

Opetuksen yhteisöllinen kehittäminen – aidosti palkitsevaa vai taatusti turhauttavaa?

Heta-Liisa Malkavaara

Yliopettaja, FL

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

heta-liisa.malkavaara@haaga-helia.fi

Johdanto

Korkeakouluopettajan työtä on perinteisesti leimannut autonominen ote. Opettaja on tehnyt mahdollisimman itsenäisesti työn organisointia, opetussisältöjä ja pedagogisia ratkaisuja koskevat valinnat. Tämän päivän asiantuntijatyö on kuitenkin luonteeltaan yhä enemmän verkostoitumista lukuisten projektien ja työelämäkumppanuuksien keskellä. Omaehtoinen opettajuus ja yhteisöllinen toiminta saavat yhdessä helposti aikaan jännitteitä,

jotka näkyvät korkeakoulun arjessa. Yhteinen kehittämistyö ei ole automaattisesti toimintaa, joka tuo lisäarvoa opettajan työlle. Se voidaan päinvastoin nähdä aikavarkaana ja toisarvoisena työnä; palaveriputkena ja resursseja syöväenä jatkuvana neuvotteluna, joka ei ole synkroniassa opettajan oman työnsuunnittelun kanssa.

Missä siis piilee avain merkitykselliseen ja antoisaan kehittämiseen? Mikä auttaa ja mikä taas vaikeuttaa opetuksen kehittämistyötä ammattikorkeakoulussa? Vastauksia on etsitty HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulussa 2009-2010 toteutetun tutkimus- ja kehittä-

mishankkeen avulla. Sen tavoitteena oli kehittää Johdon assistentti- ja toimittajakoulutusyksikön opetusta sekä havainnoida ja analysoida yhteisölliseen kehittämistyöhön kohdistuvia näkemyksiä ja odotuksia. Hanke toteutettiin toimintatutkimuksellisen prosessina. Konkreettisia projekteja käynnistettiin opintojaksojen kehittämiseksi. Samanaikaisesti kartoitettiin myös opettajien näkemyksiä tutkivasta ja kehittävstä oppimisesta. Toimin hankkeen aikana tutkivan ja kehittävän oppimisen yliopettajana ja vastuullani oli etenkin Johdon assistenttikoulutusta koskevien kehittämisprojektien koordinointi, vetäminen ja tutkiminen.

Kohti palkitsevuutta

Tutkimustyön kohteena oli palkitsevuuden kokemus, jota lähestyttiin motivaation ja tuloksellisuuden näkökulmista. Palkitsevuuden käsitteenmäärittely oli tarkoituksella löyhä, sillä tavoitteena oli etsiä palkitsevuuden aineksia aineistolähtöisesti. Tutkimuskysymyksiä olivat:

1. Minkälainen yhteinen kehittämissuhteet on ammattikorkeakouluopettajalle palkitsevaa?
 - a. Minkälaiset tekijät motivoivat pienryhmäosallistumiseen ja -työskentelyyn?
 - b. Mistä kehittämisen kohde ja tavoite löytyvät?
 - c. Mitä on tuloksellinen kehittämissuhteet?
2. Miten yhteisöllistä kehittämistyötä tuetaan?
 - a. Minkälainen kehittämissuhteet tukee parhaiten omaa opetustyötä?
 - b. Mitä yhteisen kehittämistyön toteuttamiselta odotetaan?

Tutkimuskysymysten ja ydinkäsitteen valitsemisen taustalla vaikutti myös tutkivaa ja kehittävää oppimista koskeva haastattelukierros. Johdon assistentti- ja toimittajakoulutusyksikön opettajat olivat tarttuneet HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun pedagogiseen ytimeen, tutkivaan ja kehittävään oppimisen näkemykseen, ja määritelleet sitä oman opetustyönsä kannalta. Opettajien näkemykset peilasivat tekemällä ja kokemuksen kautta oppimisen, itsenäiseen työskentelyyn ohjaamisen ja työelämäyhteistyön tärkeyttä. Tutkiva ja kehittävä opiskelija on aktiivinen oppija, joka ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Hän on pääroolissa omaa oppimistaan koskevien valintojen tekijänä – ei oppimisen kohde, joka ”käy oppimaan”.

