

Marjo Happonen

TAVOITTEENA HYVÄ JOHTAJUUS

Tapaustutkimus koulutusalojohtajien ammatillisesta identiteetistä ja kehittymisestä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa

Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2005
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Happonen, Marjo. TAVOITTEENA HYVÄ JOHTAJUUS. Tapaustutkimus koulutusalaajohtajien ammatillisesta identiteetistä ja kehittymisestä Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2005. 105 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ammattikorkeakoulujohtajuutta ja siinä kehittymistä. Tutkimuksessa kysytään miten ammattikorkeakoulujohtajuus rakentuu koulutusjohtajan omasta näkökulmasta tarkasteltuna. Alaongelmia ovat millainen on ammattikorkeakoulujohtajan ammatti-identiteetti, miten hän on kehittynyt ja kehittyy työssään sekä mitkä ovat ammattikorkeakoulujohtajuuden johtajuustyyliä ja erityispiirteitä.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Aineisto kerättiin keväätalvella 2005 teemahaastattelemalla kuutta Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusalaajohtajaa (4 naista, 2 miestä). Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin teemoittelua ja tyypittelyä. Tutkimustulosten mukaan ammattikorkeakoulujohtajuus rakentuu koulutusalaajohtajien henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ammattikorkeakoulukontekstin muodostamasta suhteesta. Johtajuudessa korostuvat strateginen johtaminen ja AMK sosiaalisena organisaationa. Myös koulutusalaajohtajien ammatti-identiteetti liittyy johtajien omiin piirteisiin ja AMK:n rajoituksiin ja mahdollisuuksiin. Koulutusalaajohtajien ammatti-identiteetti pohjautuu vahvasti AMK:n arvojen lisäksi myös omiin arvoihin, joita olivat oikeudenmukaisuus, demokraattisuus ja tasa-arvoisuus. Ammatti-identiteetin voikin siis katsoa olevan sosiaalinen. Sosiaalisuus ilmeni myös koulutusalaajohtajien suhteessa alaisiin. Alaiset olivat tärkeä työn tuki ja heidän asiantuntijuudelleen pyrittiin antamaan tilaa. Koulutusalaajohtajat olivat ammatillisesti hyvin kehityshalukkaita ja -myönteisiä. He pyrkivät kehittymään ja oppimaan uusia asioita omassa työssään sekä kehittämään niin ammattikorkeakoulua kuin omaa koulutusalaansaakin. Sisäisten piirteiden ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutus ammatillisessa kehityksessä saikin kokemuksellisen oppimisen piirteitä.

Tutkimuksen taustalla ovat uudet johtajuusteoriat, joiden painotus on ihmisten johtamisessa. Ihmiskeskeisyys näkyi myös tutkimustuloksissa, sillä koulutusalaajohtajat korostivat asiantuntija-alaiden roolia myös oman työnsä rakentajina sekä verkostoissa toimimisen tärkeyttä. Toisaalta johtajat olivat myös huolissaan alaidensa jaksamisesta. Myös koulutuksen managerialisoituminen näkyi strategisen johtamisen tärkeytenä.

Avainsanat: ammattikorkeakoulu, johtajuus, ammatti-identiteetti, ammatillinen kehittyminen, johtajuustyyli.

SISÄLTÖ

1	AMMATTIKORKEAKOULUJOHTAJUUDEN JÄLJILLÄ	6
2	JOHTAJUUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA	8
2.1	Johtajuus koulutuksen kentällä	8
2.1.1	Johtajuuden monet muodot.....	8
2.1.2	Koulutusjohtajuus muuttuvassa ympäristössä.....	10
2.1.3	Kuusi näkökulmaa koulutusjohtajuuteen.....	11
2.1.4	Johtajuuden työkalut.....	12
2.2	Ammattikorkeakoulu organisaationa.....	13
2.2.1	Ammattikorkeakoulun rakenteesta	13
2.2.2	Oikeuttamispuhe ammattikorkeakoulussa.....	16
2.2.3	Strateginen toiminnan kehittäminen ammattikorkeakoulussa.....	17
2.2.4	Sosiaalinen organisaatio	18
2.3	Johtajuuden tyyppejä	20
2.3.1	Kohti muutoksia hyvän johtajuuden keinoin.....	21
2.3.2	Strateginen johtaminen	22
2.3.3	Tiedon ja osaamisen johtamisen suuntauksia.....	24
2.3.4	Prosessijohtaminen	26
2.3.5	Laatujohtaminen	27
2.3.6	Tavoitejohtaminen	27
2.3.7	Päätöksenteko	29
2.3.8	Johtajuuden uudelleenrakentuminen	30
3	AMMATTI-IDENTITEETTI JA AMMATILLINEN KEHITYS	33
3.1	Ammatti-identiteetin rakentuminen.....	33
3.2	Ammatillisen kehityksen mahdollisuudet ammattikorkeakoulussa.....	36
3.2.1	Ammattikorkeakoulujohtajuuden erityisyys.....	36
3.2.2	Ammatillinen kehitys ja oppiminen.....	37

4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYYSI.....	41
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma.....	41
4.2	Metodologiset ratkaisut	42
4.3	Tapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu	44
4.4	Tutkimuksen kulku	45
4.4.1	Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu.....	45
4.4.2	Haastattelurungosta	46
4.4.3	Aineistonkeruu.....	46
4.5	Aineiston analyysi	47
5	TUTKIMUSTULOKSET: MISTÄ AMMATTIKORKEAKOULUJOHTAJUUS RAKENTUU?.....	49
5.1	Jyväskylän ammattikorkeakoulu	49
5.2	AMK-johtajuuden rakentuminen koulutusalaohittajien näkökulmasta	51
5.2.1	Käsityksiä ammattikorkeakouluohittajuuden erityisyydestä	51
5.2.2	Johtajana asiantuntijaorganisaatiossa	53
5.2.3	AMK:n päämäärät työn kehityksenä	55
5.2.4	Ammattikorkeakoulun toimintakulttuuri.....	57
5.2.5	Yhteenveto.....	60
5.3	AMK-ohittajan ammatti-identiteetti	64
5.3.1	Koulutusalaohittajan ominaisuudet	64
5.3.2	AMK:n vaatimukset	66
5.3.3	Työn haasteellisuus.....	69
5.3.4	Visiot tulevaisuudesta.....	71
5.3.5	Vuorovaikutus asiantuntijaorganisaatiossa.....	73
5.3.6	Yhteenveto.....	75
5.4	AMK-ohittajuuden kehittyminen.....	78
5.4.1	Oman kehityksen tarkastelu.....	78
5.4.2	Muiden merkitys ammatilliselle kehitykselle	80
5.4.3	Yhteenveto.....	81
6	JOHTAJUUSTYYPIT	84

7 AMMATTIKORKEAKOULUJOHTAJUUDEN RAKENTUMINEN JA SUUNTA TULEVAISUUDESSA	95
7.1 Johtajuuden tekijät ammattikorkeakoulussa	95
7.2 Luotettavuuden arviointi.....	97
7.3 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimushaasteet.....	98
LÄHTEET.....	100
LIITE: TEEMAHAASTATTELURUNKO.....	104

1 AMMATTIKORKEAKOULUJOHTAJUUDEN JÄLJILLÄ

Pohjoistuuli ja aurinko kiistelivät siitä, kumpi oli voimakkaampi. Ne sopivat, että se olisi voittaja, joka onnistuisi riistämään vaatteet tiellä kulkevan miehen yltä. Pohjoistuuli aloitti ja puhalsi kaikin voimin. Kun mies kietoi viitan tiukemmin ympärilleen, tuuli ahdisti häntä rajummin. Mies alkoi palella entistä enemmän ja pani ylleen toisenkin viitan. Lopulta pohjoistuuli väsyi ja luovutti miehen aurinkolle. Ensin aurinko paistoi lempeästi, mutta kun mies oli riisunut ylimääräisen viittansa, se alkoi porottaa yhä kuumemmin. Viimein mies ei enää kestänyt hellettä vaan riisuuntui ja meni läheiseen jokeen uimaan.

(Aisopoksen tarinoita 1977, 86.)

Erilaisia johtajuuden malleja on yritetty määritellä kautta aikojen, mutta käytännössä johtajuus ja johtaminen palaavat kuitenkin aina samoihin ikuisiin totuuksiin, josta yllä oleva lainauskin kertoo. Kyse on aina ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja erilaisten tilanteiden huomioimisesta eikä tällöin voida ajatella, että pakottamisella tai käskemisellä päästäisiin tarkoituksenmukaisiin tuloksiin. Johtajuus- ja johtamistutkimus on viime aikoina keskittynyt pitkälti ihmisten johtamiseen, mutta toisaalta on myös todettu, ettei johtajuutta voi olla ilman ”kovaa” asiajohtamista. Johtajuuden voikin siis katsoa olevan ihmis- ja asiajohtamisen yhdistelmä, joka kontekstistaan ja yksilöistä riippuen ilmenee eri tavoin.

Koulutusorganisaatiot antavat johtajuudelle erityisen mielenkiintoisen taustan. Nykyään koulutusjohtajuudessa ei katsota olevan kyse vain pedagogisesta johtajuudesta, vaan talouden vaatimukset tulostavoitteineen ovat saapuneet myös koulutuksen kentälle. Koulutusjohtaminen voi olla strategista, transformatiivista, osaamisen johtamista tai muutosjohtamista. Lisäksi jatkuvat koulutuksen ja yhteiskunnan tavoitteiden muutokset lisäävät koulutusjohtajuuden haasteellisuutta. Thrupp ja Willmott (2003, 44) puhuvatkin koulutuksen managerialisoitumisesta ja koulutusjohtajan muuttumisesta toimitusjohtajaksi. Yhtenä uudehkoista suomalaisen koulutusjärjestelmän tulokkaista ovat ammattikorkeakoulut. Vaikka ammattikorkeakoulut ovat olleet olemassa yli kymmenen vuotta, ne hakevat edelleen paikkaansa suomalaisella, ja yhä enemmän myös kansainvälisellä, korkeakoulukentällä. Nikander (2003) on tutkinut johtajien ja esimiesten käsi-

tyksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa heille tarjottavan koulutuksen näkökulmasta. Tutkimustuloksissa esille nousivat etenkin yksilöön ja yhteisöön liittyvät tekijät johtajuuden rakentajina (Nikander 2003). Toisaalta kyse on myös jatkuvasta oppimisesta, jonka tunnuspiirteenä on yksilön sisäisten piirteiden ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutus (Kolb 1984). Ammatillista identiteettiä muokataankin uudelleen jatkuvasti ja se sopeutetaan ympäristöön sekä samalla kehitytään ammatillisesti (Biott, Moos & Møller 2001; Ruohotie 2002; Nikander 2003).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ammattikorkeakoulujohtajuutta ja siinä kehittymistä. Olen tarkastellut ammattikorkeakoulujohtajuutta teemahaastattelemalla Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusyksiköiden johtajia. Yllä oleva lainaus on myös viittaus yhteen haastatteluista, jossa haastateltava käytti tarinaa hyvän johtajuuden esimerkkinä. Tutkimuksessani kysyn miten ammattikorkeakoulujohtajuus rakentuu koulutusalaajohtajan omasta näkökulmasta tarkasteltuna. Alaongelmia ovat millainen on ammattikorkeakoulujohtajan ammatti-identiteetti, miten hän on kehittynyt ja kehittyty työssään sekä mitkä ovat ammattikorkeakoulujohtajuuden johtajuustyylit ja erityispiirteet. Tutkimuksessa korostetaan siis koulutusalaajohtajien omaa näkökulmaa ja kokemuksia ammattikorkeakoulujohtajuudesta sekä otetaan huomioon johtajien omat kehittymistarpeet. Aineisto on analysoitu teemoittelemalla ja tyypittelemällä.

2 JOHTAJUUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA

2.1 Johtajuus koulutuksen kentällä

Johtajuus- ja johtamisteorioita on olemassa useita ja niitä kehitetään jatkuvasti lisää. Tarkasteltaessa kuitenkin tiettyä johtajuuden tai johtamisen aluetta, on otettava huomioon konteksti, jossa johtaminen tapahtuu, sekä siihen liittyvät ominaispiirteet. Tässä luvussa tarkastelenkin ensin johtajuuden ja johtamisen käsitteitä sekä uusien että vanhempien teorioiden valossa. Sen jälkeen pohdin, minkälaisena johtajuus näyttäytyy koulutuksen kentällä.

2.1.1 Johtajuuden monet muodot

Johtajan asemassa on perinteisesti erotettu kaksi toisiaan täydentävää osa-aluetta, jotka ovat johtajuus (leadership) ja johtaminen (management). Johtajuus on johtajana olemista tai johtajan asema, joka voi olla virallinen tai epävirallinen. Johtamisella taas tarkoitetaan niitä johtajan toimenpiteitä, joilla hän ohjaa organisaationsa ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan. (Määttä 1996, 49.) Asioiden johtamisen (management tai managerismi) tarkoitus on pitää organisaatio toiminnassa suunnittelemalla, budjetoimalla, miehittämällä, valvomalla ja ratkaisemalla ongelmia. Ihmisten johtaminen (leadership tai johtajuus) sen sijaan pyrkii määrittämään organisaatiolle vision, jota kohti ihmisiä ohjataan ja kannustetaan tekemään visioista totta. Kyse on siis prosesseista, joilla organisaatio perustetaan tai joilla niitä muutetaan olosuhteita vastaaviksi. (Kotter 1996, 23; Nikander 2003, 36.) Vaikka ihmissuuntautunut johtajuus onkin viime aikoina vallannut keskeistä sijaa liikkeenjohdollisemmalla ja tehtäväsuuntautuneella johtamisella, johtajuuden opit ovat kuitenkin peräisin jo Platonin ja Aristoteleen ajoilta. Asioiden johtaminen taas on syntynyt viime vuosisadan vaihteessa teollisen yhteiskunnan kasvaessa. Johtajuus nähdään myös prosessina, jossa johtaja vaikuttaa yksilöön tai ryhmään yhteisen tavoitteen toteuttamiseksi tehokkaasti. Ero johtamisen ja johtajuuden välillä on siinä, että johtaminen on prosessi, jossa on tietyt vakioelementit ja siihen liittyy aina vaikutusyritys muihin. Johtajuudessa taas tavoite on yhteinen ja jaettu, ja se pyritään saavuttamaan mahdollisimman tehokkaasti. Molemmissa käsitteissä kyse on

kuitenkin vaikuttamisesta, ihmisten kanssa työskentelemisestä ja tehokkaasta tavoitteen saavuttamisesta. Johtamisen ja johtajuuden kahtiajako tulisikin kyseenalaistaa ja ihmisten ja asioiden johtaminen integroida, jotta nähtäisiin kokonaisuus. (Sydänmaanlakka 2004, 16, 23, 106.)

Yhteiskunnan muuttuessa yhä kiihtyvällä vauhdilla myös johtamistyylien tulee muuttua vastatakseen ajan vaatimuksiin. Organisaatiot kohtaavat erilaisia, monimutkaisempia haasteita kuin aiemmin ja työnantajien odotukset työpaikoilla ovat muuttuvia. Myös työntekijöiden odotetaan pystyvän tehokkaampiin suorituksiin. Johtajuuteen tulee tällöin kuulua muiden työntekijöiden voimauttamista ja vallanjakoa koko organisaation kesken. (Leithwood, Jantzi & Steinbach 2003, 3–4.) Johtajat kohtaavat työssään nykyään muun muassa seuraavanlaisia globaalien toimintaympäristön haasteita: globalisaatio; tietoliikenneteknologia, joka mahdollistaa kokonaan uudenlaiset työskentelytavat; radikaalit muutokset työyhteisössä ja tavassa tehdä töitä, jolloin ydinosaamisesta muodostuu kaiken toiminnan keskus ja työ on virtuaalista; asiakkaan vallan ja vaatimusten kasvu; osaamisen ja oppimisen nousu organisaatioiden tärkeimmäksi pääomaksi; työntekijöiden uudet roolit ja odotukset, jossa olennaista on itsensä johtaminen, joustavuus sekä merkityksen hakeminen; muutosnopeus; uudet tavat organisoitua, mikä tarkoittaa organisaatioiden näkemistä verkostoina, jotka välttävät byrokratiaa; sekä tietotyöhön siirtyminen, joka edellyttää tiedon hallintaa. (Sydänmaanlakka 2004, 14–15.)

Johtaminen ilmenee vain vuorovaikutuksessa ja mukana olevien mielikuvissa ja näkemyksissä. Mielikuvissa suurin osa ihmisistä pitää johtajia henkilöinä, jotka saavat tehtyä asioita sekä saavat ihmiset tekemään asioita. Täten johtajilla on valtaa. Heidän odotetaan käyttävän tätä valtaansa enemmänkin inspiroimalla tai suostuttelemalla ihmiset tekemään jotain kuin pakottamalla tai antamalla käskyjä. Johtajien odotetaan myös tuottavan yrityksiä yhteistyöhön ja päämäärien saavuttamiseen, jotka ylittävät oman hyvän tavoittelun. (Bolman & Deal 2003, 337.) Onkin vaikeaa määritellä mitä varsinaisen johtajuus tai varsinkaan hyvä johtajuus on, kun käsite on jatkuvassa muutoksessa ja vaihtelee kontekstinsa mukaan. Suurimmassa osassa johtajuuden määritelmistä on kuitenkin kyse vaikuttamisesta. Eri johtamistyyliä, -mallit ja -käsitteet vaihtelevatkin usein sen mukaan kuka käyttää vaikutusvaltaa, millaista vaikutus on, mikä on vaikutuksen tarkoitus ja mitkä ovat sen tulokset. (Leithwood ym. 2003, 6.)

2.1.2 Koulutusjohtajuus muuttuvassa ympäristössä

Myös koulutusjärjestelmät käyvät läpi uudelleenrakentumisen prosessia. Kouluille annetaan suurempi itsemääräämisoikeus, jotta kansalliset päämäärät saavutettaisiin, ja niillä on suurempi vapaus ihmis- ja fyysisten resurssien johtamisessa. Koulujen johtaminen on muuttumassa, koska kouluja yhdistetään ja hajautetaan, tarjontaa laajennetaan, ne keskittyvät tehokkuuteen, johtamista ulkoistetaan ja kilpailu kovenee. Viime aikoina huomio on kiinnittynyt ennen kaikkea koulun johdon vaikutusvaltaan tehokkuuden lisäämiseksi. Koulujen koon suurentuessa ja itsemääräämisoikeuden kasvaessa niiden täytyy kilpailla ja erottua, jolloin johdon rooli on tärkeä. Myös valtarakenteet muuttuvat. Vastuunmuutosten takia koulujärjestelmien on pakko omaksua uusia rakenteita ja kiinnittää enemmän huomiota myös koulun ulkopuolella tapahtuviin prosesseihin. Koulun johtajista tulee näin ollen hallinnollisia johtajia. (Thrupp & Willmott 2003, 44; Krüger 1996, 447–448.) Myös oppilaitoksen kehittämisessä johtaminen on tärkeä tekijä. Oppilaitoksen johtajana rehtori luonnostelee yhteisen päämäärän ja strategian sekä käynnistää prosessin, joka ohjaa sekä johtoryhmää että koko oppilaitosta. Johtajuus tukee oppilaitoksen yhteisen kulttuurin muodostumista, mutta samalla myös suuntaa muutostoimia kohti päämäärää sekä pyrkii käynnistämään työyhteisössä avointa keskustelua. (Määttä 1996, 54.) Lieneekin varsin hankalaa löytää johtamistyyli, joka olisi sopiva niin organisaation kuin yksilöidenkin tarpeisiin ja samalla johtaisi organisaatiota kohti päämääriä ja tuloksia.

