotain ideaa niissä joka lapussa et se ihminen jolle mä annan sen ni se sais siitä myös jotain.*

Kun tarkastelin koko työyhteisön kehittymistä kuukausittaisten palautearvioiden perusteella, voin todeta sen kuluneen puolentoista vuoden aikana siirtyneen palautteenantajana pääosin

ammattilliselta perustasolta ammatilliselle kypsyiden tasolle. Viimeistä sykliä arvioidessaan työntekijät käsittelivät kumulatiivisen oppimisprosessin avulla myös koko kulunutta tutkimusaikaa, sen hyötyä ja vaikeuksia. Käsitellessämme palautteenannon jatkokehittämistä keväisessä loppupalaverissa työntekijät kehittivät itse ratkaisun syksyn varalle. He päättivät istuttaa joitakin palautetutkimuksen toimintatapoja omiin aikaisemmin kehittämiinsä työskentelytapoihin. Voisi ajatella, että syksyllä 2004 he olivat siirtyneet ammatillisen palautteenannon kehittäjinä korkeimmalle eksperttitasolle, jossa kykenevät itse refleктоimaan ja kehittämään omaa työskentelyään.

## TILANNEJOHTAMISMALLIN KÄYTTÄMISESTÄ TOIMINTATUTKIMUKSESSA

Pyrin mallintamaan tutkimaani ilmiötä Hersey & Blanchardin (2001) tilannejohtamismallin avulla. Mallia ei ole alun perin kehitetty erityisesti kasvatusyhteisöihin. Se osoittautui kuitenkin käytökelpoiseksi, koska tutkimukseni tulokset osoittavat, että mallin avulla kykenen kuvaamaan sekä toimintatutkimukseni etenemistä että palautteen antamisen ammatillista kehittymistä. Se, että mallin avulla voidaan tarkastella ammatillisuuden eri osa-alueita ja niiden eriasteisia valmiustasoja, auttaa löytämään kullekin työntekijälle tavoitteet, jotka sopivat hänen lähikehityksen vyöhykkeelleen.

Vaikka mallin kehittäjät sanovat, että kumpikaan ammatillisen valmiustason ääripää ei ole puhtaasti vain toista ohjaustyyliä kaipaava, jäin kuitenkin pohtimaan muutamaa kysymystä: Eikö se, kuinka paljon työntekijä kaipaa vuorovaikutuksellista ohjaamista ole joskus jopa enemmän riippuvainen kyseisen henkilön luonteesta kuin ammatillisesta valmiustasosta? Eikö ekspertti voi olla myös sellainen työntekijä, jonka liittymisen tarve muihin on suuri ja joka näin tarvitsee paljon vuorovaikutuksellista kanssakäymistä niin kollegoiltaan kuin esimieheltään? Samoin on asianlaista tehtäväkeskeisessä tyylissä. Eikö ole myös työntekijän persoonasta ja siihen liittyvästä yleisestä epävarmuuden sietokyvystä kiinni, kuinka paljon ja kuinka tarkkaa ohjausta (ja palautteenantoa) henkilö tarvitsee? Toisaalta, eikö vastaalkajan tasolla oleva työntekijäkin kaipaa myös vuorovaikutuksellista kohtaamista niin kollegoidensa kuin esimiehensä taholta? Mallin yhtey-

dessä olisikin hyvä painottaa myös henkilökohtaisia tarpeita, jotka voidaan täyttää esimerkiksi kahvitaulla irrotettuna ammattiin liittyvästä osaamisesta. Jos asiaa ei huomioida, voi lukija tehdä liian pikaisia päätöksiä mallin soveltamisesta eri ihmisten kohtaamista varten. Ammatillisen kasvun mahdollistaminen vaatii muutakin kuin työntekijän tarkastelua vain ammatillisen osaamisen valossa.

Monet työntekijät kokivat vaikeana asiana tarkastella työskentelyään ja tapahtumien kulkua mallittamalla, mutta sen avulla he löysivät oleellisen asian: palautteen antamisen suuntaamisen ammatillisen kehitystason mukaisesti. Samoin he kykenivät sen avulla tarkastelemaan omaa kehittymistään niin palautteen jakamisessa kuin muussa ammatillisessa varhaiskasvatustoiminnassa.

Itse kykenin mallin avulla avaamaan myös palautteenannon ammatillista kehittymistä. Jo varsin varhaisessa vaiheessa sain siitä apua myös tutkimukseni syklisyyden tarkastelussa. Muutoksen ohjaajana kerroin mallin avulla osallistujille, miten koen heidän ammatillisuuden asteensa muutoksen läpiviejinä. Keskustelimme myös siitä, mistä voimme nähdä, että he ovat siirtyneet seuraavalle tasolle ja minä itse voin jättäytyä yhä enemmän syrjään.