Näiden periaatteiden toteuttaminen ei ole kuitenkaan käytännössä ongelmattonta. Haastattelut toivat esille paradokseja, jotka kertovat opettajien, opiskelijoiden ja ammattikorkeakouluinstitutioiden ristikkäisistä odotuksista oppimista kohtaan. Esimerkiksi opiskelijalla saatava olla hyvin voimakas oletusarvo perinteisestä, opettajakeskeisestä toiminnasta. Tällainen ajattelumalli voi olla törmäyskurssilla opiskelijalta odotettavan itsenäisyyden, omaaloitteisuuden ja vastuullisuuden kanssa. Opettajakeskeinen, luennoiva toiminta voi vanhan paradigman vallitessa edelleen tuottaa parhaita opiskelijapalautteita. Tutkiva ja kehittävä oppiminen haastaa myös opettajan luopumaan ”perusteet ensin, käytäntö sitten” -toimintamallista. Autenttinen työelämälähtöisyys johtaa lähes aina tilanteisiin, jotka vievät pois mukavuusalueilta kohti kaotettisuutta ja hetken tarttumista. Tällöin lähtötilanteena on tyypillisesti käytäntö tai konkreettinen tehtävä, josta opitaan ja jota käsitteellistetään. Ammattikorkeakouluope-

tuksen organisointi voi puolestaan edellyttää struktuureja ja ennalta määriteltyjä oppimistavoitteita, mutta aidot työelämäprojektit tuottavat aina epävarmuutta ja oppimiseen liittyviä ennakoimattomia muutoksia. Miten yhteisö ja kollegiaalisuus voi tällöin tukea turbulenssissa olevaa opettajaa ja antaa voimavaroja opetuksen toteuttamiseen ja sen jatkuvaan kehittämiseen?

Aineisto

Aineisto koostuu suurimmaksi osaksi kolmesta opetuksen kehittämisprojektista, joihin osallistui yhteensä 16 opettajaa johdon assistenttikoulutuksesta. Projekteja olivat aloitusopintojakson (Asmo) kehittämisryhmä, pääaineiden työelämäprojektien kehittämisryhmä sekä korkeakouluhenkilöstön työelämäkumppanuusvalmennukseen (STEPIT-KOHO) kuulunut osaprojekti. Osa opettajista kuului samanaikaisesti useampaan verkostoon ja kehittämisryhmään. Projektien osallistujilta kerättiin kirjallista ja suullista palautetietoa. Henkilöhaastatteluja tehtiin kolme.

Kirjallinen palaute kerättiin Asmo-kehittämisryhmältä. Kyseessä oli kymmenen opettajan ryhmä, joka kehitti systemaattisesti johdon assistenttiopiskelijoiden laajaa aloitusopintojaksoa (Asmo) vuosina 2009 ja 2010. Kehittämisryhmä oli lähes täysin sama kuin opintojakson opettajakunta, ja kehittämisryhmän jäsenyys oli vapaaehtoista. Aloitusopintojakson kehittämistarve liittyi uuteen opetussuunnitelmaan, opettajajoukon kokoonpanoa koskeviin muutoksiin sekä tutkivan ja kehittävän oppimissotteen edistämiseen. Asmo-ryhmää koskevaksi näytteeksi valittiin kirjallinen välipalaute, joka kerättiin kesä-

kuussa 2010. Lomake sisälsi opetuksen yhteisöllistä kehittämistä koskevia yleisiä väittämiä sekä avokysymyksiä, joissa kysyttiin ajatuksia ja tunnelmia ryhmän jäsenyyden palkitsevuudesta, ryhmän saavutuksista ja ryhmän kohtaamista vaikeuksista. Vastauksista tehty kooste lähetettiin takaisin ryhmän jäsenille jatkokommentointia varten. Näin palaute toimi myös ryhmän reflektointivälineenä.