Modernissa autonomisessa koulussa johtajien on puututtava muun muassa luokissa tapahtuvaan opetukseen ja opetussuunnitelman toteutukseen, kun ennen riitti, että johtajat takasivat opettajille opettamiseen tarvittavat olosuhteet. Johtajien tehtävät ovat entistä monimutkaisempia uusine vastuualueineen ja johtajat tarvitsevat jatkuvasti uusia taitoja ja pätevyyttä kuten esimerkiksi taloudellista osaamista, koulujen yhdistymissäännösten hallitsemista, työn arviointia, ristiriitojen selvittämistä, vastuunottoa, pedagogista johtajuutta sekä kykyä yhdistää ulkoisia ja sisäisiä prosesseja. (Krüger 1996, 448.) Kehitettäessä koulun ja koulutuksen laatua on otettava huomioon myös taloudelliset seikat. Nikkasen (1998, 10) mukaan koulujen johtajien taloustietämyksessä on suurta hajontaa ja taloudellisia valmiuksia olisi syytä kehittää, koska johtajat joutuvat tekemään varsin suuria talouspäätöksiä kouluillaan. Vaikka säästäminen määrittää pitkälti opetuksen laatua, myös asiantunteva opetus- ja kasvatuskäyttäytyminen ovat hyvin tärkeitä tekijöitä. Koulun johtajan tehtävä onkin samaan aikaan kannustaa muita kasvatuk-

sen ammattilaisia työhönsä ja saada heidät myös refleктоimaan omaa talouskäyttäytymistään sekä mahdollisesti muuttamaan aiempia toimintastrategioitaan. Koulun kehittymisen arvioinnissa kriteereinä käytetään taloudellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Tällöin huomio on kuitenkin kiinnitettävä erityisesti yksilöiden motivaatioon, valmiuteen ja toimintaympäristöön sekä toisaalta tarkasteltava ryhmien motivaatiota ja kollektiivista osaamista. (Nikkanen 1998, 10–11.)

Tulosvastuullisuus on siis kaikkien kouluorganisaatioiden tavoitteena. Tulosvastuullisuuteen kuuluu myös talousvastuullisuus, jolla tarkoitetaan ”joko henkilön tai ryhmän itsensä kokemaa tai muiden henkilölle tai ryhmälle asettamaa velvollisuutta vastata omana tai joskus toisen huolena tai velvollisuutena tai omassa tai toisen hoidossa tai valvonnassa olevasta talousasiasta”. Edellytyksenä tulos-, talous- ja laatu vastuullisuuden toteutumiseksi on kuitenkin se, että henkilöllä tai ryhmällä on ollut mahdollisuus osallistua itseä koskevien asioiden valmisteluun ja valmius sitoutua sen toteuttamiseen. (Nikkanen 1998, 11.) On kuitenkin huomattava, että koulutusorganisaatiossa tuloksellisuutta on vaikeampi määritellä kuin esimerkiksi yritysmaailmassa. Kehittämistyö voi jopa harhautua väärille poluille, jos taloudellista tuloksellisuutta korostetaan liikaa. Toisaalta myös sen kieltäminen, että taloudelliset raamit ovat olennainen osa koulutusorganisaatiota, voi johtaa yhtä lailla harhaan. (Mäenpää 1998, 62–63.)

2.1.3 Kuusi näkökulmaa koulutusjohtajuuteen

Koulun johtajuutta voidaan Leithwoodin, Jantzin ja Steinbachin (2003, 6, 8–15) mukaan lähestyä kuudesta eri näkökulmasta, jotka ovat pedagoginen johtajuus (*instructional leadership*), transformatiivinen johtajuus (*transformational leadership*), moraalinen johtajuus (*moral leadership*), osallistuva johtajuus (*participative leadership*), manageriaalinen johtajuus (*managerial leadership*) sekä tilannejohtajuus (*contingent leadership*). Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan auktoriteettiin ja formaaleihin hallinnollisiin rooleihin liittyvää johtajuutta, jossa huomio kiinnittyy opettajien käytökseen heidän sitoutuessaan opiskelijoiden kasvuun vaikuttavaan toimintaan. Transformatiivisessa johtajuudessa olennaista on organisaation jäsenten sitoutuminen ja kapasiteetti. Kaikille jäsenille annetaan valtaa kehittää yhteisöä ja samalla myös itseään. Transformatiivinen johtajuus lisää yleensä yhteisöllistä oppimista ja tuottavan kouluilmapiirin kehitystä. Moraalinen johtajuus sisältää normatiivisen, poliittisen tai demokraattisen sekä symbolisen käsityksen johtajuudesta. Johtajan arvot ja eettisyys ovat tärkeitä. Osallistuvassa

johtajuudessa olennaisiksi muodostuvat ryhmän päätöksentekoprosessit. Johtajuuden muodot ovat neuvottelevia, avoimia ja demokraattisia, ja kouluun liittyvässä päätöksenteossa prosessiin otetaan mukaan myös opettajat ja vanhemmat. Manageriaalisen johtajuuden keskeisiä piirteitä ovat toiminnot, päämäärät tai käyttäytyminen, jotka riittävän hyvin suoritettuina helpottavat muiden työtä organisaatiossa. Organisaation jäsenten käytöksen katsotaan olevan rationaalista, ja auktoriteetti ja vaikutusvalta kuuluvat muodollisissa asemissa oleville riippuen statuksesta organisaation hierarkiassa. Tilannejohtajuudessa tärkeää on se, kuinka johtajat vastaavat ainutlaatuisiin organisaation olosuhteisiin tai kohtaamiinsa ongelmiin. Näkökulma olettaa, että johtajuuden konteksteja on useita erilaisia ja ollakseen tehokas on johtajan kyettävä vastaamaan näihin konteksteihin eri tavoilla. (Leithwood ym. 2003, 8–15.) Myös Day, Harris ja Hadfield (2001, 33) toteavat johtajuuden olevan tilannesidonnaista ja valintojen liittyvän johtajien omiin uskomuksiin, arvoihin ja johtamistyyliin.

2.1.4 Johtajuuden työkalut

Mikä tahansa organisaation johtaminen, myös oppilaitoksen, edellyttää tarkoituksenmukaisten työkalujen olemassaoloa ja hallintaa. Koska sekä yhteiskunnallisissa rakenteissa että ihmisten henkilökohtaisissa arvoissa ja asenteissa on tapahtunut muutoksia, myös johtajuuden työvälineet ovat muuttuneet. Tärkeimpänä voimavarana lienevät *opiskelijat ja henkilökunta*. *Johtamistyyli* sisältää johdon ja henkilöstön suhteet eri tasoilla ja vaikuttaa myös työilmapiiriin, henkilökunnan viihtyvyyteen ja motivaatioon. *Oppilaitos- ja työyhteisökulttuuri* on virallisten ja epävirallisten sääntöjen järjestelmä, joka kertoo yhteisön jäsenille yleiset toimintaperiaatteet ja luo ryhmän identiteetin. *Taloudelliset ja muut resurssit* taas pitävät sisällään strategian, organisaation, toimeenpanon ja itsearvioinnin. Voimavaroja voi vapauttaa *vallan ja vastuun jakamisella*. *Ohjaus- ja itsearviointijärjestelmä* toimii välineenä tulosten saavuttamiseksi ja toimintojen uudistamiseksi. Johtajan on osattava käyttää kaikkia työkalujaan tehokkaasti ja tarpeiden mukaisesti, sillä laadukas ja tuloksellinen johtaminen tarkoittaa oikeiden asioiden suunnittelemista ja niihin pohjautuvien päätösten tekemistä, päätösten mukaista toimintaa sekä saavutettujen tulosten arviointia ja niistä palkitsemista. (Määttä 1996, 57–58.)

Dayn ym. (2001, 26) mukaan tehokasta johtajuutta määrittävät ja ohjaavat yksilölliset arvojärjestelmät. Heidän tutkimansa johtajaopettajat olivat ihmiskeskeisiä ja jatkuvasti luovia sekä ylläpitivät, arvioivat ja uudistivat oppimis- ja saavutuskulttuureita

opiskelijoille, henkilöstölle sekä hallinnolle. Tämä tapahtui jokapäiväisessä kanssakäymisessä jonka kautta yhteiset tehokkuuden visiot, odotukset, standardit, suhteet ja määritelmät muodostettiin, rajattiin, kannustettiin ja testattiin. Toisaalta johtajaopettajat myös loivat ja valvoivat organisatorisia rakenteita, jotka täyttivät sekä koulun sisäiset että ulkoiset vaatimukset. He toivat visionsa ja arvonsa julki johtajuussuhteissa ja näiden suhteiden avulla he myös onnistuivat kohottamaan henkilöstön itseluottamusta, moraalialia ja saavutuksen tunnetta. Täten myös yhteistyöilmasto parani. Organisaatiota kehitettiin siis kehittämällä muita ihmisiä. (Day ym. 2001, 26–27.)

2.2 Ammattikorkeakoulu organisaationa

Koska ammattikorkeakoulu (AMK) on suomalaisen korkeakoulukentän verrattain uusi tulokas, on sen rakenteen ja erityispiirteiden tarkasteleminen kiinnostavaa. Ammattikorkeakoulu on jo jossain määrin tuntunut vakiinnuttavan asemaansa, mutta tämä ei tarkoita, ettei kehitettävää vielä olisi. Tässä luvussa tarkastelen millainen ammattikorkeakoulu on rakenteellisesti, millaisia tehtäviä sillä on sekä miten sitä kehitetään. Lisäksi pohdin yleisemmällä tasolla, mitä merkitsee koulutusjohtajuus korkeakoulussa.

2.2.1 Ammattikorkeakoulun rakenteesta

Ammattikorkeakoulut ovat noin kymmenen vuoden aikana nousseet ja kehittyneet merkittäväksi osaksi suomalaista koulutus- ja tutkimusjärjestelmää. Tutkimustoimintaa ja sen vaikutuksia ei kuitenkaan ole vielä systemaattisesti tutkittu ja kartoitettu, sillä se on vasta muotoutumassa ja hakemassa omia traditioitaan. Ammattikorkeakouluja on Suomessa 29 kappaletta eri puolilla Suomea ja lisäksi Ahvenanmaalla toimii Högskolan på Åland sekä sisäasiainministeriön alaisuudessa Poliisiammattikorkeakoulu. AMK:t toimivat yhteensä 82 paikkakunnalla. Kun keskiasteen koulutusjärjestelmää 1990-luvun alussa uudistettiin ja lukuisia ammatillisia opistoasteen oppilaitoksia yhdistettiin sekä samalla niiden koulutustasoa kohennettiin, luotiin kokeiluluontoisesti myös AMK-laitos. Myöhemmin vuonna 1996 säädettiin ammattikorkeakoululaki ja sittemmin lainsäädäntöä uudistettiin ja ammattikorkeakoulun tehtäviä täsmennettiin ja laajennettiin. Organisaationa AMK on suuri: työntekijöitä on yhteensä noin 11 000, joista täysipäiväisiä opettajia on 5 921 ja sivutoimisia noin 500. Opiskelijoita AMK:ssa on päivittäin

noin 12 900, mukaan luettuna aikuisopiskelijat. Ammattikorkeakoulu yhdistää perinteisen koulutusinstituution ja yksityisen sektorin johtamisnäkömääksiä ja antaa siksi mielenkiintoisen lähtökohdan johtajuuden tarkasteluun. Johtamisen perinteitä ammattikorkeakoulussa on myös useita, sillä se on yhdistänyt toiminnassaan entiset ammatilliset oppilaitokset eikä yhteistä toiminta-aikaa ole ollut vielä paljon. Johtamisen menetelminä ammattikorkeakouluissa käytetään yleensä tiimityöskentelyä ja muita osallistavan johtamisen menetelmiä. (Rantanen 2004, 81; Nikander 2003, 19, 78–79; www.minedu.fi.)

Lainsäädännössä on säädetty, että ammattikorkeakouluja ylläpitävät kunnat, kuntayhtymät, rekisteröidyt suomalaiset yhteisöt tai säätiöt, jotka valtioneuvostolta toimiluvan saatuaan ovat oikeutettuja ylläpitämään ammattikorkeakoulua, jossa annetaan ammattikorkeakouluopetusta. Toimilupa määrittää ammattikorkeakoulun koulutustehtävän sekä voi määrätä myös sen tehtäviin kohdistuvia kehittämis- ja muita velvoitteita. Ammattikorkeakouluilla on kuitenkin sisäisissä asioissaan itsehallinto, jota hoitavat hallitus ja rehtori. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

Uuden ammattikorkeakoululain 4 § mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on:

antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.

Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta työelämäosaamisen ylläpitämiseksi ja vahvistamiseksi.

Ammattikorkeakoulu voi antaa ammatillista opettajakoulutusta sen mukaan kuin siitä erikseen säädetään.

Lisäksi lain 5 §:ssä säädetään tehtävien suoritustavasta ja ammattikorkeakoulun niin sanotusta kolmannesta tehtävästä seuraavasti:

Ammattikorkeakoulun tulee tehtäviään suorittaessaan olla erityisesti omalla alueellaan yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän sekä suomalaisten

ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin muiden oppilaitosten kanssa. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

Muutoksena edelliseen vuoden 1995 ammattikorkeakoululakiin (Laki ammattikorkeakouluopinnoista ((kumottu) 3.3.1995/255) on tutkimus- ja kehitystoiminnan (T&K-toiminta) korostaminen, kun sitä aiemmin toteutettiin vain vapaaehtois pohjalta. Vuoden 2003 laissa T&K-toiminta kuitenkin kuuluu AMK:n lakisääteisiin tehtäviin. Tutkimuksen perussuuntauksen on myös lain mukaan oltava soveltavaa tutkimusta ja kehitystyötä opetuksen tukemiseksi ja alueellisen kehitysvaikutuksen aikaansaamiseksi. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

Rantanen (2004, 83) esittääkin selvityksessään, että ammattikorkeakouluissa valalla olevaa soveltavaa yritys-, ammatti- tai toimialakohtaisesti suuntautunutta tutkimusta tulee jatkaa ja tukea sekä kehittää laatua ja vaikuttavuutta. Ammattikorkeakoulujen tulee myös toimia yhteistyössä sekä välittäjäorganisaatioiden että yliopistojen kanssa, mutta kuitenkin siinä määrin, että AMK toimii omassa roolissaan pyrkien välttämään päällekkäisyyksiä ja tarpeetonta kilpailua ja toisaalta vahvistamaan omaa profiiliaan. Yhteistyötä tulee tehdä myös kotimaisten ja ulkomaisten tahojen kanssa verkottumalla alueellisesti tai teemakohtaisesti toisten ammattikorkeakoulujen kanssa. (Rantanen 2004, 83.)

Lampisen (1995, 16) mukaan ammattikorkeakoulut kouluttavat käytännön ammattilaisia, joiden tieto ja taito keskittyvät vahvasti työelämäkeskeisiin ongelmiin ja kehittyneen käytännön hallintaan. AMK-opetus onkin siis teoreettista ja ammattikorkeakouluissa tehdään myös käytäntöä tukevaa tutkimusta, sillä muuten opetus olisi puutteellisen tiedon varassa. Myös käytännön ammattilaisten on hallittava alansa teoreettiset lähtökohdat ja kyettävä etsimään uusia toimintamalleja. (Lampinen 1995, 16.) Ammattikorkeakoulujen eetoskassa olennaista on ammatillisuus ja ammattitaito arvioidaan tekojen menestyksen perusteella, ei niiden teoreettisten perustelujen. Toiminnan uusintamiseen liittyvät rakenteet ja tehtävät ovat keskeisiä, sillä periaatteena on, että koulutettaville on välitettävä jo olemassa oleva osaaminen ja toisaalta tuotettava opiskelijoille valmius kehittää osaamistaan. Ammattikorkeakoulun suorittaneilla onkin vahva pyrkimys jatkuvaan omaan kehitykseen ja pyrkimykseen oppia kokemuksista. Oppilaitoksen suhde ympäristöönsä sekä lähiympäristössä tehtävä uudistamis- ja kehittämistyö liittyvät ammattikorkeakoulujen perusrakenteisiin. Profiloituminen aluekorkeakouluiksi on näin ollen vahvaa. (Kurtakko 1995, 106–108.)

2.2.2 Oikeuttamispuhe ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakouluun liittyvä puhe koskettelee kuitenkin useimmiten sille erityisiä piirteitä, joita harvoin erityisesti otetaan huomioon tai analysoidaan. Herranen (2003, 18–20) erittelee AMK:n oikeuttavasta puheesta kolme elementtiä, jotka kuvastavat AMK:n olemassaoloa: kansainvälistymisen, ammatillistumisen ja poliittisen ulottuvuuden. Kansainvälistyminen on itsestään selvä osa kaikkea tämän päivän koulutusta eikä sen asemaa kyseenalaisteta. Se on myös vahvasti mukana määrittämässä AMK:n tilaa ja legitimaatiota, ja AMK:lle annetaan tärkeä rooli muun muassa Suomen kansainvälistämisessä ja etenkin työ- ja elinkeinoelämän saattamisessa kansainvälisille markkinoille kelpaavaksi. Ammatillistuminen painottaa ammattikorkeakoulujen roolia käytäntöön suuntautuneiden ihmisten kouluttamisessa. Poliittinen ulottuvuus taas viittaa valtion vahvaan rooliin ammattikorkeakoulujen päämäärien asettamisessa. Suomalaisen ammattikorkeakoulujen tehtäväksi onkin määritelty sekä yhteisen että yksilöllisen hyvän edistäminen ja sen on todettu lisäävän Suomen kansakunnan henkistä ja taloudellista hyvinvointia. AMK on myös saanut tärkeitä koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä, jotka liittyvät koulutuksen tason nostamiseen, ammatillisten asiantuntijoiden kouluttamiseen, pätevän työvoiman tuottamiseen sekä työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin vastaamiseen. Nämä argumentit ovat sidoksissa uskomuksiin koulutuksen voimasta edistää taloudellista kasvua, lisätä innovaatioita, kasvattaa lojaaleja kansalaisia ja luoda demokraattisia instituutioita. Samaan koulutusoptimismiin pohjaa AMK:n jatkotutkintokoulutuksen oikeuttamista vaativat vetoamukset. (Herranen 2003, 19–20.)

Koulutusuudistusten oikeutukset ovat tietenkin aina sidoksissa aikaan ja rakentuvat suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen ilmapiiriin. AMK:n olemassaolon oikeutukset suhteutuvat hyvin myös yleisesti suomalaista koulutusta oikeuttaviin piirteisiin, jotka taas ovat sidoksissa hyvinvointivaltioon ja sen ylläpitämiseen. Ammattikorkeakouluun liittyvässä oikeuttamispuheessa koulutusta pidetään kuitenkin keinona selviytyä ja pelastaa jotain arvokasta. Tällöin pelastamisen kohteena ovat ensisijaisesti Suomi ja sen kansalaiset, ammatillinen koulutus ja paikallisuus. (Herranen 2003, 20–21.)

2.2.3 Strateginen toiminnan kehittäminen ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulu pyrkii jatkuvasti ja itseohjautuvasti kehittämään ja uudistamaan toimintaansa. Apuna käytetään yleisesti strategista kehittämistä. Strategialla tarkoitetaan suunnitelmaa, tietoisesti päätetyn toiminnan suuntaa, toimintamallia, yksittäistä tulostulosta, organisaation asemaa ja näkökulmaa. Toisaalta strategia toimii myös yhdyssiteenä organisaation ulkopuolisen ja sisäisen maailman välillä. Ensin organisaation on luotava itselleen visio, joka ilmoittaa organisaation tarkoituksen ja toiminnan päämäärän. Kyse on siis tulevaisuuden näkymästä, joka suuntaa organisaation toimintaa ja yhdistää toiminnan ja ihmiset toisiinsa sekä antaa toimintaan tarvittavia voimavaroja. Visio luo myös yhteenkuuluvaisuuden tunnetta organisaation sisällä ja kiinnittää toimijat sitoutuneiksi toimintaansa. Vision on tarkoitus olla melko yksinkertainen ohjenuora, joka toimii taustatukena kaikelle toiminnalle ja toisaalta ohjaa toimintaa kohti suurempaa hyvää, kuten taloudellista menestystä, hyvinvointia ja eettisyyttä. Merkityksellistä on myös se, että asioita ei tehdä aina samaa kaavaa noudattaen, vaan pyritään löytämään uusia ratkaisuja ja ylittämään raja-aitoja. (Maljojoki 1995, 137–139.)

Seuraava askel uudistamis- ja kehittämistyössä on mission muodostaminen. Missio piirtää toiminnalle rajat ja määrittää millä alueella organisaatio toimii. Jos missio on hyvä, toiminta on myös tehokasta ja kilpailukykyistä. Mission valinnassa on otettava huomioon ne organisaation kyvyt ja taidot, jotka menestyvät kilpailussa ja saavat sen erottumaan muista kentällä olevista kilpailijoista. Missio ei kuitenkaan ole samanlainen abstrakti ohje kuin visio, vaan sen avulla organisaatio luo itselleen konkreettiset tavoitteet, joihin pyritään ja jotka kiinnittävät organisaation rakenteellisesti yhtenäiseksi. Mission jälkeen määritellään toimenpiteet ja toiminnan sisällöt, joiden avulla visio, missio ja tavoitteet saavutetaan. Jokaiselle toiminta-alueelle luodaan oma ohjelmansa, johon kuuluvat organisatoriset rakenteet, kommunikaatiojärjestelmät, kannustusmenettelyt, koulutusratkaisut ja johtamisjärjestelmät. (Maljojoki 1995, 139–140.)