*–CAF: Mua ainakin autto ihan hirveesti siinä ku anto toiselle palautetta tai otti vastaan sitä palautetta ni mulla monesti se pyöri päässä että minä oon nyt ehkä tällä tasolla ja hän on tällä tasolla, että miten sen toiselle sitten selittää sen asian. Et siinä oli se opin paikka. Ni minusta siitä on ollu hirveesti hyötyä.*

*–MCH: Kyl esimerkiks siin kehityskeskustelun kautta oli ihan mielenkiintoista pohtia itte niitä millä tasolla on itte tai vähän miettiä työkavereistakin et kyl sitä vähä osaa suhteuttaa sitä palautteen antamistakin sen mukaan.*

*–FEG: Syksyllä ku tuli töihin ni tuntu et oli niin..., kuitenkin ku tulee eri kuntaan töihin ja oli ollu poissa töistä muutaman vuoden ni tuntu et oli niinku ykköskakkosella kaikessa. Sit välillä tuntu että oletettiin että pitäis niinku ymmärtää jotain ni tietää enemmän et tavalaan tuntu et vauhti oli niin hurja et ei pysty heti oleen, et kyl mun mielestä tavalaan aika iso merkitys on että muistutellaan et sä et voi vaatia et jos uus ihminen tulee tai*

*se on vastavalmistunu et se niinku tietää kaiken. Kehityskeskustelussa tilannetasot helpotti tosiaan.*

Nykyään puhutaan paljon työntekijän valtaistumisesta (empowerment), jossa on kyse vallan hajauttamisesta työyhteisössä (esim. Siitonen, J. 1999, 96; Jalava 2001, 24–25.; Järvinen, P. 2001, 104–119.) Sen pohjana olevan positiivisen ihmiskäsityksen mukaan työntekijät kykenevät itsenäisyyteen ja aloitteellisuuteen ja nauttivat enemmän työstään, jos saavat osallistua työyhteisön päätöksentekoon. Sitä kautta he kokevat, että heidän ammatillista osaamistaan arvostetaan. Itseluottamus kasvaa ja kyky vastata muuttuvien olosuhteiden haasteisiin vahvistuu. Vaikka tilannejohtamismallia ei ole alun perin kehitetty kasvatusyhteisöjen johtamista kuvaamaan, katson sen tutkimukseni tulosten perusteella antavan mahdollisuuksia kollegiaalisemman johtamisen kehittämiseen. Silloin jokainen työntekijä katsoo asiakseen arvioida niin omaa kuin muidenkin osaamista ja kantaa näin kokonaisvastuuta työyhteisönsä kehittymisestä kohti yhdessä asetettua visiota. Mallin tarjoaman praktisen näkökulman avulla työskentelyä kyetään tarkastelemaan osa-alueittain. Oleellista on kuitenkin, että malli tarvitsee tuekseen yhteisen tietoisuuden ammatillisista osaamisalueista ja niiden hallintaan liittyvistä taidoista.

Jalava (2001) tuo esiin myös substituuttiteorian sanoman. Hänen mukaansa on havaittu, että erilaiset työtehtäviin liittyvät tekijät vaikuttavat johtamiskäyttäytymisen ja alaisten toiminnassa näkyvien tulosten väliseen suhteeseen. Nämä toimivat johtajuutta korvaavina tekijöinä ja joko estävät, parantavat tai heikentävät sitä. Hän painottaa, että usein on todettu ihmisten tarvitsevat tehtävään liittyvää opastusta ja toisaalta henkistä tukea ja välittämistä (vrt. tilannejohtamisen tasot). Mitkään tutkimukset eivät osoita kuitenkaan, että tällaisen tuen pitäisi tulla juuri esimiehen taholta. (Jalava 2001, 38–39)

Oman tutkimukseni avulla olen oppinut kiinnittämään yhä enemmän huomiota siihen tukeen, mitä kollegat voivat tarjota toisilleen ammatillisessa kehitymisessä. Esimiehen aika ei usein riitä jokaisen alaisen riittävään tukemiseen.



## LÄHTEET

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Berg, B.A.M. van den (2003). *Peer assessment in universitair onderwijs. Een onderzoek naar bruikbare ontwerpen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Eteläpelto, A. (2001). Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (2).
- Falchikov N. Improving learning through critical peer feedback and reflection. Tulostettu 8.9.2005. <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/falchikov.html>
- Goleman, D. (1998). *Tunneäly työelämässä*. Otava.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla*. 5.painos. Suom. Yritysvalmennus-kirjat. Gummerus.
- Hersey, P., Blanchard, K. & Johnson, D. (2001). *Management of Organizational Behavior*. Leading Human Resources. 8:th edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Jalava, U. (2001). *Esimiestyö – valmentaminen ja uudistuminen*. Tammi.
- Järvinen, A. (2002). Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOY.
- Järvinen, P. (2001). *Onnistu esimiehenä*. WSOY.
- Karila, K., Nummenmaa, A-R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. WSOY.
- Kaz, L. (1977). *The socialization of teachers for early childhood programs*. Spodek, P & Walberg, H.J. (Ed.) Early childhood education. Berkeley, California: Mc Cuthan.
- OECD Country Note. (2001). *Early Childhood Education and Care Policy In Finland*. Stencils of the Ministry of Social Affairs and Health 2001:10.
- Ojala, M. (1993). *Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita*. Gummerus.
- Pirnes, U. (2003). *Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka*. Otava.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline – The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 37. Oulun yliopisto.
- Sydänmaanlakka, P. (2004). *Älykäs Johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa*. Talentum.
- Venninen, T. (2002). *Palaute – ammatillisen kasvun kompassi?* Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Venninen, T. *Julkaisematon lähde. Kesken-eräinen väitöskirjatyo*. Helsingin yliopisto.

Artikkeli saapui toimitukseen 29.4.2005.  
Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 3.10.2005.