Suullinen palaute kerättiin pääaineiden työelämäprojekteja koskevalta kehittämisryhmältä, joka kokoontui ensimmäistä kertaa. Vasta-aloittanut kehittämisryhmä keskittyi työelämäprojektien ideointiin, suunnitteluun ja kehittämiseen. Ryhmän jäsenyys oli vapaaehtoista ja kaikki opintojakson opettajat olivat mukana. Kymmenhenkisen ryhmän jäseniltä pyydettiin kommenttia ensimmäisen kehittämispalaverin tuloksellisuudesta ja tunnelmista heti palaverin jälkeen. Kommentit kirjattiin ylös mahdollisimman sanatarkasti.

Henkilöhaastatteluihin pyydettiin puolestaan kolme opettajaa, jotka olivat mukana kehittämisprojekteissa, mutta jotka eivät edustaneet Asmo-ryhmää. Haastatteluissa keskityttiin haastateltavien kehittämismotivaatioon, kehittämisen kohteen fokusointiin, tehokkaan ja tuloksellisen kehittämistyön piirteisiin sekä kehittämistyötä koskeviin odotuksiin. Kukin noin tunnin mittainen haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin.

Aineiston analysointi noudatti tutkimuskysymysten ja laadullisen sisällönanalyysin viitoittamaa polkua. Analysoin ensin kirjalliset Asmo-palautteet, seuraavaksi henkilöhaastattelut ja yhdistin sen jälkeen molempien osa-aineistojen analyysitulokset toisiinsa. Etsin vas-

Yksittäinen opettaja palaa halusta tuoda näkemysensä esille.

taajien kokemuksia kuvaavia ja niitä yhdistäviä ydinteemoja. Huomioin myös yksittäiset, toisistaan eroavat kannanotot, jotta kokonaiskuvasta syntyisi mahdollisimman rikas. Kiinnitin erityistä huomiota viesteihin, jotka määrittelevät palkitsevuutta ja toivottua toimintaa, mutta myös ei-palkitsevuutta. Ryhmittelin kannanotot tutkimuskysymysten mukaisesti. Täydensin analyysiä myös vastaaloittaneen kehittämissuunnan ensivaikutelmilla sekä Asmo-ryhmän metakommenteilla, jotka kumpusivat ryhmän jäsenille lähetetystä palautekoosteesta. Aineiston tulkinta tähtäsi kokonaiskuvaan opetuksen yhteisöllisen kehittämisen luonteesta ja palkitsevuuden avaintekijöistä.

Annettu ja omaehtoinen kehittäminen

Analyyysin tulokset osoittavat, että opetuksen yhteisölliseen kehittämiseen suhtaudutaan pääosin myönteisesti. Opetuksen kehittämistyön kytkeytyminen ammattikorkeakoulun pe-

dagogiseen strategiaan on olennaista. Aineistosta nousee esille kaksi polkua, joita voidaan kutsua annetun kehittämistehtävän ja omaehtoisen kehittämistyön tulokulmiksi. Annettu kehittämistehtävä viittaa esimerkiksi valmiin opetussuunnitelman toteuttamiseen, strategisten painotusten mukaiseen kehittämistyöhön tai esimiesten antamaan toimeksiantoon. Omaehtoinen kehittämistyö on sen sijaan henkilökohtaisempaa, omasta työstä tai aikaisemmasta osallisuudesta nousevan kehittämistarpeen oma-aloitteista toteuttamista. Henkilökohtainen, opettajan omasta havainnosta lähtevä kehittäminen on luonteeltaan nopeaa, tehokasta ja viestinnältään aktiivista. Yksittäinen opettaja palaa halusta tuoda näkemysensä esille jakaakseen niitä kollegoiden kanssa.