Pyrittäessä saavuttamaan visio strateginen suunnitelma kertoo, kuinka missioon liittyviin tavoitteisiin on päästy. Suunnitelman tarkoituksena on toimia pitkän linjan suunnannäyttäjänä ja resurssien kohdentajana, jolloin organisaation voimavarat hyödynnetään ja aktivoidaan mahdollisimman tehokkaasti. Se myös asettaa organisaation markkina-asemaansa sekä luo konkreettisen toiminnan ja määrittelee tavoitteiden saavuttamistavat. Suunnitelma ei kuitenkaan saa olla tiukka selvitys toimintatavoista, vaan sen tulee sallia myös prosessien ja menettelytapojen uudistaminen ja kehittäminen.

Toimintaa on tietysti myös jatkuvasti seurattava ja arvioitava. Tällöin havaitaan mahdolliset epäonnistumiset ja kehittämiskohteet, mutta toisaalta myös menestymiset, joiden avulla organisaatiossa työskenteleviä palkitaan ja rohkaistaan edelleen uudistuksiin ja kehittämiseen. (Maljojoki 1995, 140–141.)

Jälkimodernin yhteiskunnan piirteet heijastuvat myös ammattikorkeakoulujen toimintaan ja niissäkin vallitsee dekonstrukttiivinen eli purkautuvien rakenteiden logiikka. Opetussuunnitelmat luodaan paikallistasolla oppilaitoksissa, joka saa aikaan oppimisverkostoja. Ne ovat usein dynaamisia prosessiorganisaatioita, joissa opetus tapahtuu erilaisissa projekteissa. Verkoston toiminnan varmistamiseksi verkosto tarvitsee kuitenkin joitakin yhdistäviä ja koordinoivia toimijoita, joita ovat useimmiten johtavat rehtorit ja suunnittelijat. Ammattikorkeakouluissa on otettava huomioon myös se, että ne muodostuvat yleensä useasta eri alasta, joilla kullakin on omanlaisensa organisaatiokulttuurit. Eri alojen on siis toimittava yhteistyössä keskenään, jotta kokonaisuus toimisi tehokkaasti. Opetussuunnitelmien on tällöin oltava joustavia ja jossain määrin epätasapainoisia, mikä sallii niiden jatkuvan kehittymisen ja uudistumisen. (Turkulainen 1995, 242–243.)

2.2.4 Sosiaalinen organisaatio

Oppilaitoksissa on useita eri alueita, joiden kehittäminen on jossain määrin johtajan vastuulla. Oppilaitosta voidaan tarkastella tavoitteiden, rakenteen, oppilaitoksen kulttuurin, suhteen ympäristöön, työmenetelmien ja ihmissuhteiden näkökulmista. Jotta organisaatio voisi toimia perustehtävänsä mukaisesti, kaikki eri alueet on pyrittävä pitämään toimintakykyisinä, mutta toisaalta myös kohdistettava kunkin alueen kehittämistarpeet oikein ja tehokkaasti. Luokitteluja ei kuitenkaan olla sovellettu oppilaitoskäyttöön liiemmin, mutta tähän tutkimukseen ne antavat kehyksen koulutusjohtajien johtamisprosesseille. Luokittelut korostavat strategista johtamista sekä prosessi- ja laatujohtamista, mutta myös oppilaitosten reflektiivistä itsearviointia. (Määttä 1996, 35.)

Oleennaista oppilaitoksen johtamisessa on sosiaalisen organisaation korostuminen. Organisaation tulee olla opiskelijoiden, opettajien, tukihenkilöstön, hallinnon ja sidosryhmien muodostama työyhteisö. Jokaisen yksilölle tulisi taata mahdollisuus tulla kuuluksi ja vaikuttaa asioihin. Vastuun saaminen ja yhteiset säännöt ja normit tukevat yksilöiden ja ryhmien itsearvostuksen kehittymistä. Johtajalla tulisikin olla tarkka kokonaiskuva organisaatiostaan, jotta hän voi johtaa sitä menestyksekkäästi. Tavoiteltavat tulok-

set eivät voi olla hyviä vain taloudellisesti tai yhteiskunnallisesti, vaan myös yksilöiden ja työyhteisön kannalta. Organisaation yhteisten arvojen on oltava selviä kaikille organisaation jäsenille ja ne on myös sisäistettävä, jotta toivottua tulosta voisi syntyä. Arvoista kumpuavat myös toimintastrategiat, joiden avulla tavoitteisiin pyritään. Ei kuitenkaan riitä, että toimintastrategiat ovat pelkästään olemassa, vaan ne on tietoisesti muutettava myös toteutussuunnitelmiksi ja tuloksiksi. Tähän tarvitaan yksilöiden ja ryhmien itseohjautuvuutta ja yhteisöllisyyttä. Tavoitteena olisikin yhteistyöjohtajuus, jonka avulla ryhmät voisivat oma-aloitteisesti tehdä itseään koskevia päätöksiä, vaikuttaa ryhmän resursseihin sekä selvittää kehitystarpeita. Esimiehet eivät kuitenkaan ole kovin halukkaita valtuuttamaan työyhteisönsä jäseniä, vaikka vallan ja vastuun jakaminen vapauttaisikin esimiehen omia voimavaroja. Uuden ajattelutavan omaksumisprosessi on hidas ja se vaatii kaikilta sitoutumista strategiseen ajatteluun sekä toimintaa. Eriyisesti johdon tehtävä on tärkeä prosessien käynnistäjänä ja ylläpitäjänä. (Määttä 1996, 36–37, 58.)

Korkeakoulutuksen johtamisessa ollaan siirtymässä entistä enemmän asioiden johtamisesta ihmisten johtamiseen. Tällöin ei riitä, että johtaja on valittu vain akateemisten suoritustensa tai taloudellisen kokemuksen ansiosta tehtäväänsä, vaan tarvitaan ihmisten johtamisen ja muutoksen käsittelemisen taitoja. (Crosthwaite & Warner 1995, 1.) Johtaminen on sosiaalista toimintaa ja tapahtuu aina yhdessä muiden kanssa. Etenkin ammattikorkeakoulussa johtajuutta kuvaavat vahvasti osaaminen, tehtävien hallinta ja niiden jakaminen yhteisössä, jolloin keskeistä on ihmisten kanssa toimiminen. Tällöin on kyse keskustelukulttuurista, joka ilmenee avoimuutena. Tärkeää on ottaa huomioon yksilöt, antaa palautetta, jakaa valtaa yhteisöllisesti sekä arvostaa asiantuntijuutta. Esimiehen itsensä on oltava tehtäväänsä sitoutunut ja saatava myös muut sitoutumaan työhönsä. Ihmisten kanssa toimiminen edellyttää myös, että esimies on tietoinen omasta persoonallisuudestaan ja on valmis jatkuvasti kehittämään persoonallisuuteen liittyviä taitoja. (Nikander 2003, 274–275.)

Kun puhutaan oppivasta organisaatiosta, kyse on organisaatiosta, joka jatkuvasti oppii ja muuttaa itseään yksilö-, ryhmä- ja organisaatiotasolla. Tiimioppiminen on olennaista ja kaikilla organisaation tasoilla on oltava mahdollisuus avoimeen dialogiin. Kokonaisuus ja yksilö vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa ja työtä on pystyttävä kehittämään innovatiivisesti sekä tarkastelemaan kriittisesti rutiineja. Johtajuus on ensisijaisessa asemassa, sillä johtajan tehtävä on jakaa vastuuta myös henkilöstölle, joka useissa asioissa on yleensä kokeneempaa kuin johtaja. Tällöin yksilöiden taidot saadaan esille

yleistä hyötyä tavoitellessa ja toisaalta jokainen yksilö on arvokas. Jokaiselle on myös annettava asianmukaista palautetta ja rohkaisua uudennaisiin ratkaisuihin työskentelyssään. (Vaherva 2001, 42.) Johdon tehtävänä on myös antaa organisaation uusille jäsenille valmennusta ja mentorointia, jotta oppivan organisaation periaatteet toteutuisivat. Olennaista on, että yksilöt organisaatiossa oppivat, mutta toisaalta se ei yksin riitä oppivan organisaation kriteeriksi. Tarvitaan vastavuoroista muutosta, jolloin yksilön käyttäytymisen muutos saa aikaan käyttäytymistä muissa ja tapahtuu vastavuoroista oppimista. (Tann 1995, 46, 48.) Oppivia organisaatioita yhdistäviä tekijöitä ovat selkeä, yhteisesti laadittu toiminta-ajatus ja visio. Tällöin jokainen toimija on sitoutunut yhteisiin päämääriin ja toisaalta myös osallistunut näiden päämäärien määrittelyyn. Asioita hoitavat ja niistä päättävät yleensä ne ryhmät, joita kyseinen asia koskee. Tätä kutsutaan hajautetuksi päätöksenteoksi ja sen tavoitteena on madaltaa hierarkkisia rakenteita sekä lisätä yhteistyötä ja vuorovaikutusta eri organisaatiotasojen ja -sektoreiden kesken. Lisäksi toimintaa arvioidaan jatkuvasti ja palautetta kerätään niin organisaation sisäisiltä kuin ulkoisiltakin asiakkailta. (Vaherva 2001, 42–43.)

”Tehokkaan” oppilaitoksen piirteiksi katsotaan vahva pedagoginen johtajuus, selvät tavoitteet ja niihin keskittyminen, turvallinen ja hyvin toimiva oppimisympäristö, suuret odotukset oppimisesta ja sen laadusta sekä oppimistulosten jatkuva seuranta. Lisäksi korostetaan sidosryhmäyhteyksien merkitystä. (Vaherva 2001, 44.) Näitä periaatteita ammattikorkeakoulutkin tuntuvat noudattavan tavoitteen asetteluissaan. Vahervan (2001, 44) mukaan reunaehtoina oppilaitosten toiminnalle ovat resurssit, kilpailu muiden oppilaitosten kanssa, lainsäädäntö, oppilaitoksen ylläpitäjän tahto sekä toimintaympäristön kehitystrendit.

2.3 Johtajuuden tyyppejä

Johtajuus- ja johtamisteorioissa on kehitelty monenlaisia malleja, joiden avulla käsitteitä ja itse toimintaa pyritään jäsentämään. Tässä tutkimuksessa tarkastelen pääasiassa uudempia johtajuuden teorioita, joissa painottuvat ihmisten johtaminen ja johtajuus muuttuvassa ympäristössä. Teorioissa pyritään myös löytämään kehyksiä niin sanotulle hyvälle johtajuudelle erityisesti koulutuksen kentällä. Ensin tarkastelen Lönnqvistin (2003) käsityksiä hyvästä johtajuudesta muuttuvassa yhteiskunnassa. Tämän jälkeen käsittelemme strategista johtamista, osaamisen johtamista, prosessijohtamista, laatujohta-

mista ja tavoitejohtamista, jotka ovat keskeisellä sijalla tämän päivän korkeakoulupoliitikassa. Lisäksi pohdin päätöksenteon roolia johtajuuden muodostumisessa. Lopuksi käsittelem johtajuuden uudelleenrakentumista erilaisten kehysten näkökulmasta, mikä tarjoaa mahdollisuuden tarkastella johtajuutta monipuolisemmin kuin yksittäisistä teorioista lähtien.

2.3.1 Kohti muutoksia hyvän johtajuuden keinoin

Lönnqvistin (2003, 9) mukaan johtajan tehtävänä on organisaation perustehtävän, arvojen ja käytännön tavoitteiden toteuttaminen. Organisaatiota on myös johdettava kokonaisvaltaisesti, ei vain omien intressien tai kykyjen mukaan. Hyvän johtajan tunnuspiirteitä ovat johtamistaidot, omaan alaan liittyvä ammatillinen osaaminen sekä kyky ymmärtää ja johtaa muita asiantuntijoita. Onnistumiseen kuuluvat siis sekä ihmisten että asioiden johtaminen ja arkipäiväisten toimintojen tasapainoinen hoitaminen. Johtajan on oltava joustava eikä hän voi sitoutua vain yhteen johtamistyyliin. Hyvä johtaminen on myös joustavien ja monimuotoisten keinojen käyttämistä, jotta varmistetaan organisaation suoriutuminen perustehtävästään. Yksilötasolla huomio kiinnitetään tällöin hyvään mielenterveyteen, jolle ominaista on joustavien ja monimuotoisten puolustusmekanismien käyttö yksilön eheyden ja toimintakyvyn säilyttämiseksi. Johtajan on oltava kiinnostunut organisaation perustehtävästä ja etsittävä ajankohtaista tulkintaa kysymykselle organisaation olemassaolon oikeutuksesta. Tällöin tärkeää on nimenomaan hyvä kysyminen, ei niinkään nopea vastaaminen. Organisaatio tarvitseekin yhteisen ja riittävän yhtenäisen vastauksen olemassaolonsa turvaamiseksi ja perustehtävän yhteinen tulkinta helpottaa myös johtajan työtä. Johtajan tulee myös selvästi tuoda esille näkemyksensä tulevaisuudesta, joka antaa organisaation toiminnalle suunnan ja tarkoituksen. Se myös sitouttaa ihmisiä tavoitteisiin ja yhteistyöhön. Tämä vision toteuttamiseen tarvitaan strategiaa. Tarpeeksi pätevät ihmiset kykenevät toteuttamaan tarvittavat strategiset projektit ja johtajan tuleekin rekrytoida strategioita varten ydinjoukko, joka on sitoutunut tehtäviinsä ja niiden toteutumiseen ajallaan. Toisaalta johtamisen on myös lähdettävä johtajasta itsestään, jotta se voi olla uskottavaa. Johtajan on vakuuttavasti oltava sitoutunut tehtäväänsä ja kyettävä kantamaan saamansa vastuu. Johtajuuteen on siis mahdollista tilaa yksilöllisyydelle ja luovuudelle. Johtajan tehtävä on myös motivoida muita työntekijöitä luomalla myönteistä työilmapiiriä ja antamalla arvostusta heidän työpanokselleen. Kun työntekijä kokee toimintansa arvokkaaksi ja saa tekemästään työstä mielihy-

vää, se myös lisää menestystä, joka edistää uutta kasvua. (Lönnqvist 2003, 9–10, 12–13, 29.)

Koska maailma muuttuu koko ajan, globalisaatio alentaa organisaatioiden ja niiden ympäristön rajoja sekä korostaa yksilöiden toimintaa ja vuorovaikutusta, johtamisen on myös tultava vastaan muutosten hallitsemisessa. Johtajan tulee kyetä yhdistämään makrotason muutokset oman organisaationsa kehityshaasteisiin. Tällöin ensisijaisia taitoja ovat monimutkaisten tilanteiden kokonaishallinta ja strateginen ajattelu. Toisaalta johtajan tulee ymmärtää myös yksilön näkökulma ja sovittaa tarvittavat muutokset niin, että ne sopivat yhteen sekä organisaation että yksilön perusarvojen, tarpeiden, toiveiden, tavoitteiden ja voimavarojen kanssa. Muutos on mahdollinen vasta silloin, kun se on siirtynyt makrotasolta yksilön sisäistämäksi toimintamalliksi. (Lönnqvist 2003, 34–35.)

2.3.2 Strateginen johtaminen

Strategioita on monentasoisia. Strategia on organisaation, resurssien, osaamisen ja ympäristön integroimista työyhteisön puitteissa ja strategialla johto pyrkii saavuttamaan päämääränsä. Näin ollen strategia koskee siis koko työyhteisöä. Tärkeää strategisessa prosessissa ovat tavoitteet, niiden saavuttaminen ja sen määrittelemine, miksi tavoitteisiin pyritään. Tärkeää on, että koko henkilöstö on sitoutunut prosessiin. (Määttä 1996, 60–61.) Määttä (1996, 62) määrittelee strategisen prosessi- ja laatujohtamisen seuraavasti: ”muutoksen johtaminen on innostuksen kipinän ja muutosvoiman suuntaamista jatkuvan muutosprosessin syntymiseen ja ylläpitämiseen, jolloin hyödynnetään mahdollisuudet, ylitetään esteet ja vaikeudet sekä sopeutetaan organisaatio muutoksiin ja toimintaympäristöstä nouseviin kehittämistarpeisiin”.

Organisaation strategista osaamista voidaan tarkastella tehtävä- ja strategiäkäsitysten, prosessien ja rakenteiden sekä resurssivarannon tasolla. Vaikka osaamisen analysoinnin kannalta on välttämätöntä erottaa nämä tasot toisistaan, strategisen osaamisen johtamisen suurin haaste on kuitenkin näiden tasojen välinen vuorovaikutus. Kun visiossa määritellään käsitykset siitä, miksi organisaatio on olemassa ja mitkä sen tehtävät ovat tulevaisuudessa, tiivistää strategia sen toimintalogiikan, jolla organisaation tehtävää toteutetaan ja jonka avulla saavutetaan päämäärät. Käsitykset ovat kollektiivisia ja osittain niiden ohjaamina kehittyvät organisaation kyvykkyydet. Ne voivat perustua riippumattomiin tietämysresursseihin eli niihin tietoihin ja osaamiseen, jotka organisaatio omistaa tai joita se voi hallita, tai valmiuksiin, jotka liittyvät tietämysresurssien hyö-

dyntämiseen. Tietämystä voi olla vaikea tunnistaa tai havaita, sillä siihen kuuluu myös hiljaista tietämystä. Organisaation valmiuksiakaan on hankalaa hallita tai uudistaa kokonaisuutena ja usein se onnistuu vain erillisten valmiuksien kautta. Toimivan järjestelmän kehittyminen vie siis aikaa ja syntyy usein yksilöiden kokemuksellisen oppimisen kautta. Täten kilpailijoiden on vaikea tunnistaa organisaation ydinkyvykkyksiä ja ne ovat kilpailuetu. Koska kyvykkyudet ovat syntyneet ainutlaatuisen prosessin tuloksena, niitä on vaikea jäljitelläkään. Ydinkyvykkyysien johtamisessa kyse on niistä käsitteistä, joita organisaation jäsenillä on strategiasta, yrityksen liiketoiminnasta ja sen sopeutumisesta ympäristöönsä sekä siinä kehitymisestä. (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 22–25.)

Ydinkyvykkyysajattelu perustuu siihen, että strategiat rakentuvat kyvykkyysien varaan. Strategisen ajattelun päähuomio ei siis kiinnity kyvykkyysien avulla aikaansaatuun tuotokseen. Tulevaisuudesta ja sen mahdollisuuksien hyödyntämisestä pyritään luomaan itsenäinen näkemys ja johto panostaa organisaation infrastruktuurin ja verkostojen kehittämiseen ydinkyvykkyysien avulla. Ydinkyvykkyksiä myös seurataan järjestelmällä, jolla tarkastellaan laatua, nopeutta ja arvoa lisäävää työtä osaamisalueiden sisällä. Kyvykkyksiä siis hyödynnetään jonkin tietyn tehtävän toteuttamiseksi, jolloin johdolla on myös oltava selvä näkemys siitä, mikä on organisaation perustehtävä. Ydinkyvykkyysanalyyseissä onkin kyse organisaation kyvykkyysien tulevaisuuden ja menneisyyden vahvuksien ja heikkouksien tunnistamisesta ja vuoropuhelusta. Ydinkyvykkyysien määrittäminen on silti vaikeaa esimerkiksi hiljaisen tietämyksen määrittämisen ongelmallisuuden vuoksi. Myös tietämysresursseista muotoutuu ajan myötä itseohjautuvia järjestelmiä, joita on vaikea kuvailla. Ydinkyvykkyysien työstämisessä olennaista ei olekaan analyttisten totuuksien etsiminen vaan analyysimenetelmien kehittäminen ja vuorovaikutuksen lisääminen. Tällöin voidaan saada esille jaettavaksi ja välitettäväksi myös jossain määrin organisaatiossa olevaa hiljaista tietämystä. (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 41–43.)

Strategiseen johtamiseen liittyy myös oppivan organisaation periaate, kun koko henkilöstö pyritään sitouttamaan prosessiin sekä sisäistämään muutoksen periaatteet. Oppilaitosyhteisölle strateginen työskentely jäsentää päämäärät määrittelemällä tulosten, arvojen, vision, toiminta-ajatuksen, opettamis- ja kehittämissuunnitelman sekä opetussuunnitelman koulukohtaiset perusteet. Työskentelyn periaatteena on, että toimijat ovat keskenään tasavertaisia ja vastavuoroisia. Strategian toteuttaminen ja aikaansaadut tulokset johtavat menestymiseen. (Määttä 1996, 61–62.) Strateginen johtaminen onkin

osittain pelkästään arvioinnin ja kehittämisen välisen vuorovaikutuksen tukemista sekä niiden saattamista kanssakäymiseen organisaation päämäärien kanssa. Ennen kaikkea näiden yhteyksien toimimaan saattaminen on elintärkeää organisaation strategisen suunnitelman kannalta. (Walker 1995, 138.)

2.3.3 Tiedon ja osaamisen johtamisen suuntauksia

Kirjavainen ja Laakso-Manninen (2000, 37) esittelevät jäsenyyksen organisaation tiedon ja osaamisen johtamisen menetelmien valinnasta. Yksilöosaamisen johtaminen, tietämysjohtaminen, oppiva organisaatio ja älypääoman johtaminen ovat oppisuunnat, jotka muodostavat jaottelun (kuvio 1).

TIEDON JA OSAAMISEN JOHTAMISEN TARKOITUS		
Tietyn strategian toteuttaminen		Strategisen uudistumisen tukeminen
1. Rakennetaan strategian toteuttamiseen viritetty yksilöosaamisen hallinta- ja kehittämisjärjestelmiä.	2. Systematisoidaan prosesseja, joissa tietämys muuttuu muotoaan ja siirtyy organisaation osasta toiseen.	3. Kehitetään organisaation rakenteita, prosesseja ja kulttuuria kokonaisuutena tarkoituksena luoda systeemi, joka kehittää osaamista jatkuvasti ja itseohjautuvasti.
OPPISUUNNAT		
Yksilöosaamisen johtaminen (CM)	Tietämysjohtaminen (KM)	Oppiva organisaatio (OL)
Älypääoman johtaminen (ICM)		

KUVIO 1. Perustapoja, joilla organisaatio voi lähestyä tiedon ja osaamisen johtamisen problematiikkaa (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 37).

Ratkaisevaa tässä jaottelussa on se, onko ensisijaisena haasteena tietyn strategian toteuttaminen vai strategisen uudistumisen tukeminen uudistumiskykyä vahvistamalla. Yksilöosaamisen hallinnan ja kehittämisen johtaminen keskittyy toisaalta teknokraattisen (kovan) osaamisen hallintaan ja toisaalta muutosta tukevaan (pehmeään) yksilöosaamiseen hallintaan ja kehittämiseen. Näiden lisäksi tärkeää on myös strateginen ajattelu, joka pyrkii tuottamaan ihmisvoimavarojen johtamiskäytännöistä organisaatiolle kilpailuedun. Tietämysjohtaminen taas pitää tietoa tietoyhteiskunnan taloudellisena perusresurssina. Tiedolla on enemmän merkitystä kuin pääomalla, luonnonvaroilla ja työ-

voimalla. Tietämysjohtaminen on tarpeellista sillä organisaatiot joutuvat yhä useammin toimimaan tilanteissa, joissa tietoa tai aikaa sen hankkimiseen ei ole riittävästi. Toisaalta tietoa tulee kuitenkin koko ajan joka suunnasta niin paljon, että tietotulvan hallitsemisen koetaan mahdottomaksi.

Kuvion 1 johtamisen lähestymistavoista ensimmäinen ja kolmas eroavat strategian toteuttamisen ja uudistumisen suhteen selvästi toisistaan. Tapa kaksi voi liittyä kumpaankin tahansa edellisistä riippuen siitä, kuinka kokonaisvaltaista tietämyksen kehittämissessien tarkastelu on: koko toimintaympäristö voidaan hahmottaa tietoverkostona tai vaihtoehtoisesti keskittyä yksittäisiin prosesseihin. (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 36–38.)

Organisaatioiden kykyä sopeutua ympäristöönsä voidaan tarkastella tiedon tehokkaan prosessoinnin näkökulmasta, mutta toisaalta myös uuden tietämyksen luomisen näkökulmasta. Kuten aiemmin todettiin, oppivaksi organisaatioksi kutsutaan sellaista yhteisöä, joka arvioi ja edistää omaa oppimistaan. Organisaatio on siis kykenevä oppimaan oppimista. Koska oppiva organisaatio ei kuitenkaan ole varsin tiukasti määritelty tieteellinen käsite, se voidaan ennemminkin ymmärtää organisaation kehittämisen ideaalimallina. Organisaation kehittämisessä olisikin tärkeää ymmärtää erilaisia tiedon muodostamisen ja oppimisen prosesseja sekä niitä prosesseja, jotka oppimista mahdollisesti estävät tai edistävät. Johtamisella on tällöin keskeinen merkitys. Älypääoman johtaminen sen sijaan keskittyy tiedon ja osaamisen hallinnan sijaan osaamisvarannon mallintamiseen ja mittaamiseen. (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 34–35.)

Kun osaamista kehitetään, ensisijaisessa asemassa on yksilön oma vastuu tiedonluomisen prosesseista ja oman uransa kehittämisestä. Toisaalta kuitenkin organisaation tavoitteet ovat yhteisiä ja ne luovat tiedonluomisen toimintoja yhteistyön tuloksena, jolloin uraa ei enää voikaan käsittää yksinäisenä puurtamisena. Tärkeitä ovat sen sijaan verkostot ja ihmissuhteiden toiminta sekä niissä tapahtuvat muutokset ja oppiminen. Kehittääkseen vuorovaikutukseen perustuvaa uraa on yksilöllä oltava työssään ihmissuhteita, joille on tyypillistä keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Yksilön on myös ymmärrettävä, että ihmissuhteet ovat oppimisen ja kehittymisen lähteitä. Yksilöllä on siis oltava ihmissuhdetaitoja, joita ovat esimerkiksi taito tunkea empatiaa, itsereflektion taito, kyky altistaa itsensä ja hyväksyä ja hallita oma haavoittuvuus, itseilmaisuu, aktiivinen kuuntelu ja taito hyötyä palautteesta. Toisaalta on hyvä ottaa huomioon, että myös työajan ulkopuolinen elämä vaikuttaa urakehitykseen. (Ruohotie 2000, 27–28.)

2.3.4 Prosessijohtaminen

Prosessijohtamisen keskeisenä huomion kohteena ovat prosessi ja sen kehittäminen. Prosessi toteutuu työyhteisössä ja yksilössä, ja johtaminen painottuu ohjaamaan toimintaa. Toiminnan tulee toteutua mahdollisimman hyvin, yksinkertaisesti ja tehokkaasti. Johtaminen on ihmiskeskeistä ja myös johtaja osallistuu prosessiin taatakseen luottamuksen työyhteisössä. Tärkeitä ovat myös ongelmanratkaisukyvyt, sillä useimmiten prosessi etenee erilaisten ristiriitojen ja niiden avoimen selvittämisen kautta keskinäisen ymmärryksen saavuttamiseen. Samalla saa muotonsa myös organisaation yhteinen arvoperusta. Yksi oppivan organisaation peruslähtökohdista on itsearviointi. Tällöin oletuksena on, että ihminen on kykenevä itse arvioimaan omaa toimintaansa ja ratkaisemaan itseä koskevia asioita. Itseohjautuvasti hän kehittää itseään, mutta myös säätelee kehitysprosessiaan. Johtamisen kannalta itsearviointiin kuuluvat formatiivinen, summatiivinen ja sosiaalinen funktio. Formatiivinen funktio tarkoittaa tilannetta, jossa saadun palautteen perusteella korjataan ja muotoillaan kehitysprosessia. Summatiivinen funktio taas liittyy kehittämisen jatkamisen, laajentamisen tai rajaamisen päättämiseen. Sosiaalinen funktio johtaa sosiaalisen sitoutumisen kehitysprosessiin sekä vahvistaa yhteenkuuluvuutta. Prosessijohtaminen pyrkii ohjauksen ja tiimiorganisaation yhteensovittamiseen ja sen tarkoitus on parantaa oppilaitoksen suorituskykyä keskeisiä toimintaprosesseja uudistamalla. Näitä ydinprosesseja ovat: (1) uuden opetussuunnitelman kehittämiprosessi, (2) oppijan oppimisprosessin hallintaprosessi, (3) operatiivinen opetus-, kasvat- ja palvelutoiminnan prosessi, (4) opiskelijan ja muiden asiakkaiden palveluprosessi ja (5) tukiprosessit. Ydinprosesseja uudistetaan yhdistämällä uudella tavalla hallinto, peruspalvelut ja tukipalvelut. Tällöin kyse on sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja prosessijohtamisen voikin katsoa olevan sosiaalista vaikuttamista. Tärkeää on, että jokaisessa prosessissa mukana ovat ne henkilöt, joita prosessi koskee, ja heillä on mahdollisuus myös olla mukana prosessin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (Määttä 1996, 62–64.)

Kun oppilaitosten toimintaympäristö on jatkuvassa muutoksessa, oppilaitoksen on kyettävä määrittämään omat erikoisosaamisensa alueet ja pyrittävä sovittamaan tämä ydinosaaminen yhteen perustehtävänsä kanssa. Erityisosaaminen liittyy useimmiten teknologiaan, opetus- ja oppimisprosesseihin sekä palvelutarpeisiin. Kun erityisosaaminen nivotaan yhteen perustehtävän kanssa, se tuottaa myös perustehtävälle uusia sisältöjä. Samalla oppilaitos saavuttaa omaleimaisuuden ja tuo lisäarvoa niin opiskelijoille

kuin elinkeinoelämälle ja yhteiskunnallekin, mitä muiden oppilaitosten on vaikea jäljittää. (Määttä 1996, 64.)

2.3.5 Laatujohtaminen

Laatujohtaminen on strateginen prosessi, jonka kehitysvaiheita ovat tarkastuksen, laadunvalvonnan, laadunvarmistuksen ja laatujohtamisen kehitysprosessit. Laatu on organisaatiolle mahdollisuus ja kilpailutekijä ja koko organisaatio on vastuussa laadusta. Myös johto on sitoutunut laatuun vahvasti ja laatujohtaminen kunnioittaa asiakkaiden tarpeita, soveltaa strategista johtamista ja tukee organisaation uudistumista. Prosessijohtamisen ydinprosessit liittyvät myös laatujohtamiseen. Ydinprosesseilla tarkoitetaan tässä yhteydessä niitä prosesseja, jotka yhdistävät organisaation välittömästi asiakkaaseen. Johtamisen ja johtajuuden kokonaisuus syntyykin prosessi- ja laatujohtamisen yhdistelmästä, joka on edellytys oppivan organisaation syntymiselle, kehittymiselle ja uudistumiselle. (Määttä 1996, 65.)

Laatuajattelussa on kyse yksilön toiminnasta, joka vaikuttaa organisaation toimintaan. Tämä taas johtaa ympäristön reaktioon, mikä vaikuttaa myös yksilön oppimiseen ja uudenlaiseen toimintaan. Syntyy niin sanottu oppimissykli. Laadun voidaan ajatella tarkoittavan tuotteiden ja palvelun yhdenmukaisuutta, tuotteen tai palvelun suorituskykyä tai asiakkaan tyytyväisyyttä ja se liittyy suoraan strategiseen, prosessi- ja laatujohtamiseen sekä reflektiiviseen itsearviointiin. Laatuajattelussa ja -ajattelussa on kyse laadun tiedostamisesta ja käsitteiden määrittelystä. Tämän jälkeen on käynnistettävä toiminta, jotta vastuut voidaan määrittää, laadun ohjaus sisällyttää johtamisjärjestelmään ja ydinprosesseihin, sekä laatuajatteluun. Lopuksi prosessiin liitetään arvot, asenteet ja toimintatavat. Laatuajattelun on siis sisäistyttävä toiminnaksi ja laatujohtamisen oltava yhtenäistä ja jatkuvaa toimintaa. (Määttä 1996, 65–66.)

2.3.6 Tavoitejohtaminen

Organisaation kokonaissuoritusta voidaan arvioida sen perusteella, miten se on saavuttanut itselleen asettamansa yleiset kokonaistavoitteet. Tavoitejohtaminen perustuu siihen, että kaikille organisaation tasoille voidaan määrittää niille sopivat tavoitteet, joiden avulla koko organisaation toimintaa voidaan johtaa. Tavoitteiden saavuttamista seurataan yksilötasolla kehityskeskustelujen avulla. Kehityskeskusteluissa sovitaan tehtä-

vistä, tulostavoitteista ja niiden arvioinnista. (Lönqvist 2003, 62.) Kehityskeskustelut eivät kuitenkaan ole päivittäisen keskustelun korvikkeita, vaan on todettu, että esimiehet, jotka päivittäin käyvät keskusteluja alaistensa kanssa, käyvät myös muita esimiehiä todennäköisemmin kehityskeskusteluja. Kehityskeskusteluissa luodaan perusteet organisaatiossa tapahtuvalle yhteistyölle. Niiden tarkoituksena ei ole keskustella vain päivittäisestä työstä vaan puhua työskentelystä laajemmin ja hahmottaa yhteistä tulevaisuutta. (Juuti & Vuorela 2004, 107–108.)

Tavoitejohtaminen on toimivaa silloin, kun kukin organisaation jäsen on ymmärtänyt ja sisäistänyt omat tehtävänsä ja pyrkii aidosti tavoitteisiinsa. Johdon tehtävänä on tukea alaistensa tavoitteiden saavuttamista parhaalla mahdollisella tavalla. Organisaation voimavarat siis suunnataan keskeisimpiin avaintehtäviin, jotka johtavat tarkoituksenmukaisiin tuloksiin. Tärkeää on, että tavoitteenasettelu on suunniteltu kunnolla ja tavoitteet on kirjattu. Tuloksellisuuden arviointia helpottaa toiminnan sitominen aika-tiloihin sekä tavoitteiden konkretisointi. Arvioinnin perusteella tavoitteita myös voidaan tarkistaa ja uusia tavoitteita asettaa. Tavoitteita asettaessa on syytä ottaa huomioon mitä organisaatiossa todella halutaan ja toisaalta missä ollaan menestytty. Hyvän johtamisen yhtenä tunnusmerkkinä voidaankin pitää kykyä asettaa hyvin tavoitteita. Tavoitteiden on oltava haastavia ja niiden eteen on ponnisteltava, mutta ne ovat kuitenkin saavutettavissa. Tavoitteet siis motivoivat ja ovat onnistumiskokemusten lähteitä. Työn tekeminen on myös mielekkäämpää, jos tavoitteet ovat relevantteja. Relevanssia määriteltäessä on hyvä pitää mielessä organisaation perustehtävä ja toiminnan ydinalue, ja sitoa tavoitteet niihin. Toisaalta on otettava huomioon myös kyseessä oleva työtilanne ja suhteutettava tavoite siihen. Tällöin usein tavoitteesta tulee myös henkilökohtaisella tasolla mielekäs, kun tavoite liittyy selvästi omaan työtehtävään. (Lönqvist 2003, 62–63.)

Tavoitejohtaminen luo kuitenkin usein jäykkiä rakenteita ja suosii byrokraattista suunnittelua. Voimakas kehitys tai yllättävät muutokset voivat vaikeuttaa tavoitteiden toteuttamista ja suunnittelua. Tavoiteohjaus voi myös olla joustamatonta ja hidasta, mikä saattaa aiheuttaa organisaatiolle ajan myötä vaikeuksia. Se voi myös johtaa työntekijät lyhytjänteisesti vain pyrkimään tiettyyn tavoitteeseen, sillä pitkäjänteisten suunnitelmien toteuttaminen ei kerrytä niin pian myönteisiä tuloksia ja palkitsemista. (Lönqvist 2003, 65–66.)

2.3.7 Päätöksenteko

Organisaation olemassaolo perustuu erilaisten ongelmien ratkaisemiseen ja niiden kautta organisaation tavoitteiden saavuttamiseen. Organisaation tehokkuutta voidaankin mitata sen kyvyllä tuottaa riittävän nopeasti asianmukaisia ratkaisuja. Johtajan tehtävä on tukea organisaatiota ongelmien ratkaisemisessa, mutta valitettavan usein päätöksenteko nähdään vallankäytön, ja ennen kaikkea vallan väärinkäytön, kysymyksenä. Päätöksenteko tulisi kuitenkin ymmärtää välineenä, sillä sen merkitys näkyy vasta päätöksiä seuraavassa toiminnassa ja sen tuloksellisuudessa. Päätöksenteko voi kohdistua organisaation tavoitteisiin, ulkoisiin suhteisiin tai sisäiseen toimintaan. (Lönnqvist 2003, 101.)

Toisaalta johtajan tehtävänä on myös nopeuttaa organisaation päätöksentekoa, sillä johtajaton ryhmä tuottaa ratkaisuja ongelmiin hitaasti. Johtajattoman ryhmän päätösten motiivit saattavat myös olla huonosti tiedostettuja. Autoritaarinen ja valtuuttava johtaminen johtaa johtajakeskeiseen päätöksentekotyylisiin, jolloin työryhmän vuorovaikutuksen hyödyntäminen jää vähäiseksi. Kriisitilanteissa autoritaarinen johtaminen voi olla paikallaan, kun tarvitaan nopeita ratkaisuja. Valtuuttavan johtamisen periaatteet ovat samanlaiset, mutta päätöksenteko tapahtuu alempana organisaatiossa. Konsensuspäätökset sopivat ryhmän sitoutumisen lisäämiseen ja laajojen periaatteiden sopimiseen. Tällöin ryhmää hyödynnetään niin paljon kuin mahdollista, mutta toisaalta ryhmän voimavarat ovat sidottuina hitaaseen valmistelutyöhön ja ryhmäpäätöksistä saattaa seurata tulkintaerimielisyyksiä. Neuvotteleva johtamistyyli käyttää ryhmää ideoijana ja ryhmällä voi olla myös todellista valtaa päätöksenteossa. Valta on kuitenkin vain tilapäistä ja toteutuu, jos neuvotteleva tyyli tuottaa hyviä tuloksia. (Lönnqvist 2003, 104.)

Kuten tilannejohtamisessa yleensä, myös päätöksenteossa tulisi pyrkiä ratkaisuihin, jotka kullakin hetkellä parhaiten tukevat organisaation perustehtävän toteutumista. Organisaation laajentuessa päätöksenteko kuitenkin muuttuu useimmiten vaikeammaksi, kun rakenne hajautuu ja päätöksiä on delegoitava. Johtajan on tällöin keskityttävä toimintojen koordinointiin ja organisaation tiivistämiseen. Myös byrokratian määrä kasvaa niin, että päädytään yhteistyörakenteeseen, jossa johtaja ratkaisee organisaation keskeisiä ongelmia ja innovoi uusia ratkaisuja. Yhteistyö ja neuvottelut kuitenkin hidastavat päätöksentekoa. (Lönnqvist 2003, 104–105.)

Työelämässä käytetään lisääntyvästi ryhmiä, joiden tarkoituksena on saada yksilöiden osaaminen esille ja luovaan yhteiseen käyttöön. Ryhmät osallistuvat täten myös

työelämän päätöksentekoon. Pienryhmässä jäsenet voivat todeta työnsä konkreettisen tuloksen helposti, mutta toisaalta ryhmän on oltava myös sen verran suuri, että se tarjoaa jäsenilleen vaihtelua, monimutkaisuutta ja epävarmuutta, joita tarvitaan työn kokemiseen haasteelliseksi. Tarkoituksena on käyttää ryhmässä olevaa erilaisuutta koko ryhmän hyödyksi. Itsenäisesti erilaisuuttaan hyödyntävää ryhmää voidaan käyttää kaikilla organisaation tasoilla. Johtoryhmätyöskentely on parhaimmillaan hyvä esimerkki tällaisesta itsenäisesti toimivasta ryhmästä. Toisaalta ryhmien käyttämisessä laajemmin on myös haittansa. Yhtenä vaaratekijänä voidaan mainita ryhmäajattelu, jonka ihmiset voivat omaksua kuuluessaan kiinteään ryhmään. Kriittisyys vähenee, jos ryhmän jäsenillä on voimakas pyrkimys yksimielisyyteen ja motivaatiota asioiden kriittiseen harkintaan ei ole. Myös ryhmäpaine voi johtaa tehokkuuden, todellisuudentajun ja moraalien heikkenemiseen. Ryhmäajattelun tunnusmerkkejä ovat ryhmän suuri kiinteys ja vahva yhdenmukaisuus. Ryhmän erilaisuudet hioutuvat pois eikä niitä voida enää hyödyntää ongelmanratkaisussa. Yksilöt samaistuvat ryhmään ja ristiriitoja vältetään turvallisuuden ja jatkuvuuden tunteen luomiseksi ja ylläpitämiseksi. Etenkin ryhmätoiminnan alussa ryhmäajattelu on tyypillistä, kun yhteistyöhön uskotaan ilman sen kriittistä arviointia ja kehittämistä. Yhteistyöstä tulee päämäärä sinänsä, vaikka sen tulisi olla menetelmä, jolla pyritään työtavoitteisiin. Johtajan tehtävä on kuitenkin ylläpitää ja suosia erilaisuutta ryhmässä. (Lönngqvist 2003, 106–107, 109.)