Annettu kehittämistehtävä keskittyy suurelta osin opintojaksojen tarkasteluun. Tällöin halutaan varmistua siitä, että toimimme niin, että opiskelijat voivat saavuttaa oppimistavoitteensa. Korkeakoulun strategiat ovat tärkeitä, ja ne koettiin mahdollisuuksien tarjoajiksi. Annettu kehittämistehtävä voi innostaa erityisesti silloin, kun kehittämissuuntaa tai -tehtävää markkinoidaan herätteellä, esimerkiksi ydinsanalla tai määritelmällä, joka kohtaa opettajan henkilökohtaiset intressit oman työnsä kehittäjänä. Vastakohtana on epämieluisa kokemus, jossa toimeksiantona saatu kehittämistyö on ollut epämieluisan hidasta, vieraannuttavaa tai epäselvää. Epäselvyyttä on aiheuttanut etenkin epä tietoisuus yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuuksista ja päätöksenteon todellisista paikoista organisaatiossa. Kehittämistyöhön liittyvät kielteiset kokemukset voivat vahvistaa hierarkkista työyhteisökäsitystä, mikä taas voi johtaa kehittä-

mistyön mieltämiseen mekaanisena suorituksena tai ulkokohtaisena näytelmänä. Mikäli annettu kehittämistehtävä muokkaantuu jo alusta lähtien hyvin henkilökohtaiseksi ja hyödylliseksi, palkitsevuus ja hyvät kokemukset vahvistuvat.

Annetun ja omaehtoisen kehittämisen polut ovat lähellä Savonmäen (2007, 107-109, 120) analysoimaa työtodellisuutta. Ammattikorkeakouluopettajan työmaisema voidaan jäsentää opetus, vuorovaikutus- ja hallintoareenoiksi, jotka ovat jännitteisiä ja löyhästi toisiinsa sidoksissa. Kollegiaalinen toiminta sijoittuu etenkin vuorovaikutusareenalle, ja se näyttäytyy sekä formaalina että informaalina yhteistyönä. Formaalia yhteistyötä kuvaa strategialähtöisyys, hallintokulttuuri, laatutyö, dokumentointi ja palaverikäytännöt. Informaali yhteistyö muistuttaa omaehtoista kehittämistä: sille on ominaista spontaanisuus, tuki, vinkit ja kollegiaalisuudesta kumpuava voimaantumisen. Yhteisöllisyyden kokemukset liittyvät Savonmäen mukaan nimenomaan opettajien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Hallintoareena edustaa johtamista, eikä niinkään kollegiaalisuutta (Savonmäki 2007, 114).

Tavoite ja tehokkuus ennen kaikkea

Kehittämisen kohde voi organisaation strategian ja omien kehittämistressien lisäksi löytyä myös ulkopuolisilta sidosryhmiltä tai muilta kollegoilta. Kohde ei kuitenkaan riitä, vaan konkreettisen kehittämistavoitteen löytämiseen ja muotoiluun tarvittiin käytettävän runsaasti aikaa ja panostusta. Abstrakille tasolle jäävä tavoitteenmuotoilu etäännyttää ja häm-

mentää. Ryhmällä voi olla myös yhteinen kehittämiskohde, jonka tavoitteissa on hajontaa. Kehittämistyötä ei näin ollen välttämättä kannata edes aloittaa, ennen kuin siitä saatava hyöty ja tavoite on selvillä ja kehittämiselle on syy:

”Kaikilla täytyy olla selkeä näkemys siitä että minkä takia tulee kehittää, nimenomaan se syy, että minkä takia tässä istutaan ja kehitetään ettei vaan istuta ja kehitetä, pidetään palaverit kun kalenterissa niin luki...”

Asmo-kehittämisryhmäläisten mielestä kehittämisen kohteesta ja tavoitteesta täytyy keskustella, mutta rajatusti. Kehittämisen kohteesta täytyy syntyä yhteinen näkemys, eikä pelkästään konkreettisista käytännöistä sopiminen riitä yhteisen näkemyksen rakentumiseksi. Moni mainitsi tässä yhteydessä kuitenkin tehokkuuden ja kohtuullisen ajankäytön vaatimukset sekä liiallisen keskustelun vaarat. Opettajayhteisön keskustelu muuttuu helposti turhauttavaksi: joko liian yleisellä tasolla tai liian detaljikeskeisenä kulkevaksi puheeksi. Liika keskustelu tulkittiin myös keskusteluksi, joka ei johda riittävän konkreettiseen lopputulokseen. Myös heikko sitoutuneisuus, kiireen tuntu ja muiden samanaikaisten työtehtävien ruuhka saattoivat lisätä tehottomuuden tunnetta kehittämisryhmässä.