2.3.8 Johtajuuden uudelleenrakentuminen

Bolman ja Deal (2003, 348) ovat muotoilleet johtajuuden rakentumisen uudelleen neljän eri kehyksen ympärille. Kehykset ovat rakenteellinen, ihmisvoimavaroihin perustuva, poliittinen ja symbolinen. Heidän mukaansa uudelleenrakentuminen tarjoaa keinon päästä kapeiden ja liian yksinkertaistettujen johtajuusnäkökulmien ohi. Riippuen johtajasta ja olosuhteista kukin johtajuuskehyksistä voi johtaa konstruktiviseen johtajuuteen, mutta mikään niistä ei ole sopiva kaikkiin tilanteisiin. (Bolman & Deal 2003, 348.)

Rakenteellisten johtajien onnistuminen perustuu oikein ajoitettuihin malleihin ja kykyyn saada rakenteelliset muutokset sijoittumaan oikeaan yhteyteensä. He perehtyvät tarkasti organisaationsa toimintaan ja muotoilevat uudestaan rakenteelliset, strategiset ja ympäristön suhteet. Keskittyminen uusien toimintamallien juurruttamiseen työyhteisöön on myös olennaista, sillä usein rakennejohtajat arvioivat väärin ne vaikeudet, joita uusien mallien toimeenpanosta aiheutuu. Näitä voivat olla muun muassa vastustus, koulu-

tuksessa säästäminen, poliittisen pohjan rakentamisessa epäonnistuminen sekä kulttuuristen vihjeiden tulkitseminen väärin. Tällöin johtajat joutuvat ihmisvoimavarojen, poliittisten ja symbolisten raja-aitojen saartamiksi. Johtajien tehtävänä on myös jatkuvasti kokeilla, arvioida ja sopeuttaa. (Bolman & Deal 2003, 352–353.)

Ihmisvoimavaroihin perustuva johtajuus rakentuu avoimuudesta, vastavuoroisuudesta, kuuntelemisesta, valmentamisesta, osallistumisesta ja valtauttamisesta. Johtaja nähdään fasilitaattorina, joka motivoi ja valtauttaa alaisiaan. Johtajan valta tulee tällöin enemmän lahjakkuudesta, herkkyydestä ja palvelusten tekemisestä kuin asemasta tai voimasta. Hän uskoo ihmisiin ja on kiinnostunut myös heidän uskomuksistaan. Myös johtaja itse on näkyvä ja helposti lähestyttävä, mikä käytännössä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei johtaja pitäydy vain omassa työhuoneessaan vaan kuljeskelee ympäri työpaikkaansa alaisten keskuudessa. Alaisten valtauttaminen merkitsee heidän ottamistaan mukaan päätöksen tekoon ja sen tunnustamista, että heillä on merkittävä osuus organisaation menestyksessä. (Bolman & Deal 2003, 354–355.)

Poliittiset johtajat kertovat selvästi, mitä haluavat ja mihin kykenevät. Tavoitteet ovat realistiset ja selkeät. He myös arvioivat vallan ja kiinnostuksen jakamisen tarkasti ja määrittelevät ketkä ovat organisaation avainhenkilöt ja heidän voimavaransa sekä mahdolliset kilpailijat tai vastustajat ja heidän asemansa. Keskeistä on rakentaa verkostoja ja luoda suhteita sekä olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa. Poliittisten johtajien toimintamallit rakentuvat vakuuttamisesta, neuvottelemisesta ja vain tarpeen tullen pakottamisesta. (Bolman & Deal 2003, 357–359.)

Johtajat johtavat symbolisesti toimintansa ja sanojensa kautta tulkitessaan ja uudelleen tulkitessaan kokemuksia. Merkitykset ja tarkoitukset johdetaan kauniisiin ja kiihkeisiin ilmaisiin, joissa pohditaan organisaation ja maailman historiaa, nykytilaa, tulevaisuutta ja mission tarkoituksenmukaisuutta. Johtajan tehtävä on siis vakuuttaa alaisensa ajamastaan asiasta oman esimerkkinsä avulla. Hän ottaa riskejä ja osoittaa sitoutumistaan menemällä vahvasti mukaan tilanteisiin. Symboliset johtajat kiinnittävät alaistensa huomion käyttämällä symbolisia toimenpiteitä muutoksen aloittamiseksi ja osittamiseksi. He muokkaavat ja antavat tulkintoja kokemuksille sekä erottelevat olennaisen visioista. Tällöin he myös antavat vakuuttavan ja toiveikkaan kuvan tulevaisuudesta. Etenkin kriisien ja epävarmuuden aikana visio on erittäin tärkeä, koska tällöin etsitään kiihkeästi merkityksiä ja toivoa. Visio voi olla joko johtajan itsensä luoma tai se voi olla jo olemassa ja johtajan tehtäväksi jää löytää ja tuoda visio julki. Vision täytyy kuitenkin perustua alaisten arvoihin ja heidän tietoihinsa, jotta se olisi todella toimiva.

Se kerrotaan usein tarinan muodossa, jossa menneisyys esitetään ”kultaisena” aikana, jolloin kaikki oli hyvin, nykyisyys ongelmien, haasteiden tai kriisien aikana ja tulevaisuus unelmana, jolloin toivon ja suuruuden visio usein liittyy menneisyyden saavutuksiin. Symboliset johtajat siis kunnioittavat ja käyttävät apunaan historiaa luodessaan nykyisyyden ja tulevaisuuden suuntaviivoja. (Bolman & Deal 2003, 360–365.)

Ihanteellista olisi, jos johtajat käyttäisivät kaikkia kehyksiä joustavasti johtajuuden lähestymistavoissaan. Viime vuosina etenkin symbolinen johtajuus ja visionäärisyys ovat saaneet paljon huomiota, mutta organisaatiot tarvitsevat paljon muutakin kuin visiota. Toisaalta ei voida kuitenkaan olettaa, että jokainen voi olla joka tilanteessa johtaja. Viisaan johtajan merkki lieneekin omien voimavarojen ymmärtäminen, niiden laajentaminen sekä sellaisten tiimien muodostaminen, jotka voivat rakentaa johtajuuden kaikki neljä edellä mainittua muotoa. (Bolman & Deal 2003, 365–366.)

3 AMMATTI-IDENTITEETTI JA AMMATILLINEN KEHITYS

3.1 Ammatti-identiteetin rakentuminen

Sana identiteetti tulee myöhäislatinan sanasta *ide'ntitas*, joka tarkoittaa samuutta, yhtäläisyyttä. Identiteetillä on kuitenkin myös toinen merkitys. Se tarkoittaa ihmisen olemassaolon erityistä tapaa, ihmisen kokemusta itsestään ja omasta elämästään. Kyse on itseysidentiteetistä, joka vastaa kysymykseen *Kuka olen?* Vastaus kysymykseen on kertomus, joka muodostuu elämän mukana koetuista tapahtumista ja ajatuksista. Itseys on aina sidottu siihen hetkeen, jossa ihminen on ja josta hän muuta elämäänsä tarkastelee. Itseymmärrys rakentuu siis aina uudelleen riippuen uusista kokemuksista, jotka suhteutetaan aikaisempiin elämänkaaren tapahtumiin. Tätä identiteetin jatkuvaa liittymistä uusiin kerrottaviin kokemuksiin kutsutaan identiteetin narratiivisuudeksi. Toisaalta ihminen kokee luonteensa pysyvän samankaltaisena läpi elämän, mutta toisaalta hän voi kuitenkin katsoa muuttuneensa kokemusten johdosta. Tämä itseyden ja samuuden välinen ristiveto on kuitenkin tärkeä lähtökohta identiteetin narratiivisuudelle. (Heikkinen 1999, 276–279.)

Ihmisen on jäsennettävä itselleen tarinoiden ja selontekojen eli representaatioiden kautta millainen samuuden ja muuttuvuuden suhde on. Ihminen pyrkii näin muodostamaan itsestään, elämästään ja maailmastaan mielekkään kokonaiskäsityksen, johon hajanaiset kokemukset asettuvat. Useimmiten identiteetistä puhutaan kuvattaessa yksilön subjektiivista, jolloin kyse on persoonallisesta identiteetistä, mutta identiteetillä voidaan määrittää sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien erityislaatua. Tällöin puhutaan kollektiivisesta identiteetistä. Kollektiivinen identiteetti rakentuu myös representaatioista ja perustuu narratiiveihin, mutta sen lähtökohtana ovat yhteisön ylläpitämät myytit ja kulttuuriset kertomukset. Ammatillisen identiteetin voidaan katsoa sijoittuvan persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin väliin, jolloin yksilö joutuu pohtimaan kuka hän on suhteessa kollektiiviseen identiteettiin ja mitä arvoja ja kulttuurisia pääomia pitää tärkeinä. (Heikkinen 1999, 279, 284–285.)

Ammatti-identiteetti ei koskaan muodostu pelkästään yksilöllisistä valinnoista tai kuulumisesta tiettyyn ammattikategoriaan. Työtä tehtäessä ja oltaessa muiden kanssa

vuorovaikutuksessa identiteetit neuvotellaan. Ammatti-identiteetti liittyy myös asemaan työyhteisössä sekä työyhteisön asemaan laajemmissa sosiaalisissa rakenteissa. Ammatti-identiteetti voidaan nähdä argumentoinnin muotona ja keinoina oikeuttaa, selittää ja järjeistää yksilön käyttäytyminen, ura, arvot ja olosuhteet. Yksi argumentoinnin tapa on antaa esimerkkejä siitä, mitä yksilö ei ole tai kuvailemalla itseään päinvastaisin keinoin (”Minä en ole urasuuntautunut”; ”Minulla ei ole tapana olla hiljaa päätöksiä tehtäessä”). Tästä näkökulmasta katsoen identiteettiä rakennetaan uudestaan sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. (Biott, Moos & Møller 2001, 398.) Oma käsitys itsestä ei kuitenkaan ole lopullinen vaan se muuttuu ja kehittyy tilanteiden mukaan. Tilanteet, niiden vaatimukset ja niissä havaitut mahdollisuudet saavat aikaan erilaisia minäkäsityksiä ja erilaiset kokemukset eri elämänalueilta muuttavat myös työidentiteettiä. (Ruohotie 2000, 30.)

Toisaalta identiteetti on pirstoutunut ja muuttuva ja sitä rakentavat ne toimijat, jotka ovat kerrotuissa elämäntarinoissa. Ihmisillä on myös taipumus sovittaa tarinat sopimaan identiteetteihinsä ja samanaikaisesti saada todellisuus sopimaan tarinoihin. (Biott ym. 2001, 405.) Kun Biott ym. (2001, 405) tutkivat Englannissa, Irlannissa, Norjassa ja Tanskassa johtajaopettajien ammatillista elämää elämäkertakertomusten avulla, he huomasivat metanarratiivien olevan tarinoissa mukana. Metanarratiivit antavat näkökulmia historiaan, jonka koulujen johtajat ovat eläneet ja jossa he ovat työskennelleet. Tämä on myös vaikuttanut työhön ja siihen, kuinka työskentely on tapahtunut. Ammatillisista elämäkertoista löytyi yleisiä teemoja, kuten sosiaalinen tausta, siirtymät, ”tietäviitat”, suhteet, jatkuvuus ja muutos sekä oikeutus/lailisuus. Tarinoista nousi esiin myös implisiittisiä dimensioita, joista ensimmäinen liittyy siihen, kuinka paljon johtajaopettajat tunsivat itsensä ja koulujensa olevan yhteydessä tai erillään muista johtajaopettajista. (Biott ym. 2001, 405.)

Englannissa johtajaopettajat tunsivat hyvin vahvaa kollegiaalisuutta muihin johtajaopettajiin ja tärkeimmäksi yhteydeksi nousi paikallinen koulutusjohtajayhdistys (the Local Education Authority, LEA). Norjalaiset johtajaopettajat tunsivat myös olevansa tiiviissä yhteyksissä muihin kouluihin ja johtajaopettajiin ennen kaikkea virallisen johtajaopettajien kokouksen kautta. Tanskassa kollegat olivat myös tärkeitä, mutta joillekin koulujen johtajille henkilökohtaiset suhteet olivat tärkeämpiä kuin kunnalliseen koulujärjestelmään kuulumisen, koska sukupolvikuilut ja erilaiset kiinnostuksen kohteet voivat tehdä läheisen verkostoitumisen vaikeaksi. (Biott ym. 2001, 405–406.)

Toinen tutkittu dimensio oli valta ja vastuu. Englannissa johtajaopettajat kertoivat monimutkaisesta vuorovaikutuksesta tiettyjen koulun asioiden ja kansallisen vastuun välillä. Etenkin vastuu vanhemmille ja samalla vastuu tarkkailla ja julkisesti raportoida lasten saavutusten tasosta tuntuvat olevan ristiriidassa keskenään. Kuitenkin tasapaino ulkoisen määräysvallan ja koulujen itsenäisyyden välillä on lisääntymässä. Johtajaopettajilla oli varmuus tehdä omat tärkeysjärjestyksensä ja päätöksensä perustellen ne seikoilla, jotka voitiin välittömästi esittää tarkkailtaviksi. (Biott 2001, 406–407.)

Nikanderin (2003, 266) väitöskirjassa ammattikorkeakoulun esimiesten itsetuntemus on positiivista ja suhteellisen realistista. Esimiehet ovat valmiita kehittämään niin itseään kuin muutakin työyhteisöä yhdessä yhteisön kanssa, mutta tarkastelevat itseään kuitenkin kriittisesti. Toisaalta esimiehet olivat kuitenkin epävarmoja johtajuudestaan ja ennen kaikkea urakokemuksen vähyydestään tai puutteellisesta ammatillisesta osaamisesta. Heidän minäkäsityksensä oli sosiaalinen, mikä ilmeni muiden ihmisten huomioonottamisena ja yhdessä tekemisenä. Tähän liittyivät myös esimiesten persoonallisuuden kuuluvat oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden piirteet. Omaa persoonallisuutta ja taitoja haluttiin myös kehittää aktiivisesti uutta oppimalla. Asiantuntijuus ja osaamisen kehittäminen koettiin tärkeinä johtamisprosessin osina. Oppiminen käsitettiin elinikäisenä prosessina ja sen välineinä käytettiin keskustelua, kollegiaalisuutta ja verkostoitumista. Nämä ovat myös ammattikorkeakoulun sisällä tärkeitä tekijöitä. (Nikander 2003, 266–267.)

Esimiehet katsoivat omien resurssiensa olevan riittävät tehtävänsä hoitoon, mutta toisaalta nostivat esille itsestä tai työyhteisöstä johtuvia seikkoja, jotka mahdollisesti vaikuttavat työkyvyn heikkenemiseen. Kriittisinä tekijöinä työprosessissa mainittiin erityisesti ajan käytön ja päätöksentekotaidon ongelmat. Suhtautuminen alaisiin oli kunnioittava, arvostava ja alaiset huomioon ottava, mikä Nikanderin mukaan edustaa osaamisen ja transformatiivisen johtamisen periaatteita. Johtajat pyrkivät olemaan työssään myös esimerkillisiä, oikeudenmukaisia ja tasapuolisia. (Nikander 2003, 267–268.) Jatkuva urakehitys vaatii kuitenkin oman minän ja identiteetin peilaamista, kyseenalaistamista, uudelleenjärjestelyä ja rajojen ylittämistä. Itse-reflektio voi olla yksinäistä, omalla ajalla tapahtuvaa työskentelyä. Toisaalta ura tuo kuitenkin myös yksilön elämään sellaisia mahdollisuuksia, virikkeitä, suhteita ja verkostoja, joista on hänelle monilla elämänalueilla hyötyä. (Ruohotie 2000, 30.)

3.2 Ammatillisen kehityksen mahdollisuudet ammattikorkeakoulussa

Ammatillisessa kehityksessä voidaan katsoa olevan yleisiä, kaikille ammattiryhmille yhteisiä piirteitä, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä erityisesti ammattikorkeakoulun kontekstista käsin. Ammatillinen kehitys on aina sidoksissa siihen työympäristöön ja muihin henkilöihin, joiden kanssa toimitaan. Toisaalta myös henkilökohtaiset ominaisuudet ja oppimisorientaatio ovat olennaisia ammatillisessa kehityksessä. Ammattikorkeakoululle ominainen muutosjohtajuus vaatii myös johtajilta jatkuvaa omaa ammatillista kehittymistä.

3.2.1 Ammattikorkeakoulujohtajuuden erityisyys

Ammattikorkeakoulu tarjoaa asiantuntijaorganisaationa osaamisen yhteisön, mikä vaatii myös erityistä johtajuutta ja johtamista sekä johtamisen tukemista. Toisaalta ammattikorkeakoulu on myös verkosto-organisaatio, jolloin osaamisen levittäminen ja jakaminen koko työyhteisölle ja sen ulkopuolelle mahdollistuu. Esimiehet kokevat suhteensa ammattikorkeakouluun kuitenkin ristiriitaisena. Vaikka yhteisöllisyyden kehittäminen ja yhteisten pelisääntöjen luominen keskustelun avulla korostuu vahvasti ammattikorkeakoulun esimiesten koulutuksissa, ei yhteisön sääntöjä ja ohjeita oteta kuitenkaan varuskettomasti vastaan. (Nikander 2003, 268, 277.)

Eräänlaisen ongelman muodostaa se, että ammattikorkeakoulu sisältää monia eri aloja ja koulutusohjelmia. Tämä luo kynnyksen yhteisöllisyyden edistämiseksi ja lisää ammattikorkeakoulujen olosuhteiden arvostelua sekä epäilyä yhtenäisten tavoitteiden toteutumisesta. Esimiehet kokevat avoimuuden ja keskustelun puutetta yhteisestä toimintakulttuurista eivätkä tunne voivansa kehittää omaa työtään, kun organisaatiossa vallitsee ainakin osittain käskyttämiseen pohjautuva toimintakulttuuri. Toisaalta he ovat kuitenkin tyytyväisiä omaan toimintaansa ja lähiympäristöönsä, mikä on ristiriidassa koko ammattikorkeakouluun liittyvän suhteen kanssa. Yksi syy tähän on se, että ammattikorkeakoulu on varsin uusi instituutio, jolla on lyhyet perinteet. Tällöin ei voida olettaakaan, että yhteisöllisyys syntyisi tuossa tuokiossa, vaan se on pitkälinen prosessi, joka vaatii uhrauksia ja innovaatioita sekä ylimmältä johdolta että operatiivisen tason toimijoilta. Ammattikorkeakoulun kehittäminen vaatii yhtenäisyyttä ja tärkeää onkin

pohtia, kuinka erilaiset toimijat saadaan sitoutumaan työhönsä ja pyrkimään yhteiseen tavoitteeseen. (Nikander 2003, 269–270.)

Ammattikorkeakoulu on asiantuntijaorganisaatio, mikä tarkoittaa sitä, että oman osaamisen ja taitojen kehittäminen on esimiehille erityisen tärkeää. Toisaalta pohditaan kuitenkin oman osaamisen riittävyttä suhteessa työtehtävien vaatimuksiin. Tätä mitataan toiminnan sujuvuuden onnistumisena ja tehtävien hallintana. Tehtävien hallinta edellyttää selvästi määriteltyjä tehtäviä sekä tietoisuutta vastuusta. Tällöin asiantuntijuuden jakaminen yhteisössä mahdollistuu ja osaamisen kehittämistä voidaan kohdentaa. Asiantuntijuus ei siis ole vain johtajasta riippuvaista tai johtajan vastuulla vaan koko yhteisön asia. Ammattikorkeakoulun johtajuus on siis enemmänkin professio, jossa yhdistyvät niin oma kuin alaistenkin asiantuntijuus. Alaisia voimautetaan, mikä kohottaa heidän itsetuntoaan ja johtamisen tavoitteena on yhteisöllisyyden kehittäminen. (Nikander 2003, 272–273.)