Palkitsevuuden kokemus

Ryhmässä tehtävä kehittämistyö koettiin motivoivaksi etenkin silloin, kun opettaja kokee tarvitsevansa muita. Ryhmän vuorovaikutus tukee opettajan oman opetuksen juonellisuutta. Tuloksellisen kehittämisen

työn keskeiseksi edellytykseksi nostettiin yhteistyötaito ja halu yhteistyöhön. Näitä opettajayhteisön täytyisi haastateltujen mukaan harjoitella, sillä oman yhteisöllisen käyttäytymisen ja opiskelijoilta vaadittavan käyttäytymisen välillä nähtiin selvä aukko. Opettajayhteisö voi esimerkiksi suvaita passiivista kokouskäyttäytymistä omassa joukoissaan, mutta samalla opettajat edellyttävät opiskelijoilta nopeaa ryhmäytymistä ja aktiivista pohdinta- ja osallistumisotetta.

Ryhmän vuorovaikutus tukee opettajan oman opetuksen juonellisuutta.

Asmo-kehittämissryhmän jäsenet tekivät eron myös pedagogisten menetelmien ja opettajayhteisön kehittämismenetelmien välillä. Opiskelijoille suunnattuja menetelmiä (esim. PBL) ei kaivattu opettajayhteisön omaan suunnittelu- tai kehittämistoimintaan. Samaan aikaan Asmo-ryhmässä kuitenkin todettiin, että kehittämissryhmän toimintaa on vaikeuttanut yksilöllisten ajatusmallien ja toimintatapojen runsaus. Opetuksen kehittäminen pienryhmässä on

haastavaa, sillä jokaisen opettajan omat tottumukset ja katsantokannat ovat vaihtoja. Vakuuttuneisuus omien valintojen ja toimintatapojen toimivuudesta voi vaikeuttaa yhteisen näkemyksen syntyä. Aineisto kertoo näin ollen yhteisölliseen toimintaan kohdistuvista monitasoisista odotuksista sekä kenties myös opettajayhteisön omista sokeista pisteistä.

Yhteistyötaitojen lisäksi palkitsevuuden kokemus nousee tarpeellisista rajoista ja reunaehdoista. Kehittämissprosessia koskevista käytännöistä täytyy sopia. Sopimisen kohteina tulisi olla ainakin selkeä tavoitteenmäärittely, ajankäytön raamittaminen ja toimenpiteiden vastuuttaminen. Osallistujille jyvitettyjen osavastuiden määrittely koettiin tärkeäksi etenkin strategialähtöisessä, annetussa kehittämistyössä. Tuloksellisuuden ytimeen nostettiin lisäksi saavutettujen tulosten arviointi sekä kaikkien osallistujien huomioiminen: jokaiselle osallistujalle on annettava ääni. Ammattikorkeakouluyhteisö kaipaa saavutusten esille tuomista ja toistamista, onnistumisen ja ilon levittämistä. Myönteisistä kokemuksista ja onnistumisen ääneen lausumisesta kasvaa lumipalloefekti, joka edistää ihmisten halukkuutta ja rohkeutta osallistua uusiin kehittämisprosesseihin:

”...koska se on sun työtäsi, niin eihän sitä pidä mitenkään nostaa ja tuoda esille — ei se niin mene, ei kukaan ihminen onnistu, jos se kuuluu sun työhösi.”