3.2.2 Ammatillinen kehitys ja oppiminen

Koulutusjohtajan työhön vaikuttavat niin opiskelijat, sidostahot, työyhteisö ja esimiehet kuin oma yksityiselämä ja omat pyrkimyksetkin. Johtajan oma persoonallisuus on kuitenkin merkittävä tekijä, kun pohditaan kokemistapaa ja reagointityyliä. On tärkeää, että johtamistyyliä reflektoidessa perehdytään itsetuntemukseen ja kuljetaan ikään kuin taaksepäin omaa kasvupolkua. Oman kehityskulun selaaminen toimii välineenä, joka kertoo, kuinka nykyiseen tilanteeseen on tultu ja miksi juuri tietynlaista johtamiskäytännön kehittämistä harjoitetaan. (Mönkkönen 2001, 35.) Ruhotien (2002, 50–57) mukaan ammatillisessa kasvussa on mukana organisatorisia, työrooliin liittyviä ja henkilökohtaisia kasvutekijöitä. Organisaation rakenteessa, vastuualueissa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset vaativat valmiutta jatkuvaan itsen ja taitojen kehittämiseen. Esimerkiksi teknologiset muutokset asettavat uusia vaatimuksia, jotka voivat tarkoittaa työssä tarvittavien tietojen ja taitojen täydellistä uudistamista. Jotta työntekijät omaksuisivat tarvittavan kasvuorientaation, on organisaation ilmapiirin oltava siihen kannustava ja kasvua tuettava. Ratkaisevia ovat yksilön omat havainnot ja tulkinnat työstä ja työympäristöstä. Kasvuorientaation kehittymistä auttavia tekijöitä ovat johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi. Työ itsessään sekä siihen liittyvät vaikuttamismahdollisuudet voivat ehkäistä tai edistää kasvupotentiaalin käyttöä. Jos työ on haasteellista, vaihtelevaa ja itsenäistä, se antaa paremman lähtökoh-

dan itsensä kehittämiseksi kuin yksitoikkoiset työtehtävät. Työ voi siis tarjota mahdollisuuksia henkiseen kasvuun, mutta toisaalta yksilöllä täytyy olla myös halua ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan. Kasvutarve on myös sopeutettava vallitseviin kasvumahdollisuuksiin. Voidaan olettaa, että ihmiset reagoivat myönteisesti sellaisiin kasvumahdollisuuksiin, jotka vastaavat heidän kasvutarpeitaan. Työstä oppiminen on myös todennäköisintä silloin, kun ihminen kohtaa haastavia tilanteita. Urakehitys voidaan siis luontevasti yhdistää työrooliin jatkuvana prosessina. Henkilökohtaiseen kasvuun liittyviä tekijöitä on useita. Oma terveys tai perheessä tapahtuvat muutokset voivat aloittaa muutosprosessin myös työhön liittyvissä odotuksissa. Toisaalta ihmiset voivat myös olla tyytymättömiä työtehtäviinsä, mikä johtaa turhautumiseen ja muutoshalukkuuteen. Persoonallisuuden piirteillä on olennainen merkitys elämän hallinnassa ja turhautumien sietämisessä sekä suhtautumisessa oppimiseen. Oppimisorientaation taustalla ovat ihmisen uskomukset siitä, miten pysyviä tai muuttuvia hänen kykynsä ovat. Vahva oppimisorientaatio edistää itsensä kehittämistä, auttaa pitämään ammattitaitoa ja teknistä osaamista ajan tasalla ja helpottaa tiedon hankkimista alan kehityksestä. Eniten kehittämissuunnitelmista ja pitkäjänteisestä koulutuksesta hyötyvät ne, joilla on oppimaan oppimisen taitoja. Näihin taitoihin kuuluvat muun muassa erilaisten oppimisstrategioiden hallinta ja soveltaminen, kyky soveltaa tietoa uusissa tilanteissa ja erilaisten ongelmanratkaisutaitojen hallinta. Toisaalta oppijalla on oltava myös motivaatiota kehittää itseään ja taitojaan. Innovatiiviset organisaatiot pyrkivätkin tietoisesti kehittämään henkilöstönsä oppimaan oppimisen taitoja. Tärkeä osa oppimista on se, että oppija tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja saa palautetta toiminnastaan suhteessa tavoitteisiin tai odotuksiin. Urakehitystä vauhdittavat usein myönteiset kokemukset ja onnistumiset haastavista tilanteista. (Ruohotie 2002, 50–57.)

Johtajan on tärkeää myös kehittää omaa työtään ja ammattiaan. Johtamisen kehittämällä tarkoitetaan johtajien valmistamista työympäristön kasvuun ja muutokseen sekä toisaalta yksilöllistä kasvua ja organisaation pitämistä elinkelpoisena ja suorituksiin parantavana. Koulutusjohtajille järjestetään sekä kurssimuotoista että organisaation sisällä tapahtuvaa koulutusta. Perinteisesti johtamiskehitysohjelmat ovat sisältäneet opintoja johtamisen teoriasta, talous-, resurssi- ja bisnessuunnittelusta, ihmisten johtamisesta, strategisesta johtamisesta, informaation johtamisesta, kiinteistön johtamisesta sekä projektijohtamisesta. Johtamisen kehittämistä ei kuitenkaan voi tapahtua ilman kontekstia ja lähtökohdat kehittämiseksi tulisi löytää organisaation sisäisistä tarpeista.

Missiosta löytyvät organisaation strategiset päämäärät tulee selvittää, jolloin myös jatkavuutiset toiminnalliset suunnitelmat tulevat ilmi. Erityisesti arvioinnin ja kehitystarpeiden tarkastelu osoittaa johtamisen kehittämisen tarpeet organisaation päämäärien kontekstissa. Näistä päämääristä käsin voidaan erottaa yksittäisten johtajien kehittäminen, heidän kanssaan työskentelevien tiimien kehittäminen, organisaation johtoryhmien kehittäminen sekä koko organisaation johtamiskäytäntöjen ja suorituksen laadun parantaminen. Johtamisen kehittämisen tuleekin aina olla osa organisaation toimintaa ja se sidotaan strategisiin päämääriin niin, että eristettyjen ja yksittäisten johtamisen kehittämisen ohjelmien tarvetta ei ole. (Walker 1995, 134–136, 138, 142–143.)

Kolbin (1984, 133) mukaan kokemuksellisen oppimisen teoria kehitymisestä keskittyy sisäisten piirteiden ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutukseen. Kehitysmahdollisuudet muotoutuvat ja toteutuvat kokemuksesta oppimisen prosessin mukana. Oppiminen on siis sosiaalinen prosessi, joten yksilön kehitys perustuu sosiaalisen tietoisuuden määrittämälle kulttuuriselle järjestelmälle. Oppimisesta tulee yksilöiden vuorovaikutuksen kautta kehittämisen väline sekä biologisten mahdollisuuksien että yhteiskunnan symboleineen, työkaluineen ja muine kulttuurisine artefakteineen avulla. Henkilökohtaista tietämystä muutetaan aktiivisesti kulttuuristen ärsykkeiden ja sosiaalisen tietämyksen avulla. Kun kulttuuriset työkalut muuttuvat, muuttuu myös ihmisen kehitys. Toisin sanoen ihmisen kehityksen rajoja ja lainalaisuuksia ei voida koskaan tietää, koska ihmisluonto on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden sekä kulttuurinsa kanssa. (Kolb 1984, 133–134.)

Asiantuntijuus voidaan nähdä jatkuvana ongelmanratkaisuprosessina, jossa työskennellään omien kykyjen ylärajoilla ja oma suoritus pyritään ylittämään. Tällöin ollaan myös lähellä oppimisen käsitettä. Asiantuntijuutta ei voi saavuttaa yhdellä kertaa koulutuksen ja kokemuksen kautta, vaan se on toimintatapa, johon liittyy jatkuva itsereflektio ja oppiminen eri tilanteissa. Asiantuntijuutta voi siis esiintyä millä alalla ja minkälaisen koulutuksen tahansa saaneella henkilöllä. Oppiminen nähdään sidottuna tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Situationaalisen oppimisnäkömyksen mukaan formaalin tiedon kokoaminen ei ole asiantuntijatehtävissä keskeistä, vaan tärkeämpää on sosiaalistuminen professionaaliseen kulttuuriin. Oman alan ongelmia voi käsitellä asianmukaisesti vain, jos on mukana ammatillisen yhteisön toiminnassa sen täysivaltaisena jäsenenä. Vaikka asiantuntijan tieto perustuu sekä muodolliseen kirjatietoon että käytännölliseen tietoon, keskeisessä asemassa on myös itsesäätelytieto, jolla tarkoitetaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. Omaa toimintaa pyritään siis tarkastelemaan ja arvioi-

maan tietoisesti ja kriittisesti. Oman toiminnan lisäksi tarkastelun alla on usein myös koko työyhteisön toiminta. (Tynjälä 1999, 161, 168, 171–172.)

Oppiminen on merkityksen antoa yksilön tulkinnoille kokemuksistaan. Merkitys voidaan tulkita uudelleen tai sen tulkintaa tarkastetaan niin, että uusi tulkinta on ohjenuorana myöhemmälle toiminnalle, ymmärtämiselle ja arvottamiselle. Useimmiten opitut asiat tarvitsevat tuekseen sellaisia uusia tulkintoja, jotka kehittävät, eriyttävät ja uudelleen vahvistavat vakiintuneita viitekehyksiä. Aikuisten oppimisessa keskeiseksi nousee kuitenkin aiemmin opitun jälkikäteisreflektointi, jonka tehtävänä on selvittää onko opittu asia perusteltua nykyisissä olosuhteissa. Jälkikäteisreflektiossa voidaan tarkastella olettamuksia ongelman sisällöstä, sen ratkaisemisessa seurattua prosessia tai menettelytapoja tai niitä ennakko-oletuksia, joiden perusteella ongelma on asetettu. Merkittävien aikuisiän oppimiskokemusten katsotaankin sisältävän aina uudelleen arviointeja suhteessa ongelman asettamisen tapaan sekä asennoitumisen havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen. Tätä kutsutaan kriittiseksi reflektioksi. Kriittinen reflektio ei kuitenkaan koske suoraan toimintaa tai toimintatapaa, vaan se edellyttää aina tiettyä pysähdystä, jossa yksilö voi arvioida omia merkitysperspektiivejään ja tarvittaessa muuttaa niitä. On siis kyse enemmänkin toiminnan syiden ja seurausten arvioinnista. (Mezirow 1995, 17, 21, 23, 30.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA ANALYYSI

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ammattikorkeakoulujohtajuutta ja siinä kehittymistä. Ammattikorkeakoulu on koulutusjärjestelmänä Suomessa verrattain uusi, mikä tekee sen johtamiskulttuurin tarkastelun kiinnostavaksi. AMK:n johtamisen voi katsoa eroavan muiden koulutusorganisaatioiden johtamisesta monella tavalla ja mielenkiintoista onkin tutkia, millaiset ovat ammattikorkeakoulujohtamisen ominaispiirteet. AMK:n monialaisuus, henkilöstön asiantuntijuus ja organisaation strategia muodostavat osaltaan johtajuuden erityisyyden. Ammattikorkeakoulua myös kehitetään jatkuvasti, mikä vaatii muutosjohtajuutta sekä kykyä myös oman työn kehittämiseen. Toisaalta myös johtamisen teorit ovat jatkuvassa muutoksessa ja nyky-yhteiskunta vaatii johtajilta erilaisia ominaisuuksia kuin aiemmin. Työympäristö on verkostoitunutta ja jatkuvan uudelleen kouluttautumisen ja elinikäisen oppimisen vaatimukset tuovat työskentelyyn uudenlaisia haasteita.

Tutkimuksessani kysynkin miten ammattikorkeakoulujohtajuus rakentuu koulutusalaajohtajan omasta näkökulmasta tarkasteltuna. Etsin myös vastauksia siihen, millainen on ammattikorkeakoulujohtajan ammatti-identiteetti, miten hän on kehittynyt ja kehitty työssään sekä mitkä ovat ammattikorkeakoulujohtajuuden johtajuustyyliä ja erityispiirteet. Nikanderin (2003, 274–275) mukaan ammattikorkeakoulussa johtajuudelle olennaista on ihmisten kanssa toimiminen. Se edellyttää sitä, että johtaja on tietoinen omasta persoonastaan sekä valmis kehittämään johtajuustaitojaan (Nikander 2003, 274–275). Myös jatkuva urakehitys vaatii oman minän ja identiteetin peilaamista ja kyseenalaistamista (Ruohotie 2000, 30). Johtajuutta on siis tärkeää tutkia nimenomaan johtajien omasta näkökulmasta, jotta saadaan selville, millaisista tekijöistä se rakentuu. Toisaalta ammattikorkeakoulun erityisyys ja esimerkiksi siihen liittyvä oikeuttamispuhe (Herranen 2003, 18–20) antavat johtajuudelle ympäristön, joka edellyttää tietynlaista johtajuutta. Erilaisista johtajuuden malleista erityisesti strategisen johtamisen, osaamisen johtamisen, prosessijohtamisen, laatujohtamisen ja tavoitejohtamisen katsotaan olevan olennaisia tämän päivän korkeakoulupolitiikassa. Näiden mallien ilmenemistä ammattikorkeakoulujohtajuudessa tarkastelen myös omassa tutkimuksessani. Koska ky-

seessä on tapaustutkimus, tarkoituksena on myös, että tutkimuksesta on hyötyä tapauksena olleelle Jyväskylän ammattikorkeakoululle ja johtajuuden kehittämislle. Toisaalta tutkimusta voi lukea myös yleisemmin koulutusjohtajuuden ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta, jolloin tutkimus ulottuu laajemmallekin yhteiskunnalliselle alueelle kuin ammattikorkeakouluun.

4.2 Metodologiset ratkaisut

Tutkimukseni on tapaustutkimus ja olen käyttänyt aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Aineisto on analysoitu teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Tutkimuksen kohteeksi valitsin vain yhden ammattikorkeakoulun, sillä tarkoituksena on tutkia tämän tietyn organisaation ja sen kulttuurin johtajia. Organisaation toimintatavat ja johtajuuden käytänteet ovat väistämättä tekemisissä keskenään, jolloin useamman ammattikorkeakoulun mukaan ottamisella ei olisi löydetty yksittäisille organisaatiolle tyypillisiä piirteitä ja käytänteitä. Tapaustutkimuksen avulla johtajuusilmiötä on mahdollista kuvata yksityiskohtaisesti sekä tutkia yksittäisten johtajien suhdetta työympäristöönsä. Teemahaastattelu käy tähän tutkimukseen menetelmänä hyvin, sillä tarkoitus on kuvata ammattikorkeakoulujohtajuutta haastateltavien omasta näkökulmasta. Vaihtoehtoisesti aineiston olisi voinut kerätä esimerkiksi kirjoitelma-aineistolla tai havainnoimalla. Haastattelu on kuitenkin nopeampi menetelmä, mikä myös johtajien kiireisen aikataulun huomioon ottaen sopi parhaiten. Haastattelussa haastatteli voi myös tarvittaessa heti tarkentaa kysymyksiään tai pyytää haastateltavaa tarkentamaan vastaustaan, mikä ei olisi mahdollista kirjoitelma-aineistolla. Myöskään havainnointi ei välttämättä antaisi tarkoituksenmukaista kuvaa koulutusalaajohtajien työstä eikä sillä etenkin saataisi selville ammatillisen identiteetin piirteitä.

Tuloksia ei ole tarpeellista yleistää, sillä johtajuus on aina yksilöllistä ja tilannesidonnaista. Tutkimusta lienee siis hankala toistaa, sillä tilanteet vaihtelevat, mutta tämä tutkimus antaa kuvan ammattikorkeakoulujohtajuudesta sillä ajan hetkellä, jolloin aineisto kerättiin. Käytettäessä teemahaastattelua aineistokeruumenetelmänä onkin Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 186) mukaan suhtauduttava varauksella reliaabeliuden käsitteeseen. Ihmiselle on ominaista ajassa tapahtuva muutos ja kun kyseessä ovat muuttuvat ominaisuudet, kuten johtajuus, on epätodennäköistä saada kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Toisaalta reliaabeliutta voidaan mitata kahden arvioitsijan arvioilla samasta

aineistosta. Ei voida kuitenkaan olettaa, että yksilöt voisivat subjektiivisten kokemustensa pohjalta tehdä täsmälleen samanlaiset tulkinnat samastakaan aineistosta. Myöskään kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä harvoin päästään samoihin tuloksiin, sillä ihmisen käyttäytyminen riippuu kontekstista ja vaihtelee ajan ja paikan mukaan. Erot eri menetelmien välillä eivät kuitenkaan välttämättä kerro tutkimuksen heikoudesta vaan ovat muuttuneiden tilanteiden seurausta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186.)

Tutkimuksen validiudella tarkoitetaan sitä, koskeeko tutkimus ilmiötä, jota sen on oletettu koskevan eli käytetäänkö tutkimuksessa ilmiötä heijastavia käsitteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 187). Tutkimukseni lähtökohtana ovat sekä omat arkikokemukseni että muiden tutkijoiden määritelmät, ja analyysissä hyödynnän myös haastateltavien määritelmiä tutkittavasta ilmiöstä. Nämä erilaiset käsitykset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, mutta pyrkivät kuitenkin siihen, että tutkittavien käsitykset ja heidän maailmansa paljastuvat niin hyvin kuin mahdollista. Tulkinnassa on kuitenkin otettava huomioon se, että tutkijan oma tulkinta ja käsitteistö vaikuttavat aineistoon jo tietojen keruuvaiheessa ja myös myöhemmin analyysissä. Olenkin pyrkinyt dokumentoimaan mahdollisimman tarkasti kuinka tutkimus on toteutettu, jotta luotettavuus säilyisi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188–189.)

Analyysimenetelmänä käytän tutkimuksessani teemoittelua ja tyypittelyä. Teemoittelun avulla aineistosta voidaan tuoda esille sen tärkeimmät ja mielenkiintoisimmat aiheet sekä taloudellisesti luokitella aineistoa teemoihin. Kun teemat on alun perin mietitty haastattelurunkoon, on niitä myös helppo käyttää myös aineiston analyysissä. Toisaalta on muistettava, että myös aineistosta voi löytyä uusia teemoja, joita tutkija ei välttämättä ole aiemmin osannut ottaa huomioon. Myös tyypittely kuvaa aineistoa taloudellisesti, mutta sen avulla luodut tyypit eivät kuitenkaan välttämättä ole todellisuudessa olemassa. Tyypittely tuokin aineistosta esille mielenkiintoisia yksityiskohtia ja tyypeissä eri vastausten samankaltaisuudet on yhdistelty yhdeksi tyyppiä. Etenkin tähän tutkimukseen tyypittely sopii perustellusti, sillä tyypit pystyvät kertomaan koulutusalojohtajuudesta enemmän ja laajemmin kuin yksittäiset johtajien haastattelut.

Kun kyseessä on tapaustutkimus ja sekä haastateltavien vastaukset että aineiston analyysi ja tulkinta ovat hyvin subjektiivisia, ei tuloksia voida yleistää. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei tutkimus olisi luotettava. Tulokset ovat merkittäviä tutkimukseen osallistuneille ja toisaalta ne voivat olla siirrettävissä esimerkiksi toisen ammattikorkeakoulun tai jonkin muun johtajuuskulttuurin käytänteisiin ainakin osittain. Tutkimuksen voi katsoa myös tarkastelevan sitä, mikä on tarkoituskin, sillä koulutusalojohtajat ovat

itse parhaita kertomaan omasta työstään, ammatti-identiteetistään ja ammatillisesta kehittymisestään. Myös käyttämäni analyysimenetelmä sopii tutkimukseen, sillä teemoittelu perustuu teoriakirjallisuuteen ja siten sitoo tutkimuksen kontekstiinsa. Toisaalta teemoittelu antaa myös tilaa aineistolähtöisyydelle eli tutkija voi löytää aineistosta myös uusia teemoja.

4.3 Tapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Tutkimus on tapaustutkimus, jossa tarkastelen Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusalojohtajien koulutusjohtajuutta. Käytän tutkimuksessani heistä yhteisnimitystä koulutusalojohtajat, jotta kenenkään vastaus ei yksilöidy tiettyyn henkilöön. Yhteensä tutkimukseen osallistui kuusi koulutusalojohtajaa, joista neljä oli naisia ja kaksi miehiä. Haastateltavista ei ole otettu satunnaisotantaa, sillä he tarkoituksenmukaisesti edustavat Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusalojohtajia. Haastattelin koulutusalojohtajat yksilöhaastatteluin helmi-maaliskuussa 2005. Haastattelut kestivät vajaasta tunnista 1½ tuntiin ja tapahtuivat kunkin koulutusalojohtajan omassa työhuoneessa lukuun ottamatta yhtä haastattelua, joka tapahtui koulutusyksikön kahvilassa. Nauhoitin haastattelut ja myöhemmin purin ne litteroimalla.