Ei-palkitsevaksi kokemukseksi nostettiin etenkin kehittämistyö, joka on koettu näennäispuuhasteluna ja pseudoyhteistoiminnallisuutena. Tällöin ryhmä kokee työstävänsä jotain, josta on jo päätetty muualla. Turhauttavana ko-

kemuksena mainittiin myös prosessi, jossa kukaan osallistujista ei tiennyt, mitä oli saavutettu. Osatehtävät ratkottiin, mutta sirpaleiset lopputulokset eivät yhdistyneet kaikille yhteiseksi viestiksi. Yhteisöllistä kehittämistyötä hämmensi myös henkisen sitoutumisen ja työn mitoituksen sidos. Kehittämiseen sidotut ja työtunneiksi muutetut resurssit ovat tärkeitä, mutta resurssikeskustelu tai siihen juuttuminen ei kuvaa yhteisöllisen tekemisen ydintä:

”Se on tavallaan se henkinen ote, jolla siinä ollaan mukana tai ei olla mukana.”

Saavutuksia ja odotuksia

Kehittämissyörymien saavutuksina pidettiin mm. yhteisen näkemyksen vahvistumista, opintojakson sisällön jämaköitymistä sekä opimusalustaa ja opiskelijoiden ohjeistusta koskevia sopimuksia. Asmo-ryhmän saavutusten lista oli monipuolinen, eikä siitä nouse esille tiettyä yhtenäistä viestiä. Vasta-aloittaneen kehittämisyörymän motivaatio ja palaverin tuloksellisuus osoitettiin puolestaan hyvin yhtenäisesti. Ryörymä osoitti heti ensimmäisessä koontumisessa voimakasta ja kaikille yhteistä motivaatiota yhteiseen kehittämistyöhön, joka liittyi saumattomasti oman opetuksen rakentamiseen ja kehittämiseen. Yhteinen kehittämistyö nähtiin ajansäästöksi, ei aikavarkaaksi:

”Tämä on parasta mahdollista työn kehittämistä.”

Opetuksen yhteisölliseltä kehittämistyöltä odotettiin kahdenlaista toimintaa. Toisaalta kehittämisen tulisi

olla luontevaa ja jatkuvaa, omaan opetustyöhön ja sen suunnitteluun liittyvää toimintaa. Toisaalta myös erillisille kehittämisyöryjekteille on tilausta. Jatkuva kehittäminen ja erillisprojektit eivät sulje toisiaan pois, vaan molemmille on kysyntää. Erillistä kehittämisyöryjektia tarvitaan, kun on ”normaalista” opetuksen kehittämisyörystä poikkeava kehittämisyörytavoite tai -tarve. Kehittämisyöryn edellytyksenä mainittiin sekä suunnitelmallisuus että spontaanisuus. Osa opet-

*”Tämä on
parasta
mahdollista
työn
kehittämistä.”*

tajista oli sitä mieltä, että toiminta täytyy olla etukäteen jonkun suunnittelemaa, osan mielestä jokin akuutti ärsyke voi riittää kehittämisyöryprosessin aloittajaksi. Suunnitelmallisuus nähtiin myös luontevan vuorovaikutuksen edellytyksenä:

”...se ei varmaan voi tapahtua vaan niin että mennään johonkin tilaan ja sit ruvetaan juttelemaan, vaan sellanen varmaan vaatii jotain strukturointia että miten sitä tietoa kerätään valmiiksi ja sit jaetaan ja siltä pohjalta...”

Yhteisöllinen kehittämisprosessi tarvitsee kuitenkin aina vetäjän tai koordinoivan tahon, joka voi myös vaihtua prosessin aikana. Enemmistö Asmo-kehittämisryhmän jäsenistä oli myös sitä mieltä, että kaikkien opettajien, joita kehittämisen kohde koskee, tulee osallistua yhteiseen kehittämistyöhön.