Päädyn haastattelemaan ammattikorkeakoulussa juuri koulutusalojohtajia, koska he edustavat saman organisaation eri alojen hallintoa. Olisin voinut haastatella myös eri ammattikorkeakoulujen rehtoreita, mutta tällöin kyse ei olisi ollut tietystä organisaatiokulttuurista vaan koko AMK:n johtajuudesta. Toisaalta olisin voinut ulottaa aineiston keruun koskemaan myös koulutusalojohtajien alaisia, jolloin haastatteluja voisi vertailla ja tarkastella myös alaisten näkemyksiä johtajistaan. Halusin kuitenkin keskittyä johtajuuden problematiikkaan pelkästään koulutusalojohtajien näkökulmasta, jotta tutkimus rajautuisi AMK:n hallinnon käsityksiin johtajuudesta sekä kunkin haastateltavan itsensä käsityksiin itsestään koulutusalojohtajana.

Koulutusalojohtajuuteen liittyyne haastattelujeni perusteella sukupuolittuneisuutta suhteessa koulutusalaan. Haastateltavistani lähes kaikki naiset johtivat tyypillisesti naisvaltaisia aloja (sosiaali- ja terveystieteet, matkailu-, ravitsemis- ja talousala ja ammatillinen opettajankoulutus), kun taas toinen haastateltavista miehistä oli miesvaltaisella tekniikan alalla. Toisaalta löytyi myös poikkeuksia: naisjohtaja liiketalouden alalla ja mies-

johtaja kulttuurialalla. Johtajuuteen liittyvää puhetta tulee siis tulkita ottaen huomioon myös haastateltujen sukupuoli ja koulutusalaan liittyvä sukupuolittuneisuus.

4.4 Tutkimuksen kulku

4.4.1 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu

Tässä tutkimuksessa käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelun muoto, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, jotka toimivat pohjana haastateltavan kanssa käytävälle keskustelulle. Lähtöoletuksena teemahaastattelussa on, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita on mahdollista tutkia tämän menetelmän avulla. Keskeisiä ovat yksilöiden elämysmaailmat ja heidän tulkintansa ja määritelmänsä tilanteista. Haastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa ja on näin ollen melko vapaamuotoinen tapa saada selville haastateltavan tulkinnat asioista ja niille antamansa merkitykset. Tärkeää on, että tutkittavien omat äänet pääsevät kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon myös sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Haastattelua laadittaessa valmistellaan teema-alueuuttelo, jonka teema-alueet edustavat teoreettisten käsitteiden tarkennetumpia alakäsitteitä. Haastattelukysymykset kohdistuvat näihin teema-alueisiin. Sekä haastattelija että haastateltava tarkentavat haastattelutilanteessa teema-alueet kysymyksillä, sillä haastateltava itse pystyy parhaiten konkretisoimaan ilmiöt omassa elämysmaailmassaan ja ajatuksissaan. Onkin siis tarkoituksenmukaista, että teema-alueet ovat riittävän väljiä, jotta tutkittava voi tuoda esille omat kokemuksensa ja ajatuksensa kyseisestä ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67.) Haastattelijan tehtävä on varmistaa, että kaikki teema-alueuuttelon teemat käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella haastattelusta toiseen (Eskola & Suoranta 1999, 87).

Teemahaastattelun hyötynä voidaan pitää sitä, että haastateltava pääsee puhumaan vapaamuotoisesti ja siis ilmaisemaan oman mielipiteensä. Teema-alueet takaavat kuitenkin sen, että samoista asioista puhutaan ainakin jossain määrin jokaisen haastateltavan kanssa. Teema-alueuuttelo antaa myös aineiston analyysia varten sellaisen taustan, jota vasten aineistoa voi konkreettisesti jäsentää. (Eskola & Suoranta 1999, 88.)

4.4.2 Haastattelurungosta

Perehdyttyäni johtajuutta ja ammattikorkeakouluja koskeviin teorioihin laadin teema-haastattelurungon (ks. liite). Pääteemoja muodostui kolme, jotka ovat johtajuustyyli, ammatti-identiteetti ja kehittyminen ammatissa. Haastattelujen tarkoituksena oli saada koulutusjohtajat itse kertomaan omasta ammatistaan ja sen erityispiirteistä sekä aineiston avulla analysoida, millaisista tekijöistä ammattikorkeakoulujohtajuus ja ammattikorkeakoulujohtajan ammatti-identiteetti rakentuvat. Lisäksi tarkoitus oli kuvailla ammattikorkeakoulujohtajien kehittymistä ammatissaan.

Mietin ennalta teema-alueita mahdollisimman monelta kannalta ja laadin teema-alueiden alle useita pienempiä kysymyksiä, jotka jäsentävät kokonaisuutta. Lisäksi pohdin, kuinka haastattelutilanteessa voin vielä syventää teemoja. Yritin myös ennakoida kysymyksiä, joita haastateltavat saattaisivat esittää minulle liittyen haastatteluun sekä perehdyin teemahaastattelua koskevaan kirjallisuuteen valmistautuessani haastatteluihin. Itse haastattelujen aikana kirjoitin myös ylös mahdolliset uudet aiheet, jotka keskusteluissa nousivat esille, ja täydensin näillä aiheilla tulevia haastatteluja.

4.4.3 Aineistonkeruu

Haastattelurungon teemat käytiin kaikissa haastatteluissa läpi, mutta erilaisin painotuksin riippuen haastateltavan kullekin aiheelle antamasta merkityksestä. Lähetin haastateltaville etukäteen tiivistelmän haastattelurungosta, jotta he halutessaan pystyivät valmistautumaan haastatteluun. Osa haastateltavista olikin pohtinut aiheita jo etukäteen, toiset pohtivat vasta haastattelutilanteessa.

Nauhoitin haastattelut äänikaseteille ja aineistoa kertyi noin ½–1½ tuntia yhtä haastattelua kohden. Tämän jälkeen litteroin haastattelut sanatarkasti, joskin tarpeettomat toistot (kuten *niinkun*, *tuota*) jätin pois. Sivumäärältään haastattelut vaihtelivat 7–14 välillä ja yhteensä aineistoa kertyi 65 sivua. Haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi poistin myös esimerkiksi nimeen tai koulutusyksikköön viittaavat tunnistetiedot. Aineistolainaukset olen erottanut muusta tekstistä kursiivilla ja kukin lainaus edustaa yhtä koulutusjohtajaa. Näytteet on valittu tasapuolisesti niin, että kaikki haastateltavat ovat edustettuina ja saavat äänensä kuuluville. Aineistolainauksiin on merkitty haastatellun sukupuoli, sillä myöhemmissä tyypittelyissä sukupuoli erotti tyyppejä toisistaan. Koska muita tunnistetietoja ei ole merkitty, haastateltujen anonymiteetti säilyy.

4.5 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmäni on teorialähtöistä analyysia, joka pohjautuu teoriaan ja aineiston keruun jälkeen palaa empiriasta teoriaan (Eskola 2001, 137). Lähestyn aineistoa ensin teemoittelemalla sen etukäteen teorioiden ja omien arkikäsitteiden pohjalta tehtyjen teemojen mukaan. Teemat ovat valmiina teemahaastattelujen rungossa (ks. liite), mutta uusia teemoja löytyi myös aineistosta. Sen jälkeen tyypittelen erilaisia johtajuustyyppisiä. Teemat liittyvät tekstin sisältöön, eivät sen yksittäisiin kohtiin, ja pyrkivät siten antamaan tekstille merkityksiä (Moilanen & Rähä 2001, 53). Teemoittelun avulla myös aineistosta on mahdollista nostaa esiin kiinnostavia ja haastelluille tärkeitä aiheita. Tyypittelyn tarkoituksena taas on järjestää aineistoa tyypeiksi, jotka tiivistävät aineistoa mutta samalla kuvaavat sitä laajasti ja mielenkiintoisesti. Tarkistelin tekemääni analyysia vasten aiempia tutkimuksia ja teoriataustaa. On huomattava, että tässä vaiheessa tutkijan rooli tulkitsijana on erittäin subjektiivinen ja tulkinta on aina tutkijan omien näkemysten ja lähtökohtien värittämää. Toisaalta tulkinta antaa tilaa myös tutkijan luovuudelle ja mielikuvitukselle.

Ensin luin aineistot läpi, jonka jälkeen aloin systemaattisemmin tarkastella, mistä aihealueista tai teemoista haastatteluissa oikeastaan puhuttiin. Nämä aiheet löytyivät melko pitkälti haastattelukysymysten ja teoriataustan ohjaamina. Toisaalta osa teemoista syntyi myös luettaessa haastatteluja uudestaan. Merkitsin teemat kynällä haastattelujen marginaaleihin. Tämän jälkeen järjestin keräämäni teemat luetteloksi ja kunkin teeman alle leikkasin tietojenkäsittelyohjelman avulla kaikki otteet haastatteluista, joissa teemaa sivuttiin. Aineistoa ei siis tässä vaiheessa varsinaisesti karsita, vain järjestetään uudelleen (Eskola 2001, 144). Seuraavaksi tein teemoitetusta aineistosta tulkintoja poimien siitä kunkin teeman alta tärkeimmät ja informatiivisimmat kohdat. Tässä vaiheessa aineisto karsiutuu, mutta informaation määrän tulisi kasvaa ja tiivistyä sekä olennaisten osien olla mukana (Eskola 2001, 146). Käytännössä toimin tässä vaiheessa työstäen käsitekarttoja. Osa käsitekartoista hahmottui jo haastattelurungossa alun perin olleiden teemojen ympärille, osa muodostui aineistoa uudelleen luettaessa. Eri käsitekarttoihin saattoi liittyä samoja alateemoja, jotka toisaalta sitoivat myös pääteemat toisiinsa. Saatua näin jäsenellymmän version aineistostani, aloin poimia tärkeimpiä ja mielenkiintoisimpia kohtia siitä esille. Tein aineistosta matriisin, johon luokittelin kunkin haastateltavan vastaukset niiden antoisuuden mukaan (Eskola 2001, 147). Kun vastaukset oli

teemoittain järjestelty matriisiin, ryhdyin tulkitsemaan matriisia pystysuunnassa eli katsomaan teema kerrallaan, mitkä olivat sen kannalta antoisimmat vastaukset ja näin koamaan synteesiä siitä, mitä kustakin teemasta kerrottiin. Teemat myös kokosivat tutkimusongelmien kannalta olennaista tietoa (Eskola & Suoranta 1999, 179). Koska aineistosta ei etsitty vain jo etukäteen pohdittuja teemahaastattelun teemoja, vaan aineistolle annettiin mahdollisuus tuottaa niitä myös itsestään, analyysi sai syvyyttä ja antoi tilaa aineistolähtöisyydelle. Tällöin aineistolla ja haastatelluilla on mahdollisuus kertoa oma tarinansa ja tutkijan keksimät käsitteet ja teemat toimivat enemmänkin selittäjinä ja analyysin apuvälineinä kuin aineistoa pakottavina tekijöinä (Patton 2002, 457).

Johtajuustyyppejä rakensin aineistosta tyypittelemällä. Tyypittelyssä kyse on aineiston ryhmittelystä tyypeiksi eli selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät aineistoa ja ne sisältävät sellaista, mitä yksittäisessä vastauksessa ei ole. Tyypien tarkoituksena on kuvata aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta samaan aikaan taloudellisesti. (Eskola & Suoranta 1999, 182.) Pääosin työstin tyyppejä jo löydettyjen teemojen avulla, mutta kävin aineiston läpi vielä uudestaan etsien yhdistäviä ja erottavia piirteitä eri haastatteluista. Käytin apunani myös aiemmin kokoamaani matriisia käymällä sitä läpi vaakasuunnassa eli haastateltava kerrallaan. Eskolan ja Suorannan (1999, 182) mukaan tyypittely edellyttääkin aina jonkinlaista teemoittelua. Nostin tärkeimmiksi tarkasteltaviksi teemoiksi ne, joista löytyi eniten eroavaisuuksia, ja huomasin, että eroavaisuudet liittyivät myös osittain haastateltavien sukupuoleen ja johtajuuskokemukseen. Näin tyypit alkoivat rakentua ja lumipallomaisesti kokosin niiden ympärille lisää piirteitä katsomalla, mitä yksittäisiä mielenkiintoisia piirteitä tyyppeihin voisin vielä mielekkäästi liittää. Tyypit ovat toki stereotyyppisiä eivätkä ne välttämättä esiinny konkreettisesti, mutta ne auttavat hahmottamaan ammattikorkeakoulujohtajuuden eri puolia sekä tuovat esiin AMK-johtajuuden erityisyyden. Analyysissäni muodostin tyyppejä mahdollisimman laajasti, jolloin tyyppiin mukaan otettavat asiat ovat voineet esiintyä vain yhdessä vastauksessa. Tyyppi on kuitenkin mahdollinen, joskaan ei todennäköinen, ja keskeistä on sen sisäinen loogisuus (Eskola & Suoranta 1999, 183).

5 TUTKIMUSTULOKSET: MISTÄ AMMATTIKORKEAKOULUJOHTAJUUS RAKENTUU?

Analyysissa tutkimuksen tulokset jäsenyivät tutkimusongelman ja sen alaongelmien mukaisesti, mutta mukaan tuli myös aineistosta lähtöisin olevia uusiakin teemoja. Teemahaastattelun pääteemat ammatti-identiteetti, ammatillinen kehittyminen työssä ja johtajuustyyli sekä tutkimusongelmassa esiin tullut koulutusyksiköiden johtajien näkemys ammattikorkeakoulujohtajuudesta toimivat rakenteena, jonka avulla haastattelut voitiin analysoida teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Lisäksi keskeisiä teemoja olivat ammattikorkeakoulu työympäristönä ja alaiset. Tässä luvussa esittelen näin jäsennellyn analyysin tulokset ja tarkastelen niitä aiempien tutkimusten ja teoriataustan avulla. Ensin kuitenkin esittelen tapauksena olevan Jyväskylän ammattikorkeakoulun.

5.1 Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Jyväskylän ammattikorkeakoulussa (JAMK) opiskelijoita on yli 7500 ja henkilöstöä yli 600 henkilöä. Ammattikorkeakoulun koulutusyksiköitä ovat kulttuuriala, liiketalous, tekniikka ja liikenne, informaatioteknologian instituutti, Luonnonvarainstituutti, sosiaali- ja terveysala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä ammatillinen opettajakorkeakoulu. Toimipaikkoja on Jyväskylän lisäksi myös Saarijärvellä ja Jämsänkoskella. JAMK katsoo vahvuuksinaan olevan työelämälähtöisen oppimisen, tiiviin yhteistyön työ- ja elinkeinoelämän kanssa sekä kansainvälisyyden. Ammattikorkeakoulun tehtävät ovat kouluttaminen, johon sisältyvät AMK-tutkintoon johtava koulutus nuorille ja aikuisille, jatkotutkinnot, avoin AMK, ammatillinen opettajankoulutus, täydennyskoulutus (kuten ammatilliset erikoistumisopinnot) sekä asiakkaiden tilaamat räätälöidyt koulutukset; tutkimus- ja kehitystoiminta, jonka lähtökohtina ovat Keski-Suomen alueen yritysten tarpeet ja hyödynsaajina alueen työ- ja elinkeinoelämä; sekä aluekehitystoiminta, joka toisaalta toimii sekä kasvukeskuksen vahvistajana että toisaalta tukee maan kunnan reuna-alueiden kehittämistä. (www.jypoly.fi)

Jyväskylän ammattikorkeakoulun missio on Keski-Suomen hyvinvoinnin lisääminen edistämällä työelämän osaamista, verkostoitumista ja kansainvälistymistä, huoleh-

timalla koulutuksensa, tutkimus- ja kehitystoimintansa sekä aluekehitystoimintansa tulevaisuusorientaatiosta ja laadusta sekä parantamalla jatkuvasti väestön koulutusmahdollisuuksia. (www.jypoly.fi) Nämä tavoitteet vastaavat laissa annettuja säännöksiä ammattikorkeakoulun tehtävistä. Laissa säädetään myös yhteistyöstä ammattikorkeakoulun toimintaympäristön kanssa, minkä JAMK on myös ottanut huomioon. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

JAMK:in visiona on luoda vaikutusalueelleen uutta osaamista, hyvinvointia ja kilpailukykyä. Arvoikseen JAMK listaa vastuun, luottamuksen ja luovuuden. Opetuksen, tutkimus- ja kehitystoiminnan ja aluekehitysvaikuttavuuden laatutyö läpäisee kaikkea toimintaa. Se tukee JAMK:n strategian ja vision toteutumista ja sen tavoitteena on toimia koko AMK:n kehittämisvälineenä. Laatua arvioivat niin henkilöstö, opiskelijat kuin ulkoiset asiakkaatkin (työnantajat, yritykset, aluekehitysviranomaiset ja valtionhallinnon edustajat). Laatutyön periaatteena on jatkuva kehittäminen. Tämä edellyttää, että organisaatio ja jokainen sen jäsen suunnittelee, toteuttaa, arvioi ja parantaa toimintaansa jatkuvasti. Toinen periaate on asiakaskeskeisyys. Asiakkuus kuitenkin määrittyy ammattikorkeakoulussa monitahoisesti ja -kerroksisesti, sillä samalla toiminnalla voi olla useita erilaisia asiakkaita. Vaikka yhteiset tavoitteet ja toimintamallit sitovat kaikkia organisaation toimijoita, laatutyön peruskehys on kuitenkin niin väljä, että yksikkökohtaiset laadunhallintamenetelmät ja -tekniikat voidaan sallia. (www.jypoly.fi) Kuviossa 3 esitetään malli JAMK:in laatukaaviosta.

Uudessa vuoden 2003 laissa säädetään myös T&K-toiminnasta siten, että sen perussuuntauksena on tehdä soveltavaa tutkimusta ja kehitystyötä opetuksen tukemiseksi ja alueellisen kehitysvaikutuksen aikaansaamiseksi (Rantanen 2004, 82.) Jyväskylän ammattikorkeakoulu määrittelee T&K-toimintansa olevan ”työelämän kanssa tehtävää tutkimus- ja kehittämistyötä sekä henkilökunnan tekemää tutkimusta. - - Toiminnan ensisijaisena tavoitteena on luoda uusia käytännön sovelluksia”. T&K-toimintaan kuuluvat muun muassa soveltava tutkimus, joka käyttää tietoa uusien käytännön sovellusten, uusien menetelmien tai ongelmanratkaisukeinojen kehittämiseksi; kehittämistyö, joka on tiedon käyttämistä uusien aineiden, tuotteiden, tuotantoprosessien tai järjestelmien aikaansaamiseen tai olemassa olevien parantamiseen; sekä perustutkimus, joka tulee ammattikorkeakoulussa kyseeseen lähinnä henkilökunnan tekemän tieteellisen tutkimustyön yhteydessä. Jyväskylän ammattikorkeakouluun perustettiin vuonna 2001 tutkimus- ja kehitystoiminnan tukiyksikkö koordinoimaan ja kehittämään projektitoi-

mintaa. Sen tavoitteena on edistää sekä koulutusalojen projektitoiminnan että koko ammattikorkeakoulun T&K-toiminnan kehittymistä. (www.jypoly.fi.)

5.2 AMK-johtajuuden rakentuminen koulutusalojohtajien näkökulmasta

Ammattikorkeakoulujohtajuutta voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Useimmat haastattelemistani koulutusalojohtajista tarkastelivat johtajuutta ammattikorkeakoulun kontekstista käsin. Koulutusalojohtajilta kysyttiin myös millainen on hyvä ja huono ammattikorkeakoulujohtaja, mikä osaltaan piirtää kuvaa tyypillisestä ammattikorkeakoulujohtajasta. Johtajat kertoivat lisäksi mikä tekee ammattikorkeakoulujohtajuudesta erityisen ja mitä erityispiirteitä siihen liittyy. Tarkasteltaessa ammattikorkeakoulua työympäristönä koulutusalojohtajat pohtivat sitä, mikä tekee AMK-johtajuudesta erilaisen ja erityisen, AMK:n päämääriä ja niiden suhdetta omaan työhönsä sekä kertoivat yleisesti minkälaista toiminta AMK:ssa on. Näin ammattikorkeakoulun erityispiirteet hahmottuivat koulutusalojohtajien näkökulmista katsottuna.