Yhteisöllisyyden ja autonomian paradoksi

Analyysin johtopäätöksenä voidaan todeta, että opetustyön kehittämistyön juuret ovat lujasti sekä organisaation toimintastrategiassa että opettajien omista kehittämistarpeissa. Strategialähtöiselle, annetulle kehittämistyölle asetetaan kuitenkin odotuksia, jotka liittyvät etenkin hyvään suunnitteluun ja kehittämistyön merkittävyyden ennakkointiin. Opettajien keskinäisen yhteistyön merkitys piilee Savonmäen (2007, 34, 139) mukaan opetuksen konkreettisessa suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteistyötä motivoi konkreettisten asioiden jakaminen ja arjen työstä nouseva ongelmanratkaisu työparien ja pienryhmien kesken. Tämä näkyy myös omassa aineistossani: kehittämiskohteen täytyy olla konkreettinen ja kehittäjälle läheinen. ”Minä-näkökulma” tuntuu voittavan yhteisen hyvän ja yhteisölliset tavoitteet. Vaikka opettajan työnkuva on muuttunut, ammattikorkeakouluopettajan ammatti-identiteetti on ytimeltään edelleen autonominen: ”opettajan tietotaito on luonteeltaan yksityistä silloinkin, kun sitä tehdään yhdessä” (Savonmäki 2007, 40).

Aineistoni tuo esille myös tehokkuuden ja keskusteleavuuden välisen riippuvuussuhteen. Tehokkuutta tai tuloksellisuutta korostavat äänenpainot vaativat ripeää siirtymää puheesta tekoihin. Sa-

malla yhteisen näkemyksen syntyminen ja keskustelun myönnettiin olevan tärkeää, ja näkemyksen syntyamiseen ymmärrettiin kuluvan yhteistä aikaa. Myös tämä paradoksi liittyy mielestäni Savonmäen esittämään ambivalenssiin. Vaikka opetuksen kehittäminen kuuluu omaan työhön, se voidaan samalla nähdä perustehtävää kuormittavana ja siitä etäännyttävänä voimana – varsinkin, mikäli kehittäminen on hankkeistettua ja erillisprojektin luonteista. Opettaja haluaa kehittää, mutta samalla suojella omaa, työsuunnitelmaan resursoitua ajankäyttöään. Opetus- ja vuorovaikutusareena eivät tällöin tue toisiaan, ja kuormittavuus ilmaistaan helposti kiireen tuntua. Paradoksaalisuutta lisää edelleen se, että yhteistyötä ei välttämättä nähdä vastaukseksi kiireen tuomiin ongelmiin, vaan kiire nähdään esteeksi yhteistyölle (Savonmäki 2007, 104-105, 112).

Opetustyön autonomisuus ja yhteisöllisyys elävät näin ollen vahvasti rinnakkain opettajan työkentässä. Näiden sidoksisuutta vahvistaa Mäen ja Saranpään (2010, 33, 56) havainto: yhteisöllisyyttä korostava pedagoginen toiminta tapahtuu yksilöllisen työn resursointikehyksessä. Työajan hallinnointi tukee helposti lähinnä yksilötyötä. Mikäli yhteisö ei arvosta eikä palkitse ryhmäkeskeistä toimintaa, yksilöllinen työ jää ensisijaiseksi toimintamalliksi.

Yhteisöllinen viestintä

Opettajajoukon täytyy myös itse havaita omat oppimistarpeensa. Haastattelemani opettajat totesivat yhteistyötaitojen ja -halukkuuden olevan yhteisöllisen kehittämisen lähtökohdana. Tehokkaan ja samalla kaikkia huomioivan keskustelun ei voi

edellyttää syntyvän hetkessä, vaan se vaatii opettelua. Yhteisöllisyyttä rakentavaa, kehittävää keskustelua ei synny automaattisesti, vaikka kyseessä olisi asiantuntijayhteisö (Toikko & Rantanen 2009, 103). Asiantuntijaorganisaatioille onkin olennaista ja ominaista jatkuva neuvottelu, jossa erilaisia näkökulmia ja intressejä sovitetaan yhteen. Mäki ja Saranpää (2010, 30-35, 83) ovat lanseeranneet tulkintafoorumin käsitteen ammattikorkeakoulujohtamisen kentälle. Tulkintafoorumit ovat organisaation rakenteeseen ja toimintaan niveltäviä kohtaamisen areenoita, joiden avulla jaetaan, käsitellään ja tuotetaan tulkintoja. Tulkintafoorumit täytyisi kyetä tunnistamaan, nimeämään ja sijoittamaan yksikön operatiiviseen toimintakalenteriin. Yhteiset kehittämis-, suunnittelu- tai palautepalaverit voivatkin olla tehokkaita ja palkitsevuuden tunnetta tukevia tulkintafoorumeita, mikäli ne edistävät ja syventävät ymmärrystä perustoiminnan merkityksestä, tavoitteista ja yhteisistä käytännöistä.

Tulkintafoorumit ovat läheistä sukua myös yhteisöviestinnälliselle ajattelulle. Työyhteisöviestinnän roolia on viime vuosina mullistanut uusi tutkimustieto, joka korostaa jokaisen asiantuntijan omaa panosta työyhteisön viestinnässä. Tiedon ”kulkemisen” tai ”siirtymisen” sijaan tämän päivän asiantuntijaorganisaatioita kuvastaa tiedon itseohjautuvan tuottamisen, tiedon jatkuvan vaihdannan ja tulkintojen tekemisen kulttuuri. Viestintä on yhä enemmän mahdollisuutta osallistua, vaikuttaa, jakaa ja oppia yhdessä. Viestintävastuu on jokaisella työyhteisön jäsenellä, eikä sitä voi vierittää ainoastaan esimies- ja johtoportaan vastuulle (Juholin 2008, 62-63).

Palkitsevuus pähkinänkuoressa

Ammattikorkeakouluopettajaa palkitsee sellainen yhteisöllinen kehittäminen, joka antaa välitöntä ja konkreettista hyötyä omaan opetukseen. Jotta kehittämisprojektit onnistuisivat, osallistujille niistä koituvaa hyötyä kannattaisi ennakoita, nimetä ja viestiä jo etukäteen. Hyötymisen kokemus voi rakentua prosessin myötä, mutta tehty tutkimus korostaa hyödyn konkretisoinnin merkitystä jo toiminnan alkumetreillä.

Kehittämisen syy, kohde, tavoite ja hyödyllisyys liittyvät toisiinsa, mutta näyttäytyvät myös toisistaan irrotettavina tekijöinä. Pitäisin näitä tekijöitä erityisen tärkeinä määrittelyn kohteina etenkin silloin, kun kehittämisen aihe tai kohde on strategialähtöinen.

Palkitsevuuden kokemus on yhteydessä myös toiminnan rakenteisiin. Palkitsevuutta rakentaa selkeä vetovastuu, osallistujien omat osavastuut sekä ajankäyttöä koskevat määrittelyt. Myös saavutukset täytyy tuoda yhdessä esille, jotta myönteiset kokemukset vahvistuvat.

Yhteisöllisen kehittämistyön palkitsevuuteen liittyviä ydinkohtia ovat ai-neistoni pohjalta näin ollen seuraavat tekijät:

1. kehittämisprojektista omaan opetukseen siirtyvä hyöty
2. kehittämisryhmää koskevat motiivit ja tavoitteet,
3. onnistumiskeskeinen viestintä, joka auttaa myönteisen tunnelman rakentumisessa sekä

4. kehittämistoiminnan rakenteet, kuten ajankäyttö, osallistujille jaettavat osavastuut ja ryhmän vetovastuusta sopiminen.

Yhteisöllinen kehittämistoiminta koetaan pääosin palkitsevaksi, ei niinkään turhauttavaksi. Turhautuminen muhii kuitenkin suorittamista korostavassa asenteessa, näennäisessä yhteiskittämisessä, vaikuttamismahdollisuuksia koskevilla epäselvyyksillä, tavoitteiden ja saavutettavan hyödyn epämääräisyydessä sekä saavutuksista vaikenemisessä. Kehittämistyön ja keskustelun lopputuloksen täytyy myös johtaa konkreettisiin ja näkyviin toimenpiteisiin.

Lähteet

Juholin, E. 2008. Viestinnän vallankumous. Löydä uusi yhteisöviestintä. Juva: WSOYPro.

Mäki, K. & Saranpää, M. 2010. Paradokseja ja tulkintafoorumeita – johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa. HAAGA-HELIA kehittämismisraportteja 1/2010.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