5.2.1 Käsitteitä ammattikorkeakoulujohtajuuden erityisyydestä

Merkittävin ammattikorkeakoulujohtajuuden tekijä oli työympäristö. Kontekstia, jossa koulutusalojohtajat tekevät työtään, luonnehdittiin haastavaksi työympäristöksi, byrokrattiseksi, vaativaksi ja entistä enemmän työelämää muistuttavaksi. Toisaalta AMK koettiin myös moni-ilmeisenä, innostavana, vilkkaana ja nopeana organisaationa. Organisaation kerrottiin olevan myös asiantuntijaorganisaatio ja oppimisympäristö. AMK:n ei katsottu vielä olevan valmis organisaatio vaan *”koko ajan tulemisen prosessissa”* (nainen). Haasteellisena työssä nähtiin juuri ammattikorkeakoulukontekstin mukaan tuleminen sekä sen monimuotoisuus. Myös asiantuntijoiden johtaminen koettiin haastavana. Erilaisten työntekijöiden yhteistyön katsottiin vaativan kaikilta paljon, mutta silti ajateltiin, että *”jossakin kohdassa tuli sellanen tuntuma että, saattas olla fiksum jossain mieltä ensin”* (nainen).

Koulutusalojohtajien mielestä AMK-johtajan tulisi olla vastuullinen ja demokraattinen johtaja, joka kuuntelee alaisiaan ja ymmärtää talous- ja budjettiasioita. Johtajan tulisi olla myös tulevaisuusorientoitunut visionääri, jonka toiminnassa on selkeä logiik-

ka, ja jolla on hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Johtajan tulisi suhtautua asioihin asioina eikä henkilökohtaistaa työhön liittyviä asioita. AMK-johtajan työssä vaikeiksi asioiksi koettiin henkilöstön irtisanomiseen tai henkilöstön ristiriitojen selvittämiseen liittyvät tilanteet sekä negatiivisten palautetilanteiden sietäminen. Myös visionäärin rooli koettiin ajoittain raskaaksi. *”Tietyllä tavalla toisiaan korville lyöviä asioita ajankäytöllisesti on toisaalta tämmönen hallintotehtävien pyörittäminen ja toisaalta sitten tää muutoksen johtaminen”* (mies). Helppoa ja mukavaa taas oli toimintaympäristössä toimiminen ja mukavaksi koettiin myös työtehtävien haasteellisuus sekä mahdollisuudet oppia jatkuvasti uutta. Useimmat koulutusalojohtajat totesivat ympärillään olevan osaaavan ja yhteistyökykyisen henkilöstön, mikä kannusti työssä. Ammattikorkeakoulu myös avasi näkymiä, jotka tarjosivat mahdollisuuksia kehittämiseen.

Koulutusalojohtajat myös erittelivät, mikä tekee ammattikorkeakoulujohtajuudesta erityisen. Tyypillistä AMK:n johtajuutta luonnehdittiin tulevaisuusorientoituneeksi muutosjohtamiseksi, jossa johdetaan asiantuntijoita: *”Se mikä tekee ammattikorkeakoulujohtajuudesta erilaisen tietyllä tavalla on se että täällä niin sanotut tavallaan niinkun tavalliset työntekijät melkein tyyten puuttuu. Eli täällä on työntekijöinä asiantuntijat ja se aiheuttaa tietysti oman...oman vireensä ja vaatimuksensa tähän hommaan”* (mies). Johtajat pohtivat myös, ettei AMK-johtaja voi olla pelkästään ihmisten tai asioiden johtamiseen keskittyvä, vaan työssä tarvitaan molempia puolia. Toisaalta huomattiin, että persoonallisuuteen liittyviä eroavaisuuksia silti löytyy vertailtaessa eri johtajia: *”Yksittäisen johtajan ihmistyyppi sitten pikkasen vaikuttaa myös siihen et kuinka tää, ikään kuin management- ja leadership-puoli, miten ne painottuu. Minkälaisia tavoitteita tavallaan itselleen kukin asettaa”* (mies).

Eli tota tää leadership- ja management-käsitteiden niinku erottaminen toisistaan niin se on osittain keinotekosta et molempia tarvitaan johtamisessa. Mut sit varmaan persoonakohtasesti ihmiset on erilaisia et joku on enemmän tämmönen ihmisten johtaja ja joku enemmän asiajohtaja. Tällä paikalla millä mää oon niin pitää olla molempia.

Nainen

AMK-johtajuuteen tyypillisesti liittyväksi asiaksi nimettiin myös huomion siirtäminen nopeasti asiasta toiseen. Johtajan on oltava valmis kääntämään ”moodinsa”, vaikka äsken olisi tapahtunut ikäviä asioita ja mennä *”hymyillen tapaamaan jotain seuraavaa osapuolta”* (nainen). Yksi leimaa-antava piirre ammattikorkeakoulujohtajuudel-

le oli strateginen johtaminen, joka tuli esille useissa eri asiayhteyksissä. Ennen kaikkea koulutusalaohjohtajat pitivät tehtävänänsä strategian jalkauttamista, jolla pyritään varmistamaan, että kaikki alaiset ymmärtävät osuutensa strategian eteenpäin viemisessä ja toteuttamisessa. ”*Kuitenkin on tärkeää jollakin lailla rakentaa se punainen lanka myöskin sen yksittäisen opettajan kohdalta et miten se rakentuu sinne strategiaan*” (nainen). Henkilöstöjohtamisen todettiin olevan sitä, että henkilöstö saadaan toimimaan yhteisesti sovitun strategian mukaisesti. Henkilöstöjohtamisen lisäksi strategiseen johtamiseen katsottiin kuuluvan resurssien ja osaamisen kehittämistä sekä sisäisiä ja ulkoisia hankkeita.

Koulutusalaohjohtajille AMK:n johtamisjärjestelmä näyttäytyi hyvin selkeänä ja sen lähtökohta oli strategiassa, jossa ovat myös missio, visio ja arvot. Johtamisjärjestelmä ei perustu mihinkään tiettyyn johtamismalliin, vaan on rakennettu ajatellen ammattikorkeakoulua ja sen tehtäviä. Yhtenä olennaisena järjestelmän elementtinä nimettiin kehityskeskustelut. Koulutusalaohjohtajille myös määritellään vastuualueet ja havainnollistetaan vuositason eteneminen. Johtamisjärjestelmää on jatkuvasti kehitetty.

AMK-johtajuus rakentui siis sen erityispiirteistä työympäristön rajoissa ja mahdollisuuksissa. Ammattikorkeakouluohjohtajan voisikin katsoa olevan tulevaisuusorientoitunut visionääri, joka johtaa vastuullisesti ja demokraattisesti alaisiaan ja organisaatiota strategian mukaan. Tärkeää on, että johtaja osaa toimia ympäristössään luoden verkostoa ja halliten kokonaisuuden. Keskeisiä ovat siis vuorovaikutustaidot. Myös muutosten ymmärtäminen ja käsitteleminen liittyvät läheisesti johtajan työhön.

5.2.2 Johtajana asiantuntijaorganisaatiossa

Työympäristöä kuvailtiin haastavaksi ja moni-ilmeiseksi. Verkostoituminen ja yhteistyö olivat olennaisia toimintamuotoja ja ammattikorkeakoulukontekstin katsottiin olevan vielä ”*tulemisen prosessissa*” (nainen). Organisaatiota pidettiin myös nopeana ja vilkkaana, vaikka toisaalta toivottiin, että ”*saattas olla fiksum jospa mieltä ensin*” (nainen). Myös oppimisympäristön piirteet tunnistettiin ja kaiken kaikkiaan työympäristöä pidettiin vaativampana kuin vastaavia teollisuuden tai kaupan tehtäviä.

AMK-kontekstin mukaantulo on aiheuttanut johtajien työnkuvaan muutoksia ja tehnyt työn erinäköiseksi. Johtajien mukaan muutoksia ovat olleet vuorovaikutusverkon lisääntyminen, eurooppalainen korkeakoulu yhteistyö, strategiaryhmä, uuden laatu- ja järjestelmän luominen, koulutuksen määrällinen kasvu, aluevaikuttajaroolin ottaminen

ja henkilöstövaihdokset. Muutokset kytkeytyvät pitkälti AMK:n tehtäviin, jotka ovat koulutus, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitys. Toisaalta muutoksia katsottiin tapahtuneen koko ajan eikä ammatillisen korkeakoulutuksen mukaantulo ole välttämättä aiheuttanut suurimpia muutoksia. Strategiaryhmä oli yksi tärkeimmistä uusista toimintatavoista. Ryhmää pidettiin tärkeänä foorumina, jossa ammattikorkeakoulun ajankohtaisista ja linjausasioista keskustellaan ja ”verkosto ikään kuin kokoontuu” (nainen).

Koulutusalojohtajat pitivät ammattikorkeakoulua erityisenä työympäristönä etenkin sen asiantuntijaluonteen vuoksi. Asiantuntijoille haluttiin antaa tilaa ”kukkia” ja käydä dialogia ja jokaista pyrittiin kuuntelemaan. Johtamisen luonteesta kerrottiin: ”*Sanotaan että asiantuntijaorganisaation johtaminen on yks, vaikeimpia johtamistehtäviä koska siellä ei käskyttämällä pääse kovin pitkälle*” (mies). Asiantuntijaorganisaatio sulkee siis toiminnallaan pois autoritatiivisen johtajuuden ja toimintatavat ovat demokraattisempia. Koulutusalojohtajat kertoivat myös joutuvansa itse kehittämään koko ajan sisällöllistä asiantuntijuutta ja asiantuntijaorganisaation tuovan omat vaatimuksensa työhön. Toisaalta asiantuntijaorganisaatio ei aina toimi myöskään pelkästään myönteisellä tavalla: ”*Asiantuntijaorganisaatiossa on se huono puoli tietyllä tavalla että, jokainen meistä kuvittelee tietävänsä asiat paremmin kun kukaan muu*” (mies). Asiantuntijajoukon johtamisen suurimmat haasteet lienevätkin kaikkien kuulemisen ja tarkoituksenmukaisen päätöksen tekemisen ristiriidassa, sillä välttämättä kaikkien mielipidettä ei päätöksessä voida ottaa huomioon: ”*Tää dialogihan on hirveen tärkeä tämmösessä asiantuntijaorganisaatiossa. Että kaikilla on mahdollisuus tulla kuulluksi. Ja sitten et minkälaisia valintoja tehdään, minkälaisia toimintatapoja valitaan niin, se on sitten eri asia, mutta että jokaista pyritään kuulemaan*” (nainen). Henkilöstölle siirtymä opettajayhteisöstä asiantuntijayhteisöksi on voinut olla vaikea ja vaatinut uuden aseman hyväksymistä. Yksi haastateltavista puhui kasvuprosessista opettajuudesta asiantuntijaksi, mikä edelleen saattaa olla osalta henkilöstöä kesken.

Asiantuntijuutta kartoitetaan AMK:ssa tarkasti ja strategiaan liittyen on tehty osaamisaluekartoitukset. Myös henkilöstön rekrytointi tapahtuu asiantuntijuuteen perustuen ja johtajat katsoivatkin pitkälti tunnistavansa henkilöstönsä asiantuntijuuden hyvin. Toisaalta todettiin myös, että

Joskus on ihan yllättäviäkin tilanteita että, sitten paljastuu että se on se kaveri josta ei oo tajuttukaan mitä kaikkee ne voi tehdä tai osata niin yllättäen kun ne on tullu tavallaan sitten tietyllä tavalla aina nimelistassa vastaan että, kokeillaas tätä kaveria niin sieltä löytyykin yllättävää potentiaalia. Tota, sanotaan et semmonen

niinkun, karkea haarukka meillä on ihan semmosissa jokapäiväisissä hallinnassa. Sit on tietysti sellasiaki tilanteita jossa jostaki ihmisestä saa erittäin vauraankin mielikuvan niistä osaamisista ja kyvyistä ja sitten kun tulee se tiukka juttu, tosi paikka eteen niin sitten tietysti ne yllätykset on toiste päinki.

Mies

Asiantuntijuuden tunnistamisen ei katsottu olevan pelkästään johtajien tehtävä vaan myös henkilöstön itse tulee tunnistaa asiantuntijuus itsessään ja ”olla hyvin tietoinen ja perillä ja se että miten mä omaa asiantuntijuuttani käytän tämän strategian suunnassa joka on yhdessä niinkun sovittu” (nainen).

Haastateltavat katsoivat AMK-kontekstin mukaantulon saaneen aikaan suurimmat muutokset työympäristössä. Tällöin AMK:lle on muun muassa määritelty tehtävät, jotka määrittävät pitkälti arjen toimintaa. Erityisen piirteen työympäristölle antoi sen asiantuntijaluonne. Suurin osa koulutusalojohtajien alaisista on asiantuntijoita, jolloin on tärkeää, että heille annetaan tilaa. Johtajan tehtävä ei ole tällöin käskyttää, vaan luoda mahdollisuuksia kehittymiseen ja uusien ideoiden syntymiseen. Johtajan on myös tunnistettava asiantuntijuus ja osaaminen, niin itsestään kuin alaisistaankin. Toisaalta myös alaisten on itsensä tiedostettava asiantuntijuutensa. Työympäristönä ammattikorkeakoulu näyttäytyikin koulutusalojohtajille haastavana ja hyvin monitahoisena.

5.2.3 AMK:n päämäärät työn kehyksenä

Ammattikorkeakoulun tehtävät koulutus, tutkimus- ja kehitystoiminta sekä aluekehitys kytkeytyivät tiiviisti myös ammattikorkeakoulun päämääriin. AMK käyttää tulosseurannassaan erilaisia mittareita, jotka osaltaan näyttävät AMK:n kehityksen suunnan ja määrän. Koulutusalojohtajat pohtivat myös sitä, mihin suuntaan ammattikorkeakoulu tulevaisuudessa menee sekä mitä asioita tulisi vielä kehittää. Tärkeimpänä esille nousi laatu ja sen varmistaminen. Suhde yliopistoon ja roolien selkeyttäminen sekä työympäristön kehittäminen mainittiin myös.

AMK käy opetusministeriön kanssa tavoite- ja tulosneuvottelut, joissa tavoitteista sovitaan ammattikorkeakoulun tasolla, mutta jokaisen yksikön tehtävänä on vastata omalta osaltaan sen toteutumisesta. Johtajat nimesivät käytettäväksi mittareiksi tuloskorttijärjestelmän (balance score card -mittaristo), jolla seurataan onnistumista muissa kuin koulutustehtävissä; tunnusluvut, jotka mittaavat kaikista AMK:n tehtävistä suoriutumista; ristiinarvioinnit, joissa tutustutaan muiden koulutusyksiköiden laatuprosesseihin.

hin sekä EFQM- järjestelmän, jota käytetään koulutusohjelmien ja johtamisjärjestelmien itsearvioinnin välineenä. Osa koulutusalojohtajista myönsi olevansa ”*fed up mittaamiseen ja arvioimiseen. Se mittaamisvimma jonka vallassa nyt ollaan niin se kyllä, mä en ihan kaikin osin siihen usko. Siis se on mennyt överiksi monilta osin*” (nainen). Toisaalta myöskään kaikkea ammattikorkeakoulun toimintaa ei ole mielekästä mitata ja todettiin, ettei laatujohtaminen ole pelkästään mittaamista vaan myös ”*tavoitteitten asettamista ja niinkun sisäisen laadun kontrollia*” (mies). Mittaaminen koettiin siis tarpeelliseksi, mutta toisaalta sitä oli välillä liikaa ja se saattoi johtajien mielestä myös kohdistua epätarkoituksenmukaisesti.

Koulutusalojohtajat näkivät, että AMK saavuttaa tulevaisuudessa asetetut päämääränsä ja kehittyi ”*ammattikorkeakoulun suuntaan*” (nainen). Haastatteluhetkellä ei oltu vielä varmistettu lakia ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon vakinaistamisesta, mutta johtajat pitivät sitäkin erittäin todennäköisenä, mikä myöhemmin osoittautui oikeaksi. Johtajien mielestä ammattikorkeakoulut tulevat myös selkiyttämään ja vahvistamaan asemaansa, mikä todennäköisesti tarkoittaa ammattikorkeakouluverkoston karsimista ja ”*pienempien pudotuspeli[ä]*” (nainen). Verkostoituminen työelämän kanssa ja kansainvälisesti tulee kuitenkin jatkumaan ja entisestään voimistumaan.

Yksi tärkeimmistä päämääristä oli laadun varmistaminen ja sen riittävä dokumentointi. Laatu pidettiin sekä koulutuksen laaduna, jonka opiskelijat kokevat, että työryhmien tekemän yhteistyön ja opinnäytetöiden laaduna, ja laadun katsottiin liittyvän ”*ihan kaikkiin asioihin*” (nainen). Todettiin myös, että laatu on aina subjektiivista ja jokainen mittaa sitä omista lähtökohdistaan ja käyttämistään palveluista käsin. Laatu määritellään myös aina koko ammattikorkeakoulusta lähtien, mutta kukin yksikkö toteuttaa sitä omalta osaltaan.

Koulutusalojohtajat puhuivat myös ammattikorkeakoulun suhteesta yliopistoon. Duaalimalli, jossa AMK ja yliopisto ovat tasavertaisia koulutusorganisaatioita, nähtiin toimivana, mutta edelleen kehitystä kaipaavana järjestelmänä. AMK:n katsottiin jousseeseen yliopistoon nähden nollatilanteesta merkittäväksi koulutusorganisaatioksi ja ylempi AMK-tutkinto antaa tasavertaisemman aseman suhteessa yliopistoon. Vaikka tähän mennessä tehtyyn yhteistyöhön ja käytyihin keskusteluihin oltiin melko tyytyväisiä, yliopiston ja ammattikorkeakoulun rooleja haluttiin vielä selkeyttää:

Tärkeä asia jos ajattelee ammattikorkeakoulun kehittymistä niin on sitten se että, että löydetään se, se niinkun yhteistyö yliopistojen kanssa että, mikä on ammatti-

korkeakoulun...tehtävä. Siinä on vielä, ja mikä yliopiston tehtävä, et siinä on vielä pikkusen semmosta niinkun ehkä kilpailun ja kyräilyn ja epäluulonkin niinkun harmaata vyöhykettä. Että eteenpäinhän on menty kovasti ja ihan hyvää ollu se yhteistyö ja ne keskustelut mitä on käyty.

Nainen

Yliopiston kanssa oli tehty yhteinen aluekehitysstrategia. Koulutuslajohtajat pohtivat myös sitä, että ammattikorkeakoulun tulisi olla ”*työelämää lähellä toimiva ja työelämän kanssa tietyllä tavalla samaan tahtiin hengittävä organisaatio*” (nainen) ja tätä roolia tulisi korostaa, jotta ammattikorkeakoulun tehtävät eivät lähenisi liikaa yliopiston tehtäviä.

Koulutuslajohtajat halusivat kehittää työympäristöään ja ammattikorkeakoulua monin tavoin. Tärkeimpinä mainittiin byrokraattisen ”papereiden pyörittelyn” vähentäminen, koulutusalan ja monialaisuuden kehittäminen, opetuksen kehittäminen ja laadun kehittäminen. Oma yksikkö asetettiin koko ammattikorkeakoulun kehykseen ja haluttiin ohjata sitä ammattikorkeakoulun tavoitteiden suuntaisesti. Henkilöstön kehittämisessä haluttiin keskittyä ydinosaamisalueiden määrittämiseen ja niiden suhteuttamiseen koulutusyksikön, -ohjelman tai tiimin tavoitteisiin. Kehittämissuunnitelmia nousi myös henkilöstöstä, mutta ”*ne siivilöityy oikeestaan sitten aina sen mukaan että istuuko ne näihin kolmeen ensin mainittuun [koulutusyksikön, -ohjelman tai tiimin tavoitteisiin]*” (mies).

AMK:n päämäärät näyttäytyivät johtajille selkeinä ja heillä oli myös useita visioita tulevaisuudesta. Päämääriä ja ammattikorkeakoulun tehtäviä pidettiin oikeana suuntana ja AMK:n tulevaisuutta valoisana. Haastateltavat olivat siis päämäärätietoisia ja -suuntautuneita johtajia ja AMK antoi heille selkeät raamit, joissa toimia.

5.2.4 Ammattikorkeakoulun toimintakulttuuri

Ammattikorkeakoulun toimintakulttuuri pohjautuu pitkälti sen tehtäviin. Tärkeimpien tavoitteiden katsottiin tulevan koulutuspolitiikasta ja työelämän muutossuunnista sekä yhteiskunnallisesta kehityksestä. Ammatillisen koulutuksen osaamistasoa haluttiin nostaa työelämässä ja myös täydennyskoulutusta haluttiin kehittää. Toiminta myös kietoutui AMK:n arvojen luovuuden, luottamuksen ja vastuun ympärille. Arjen toiminnassa katsottiin näkyvän myös jokaisen yksikön itse määrittelemiä arvoja, joita ei kuitenkaan välttämättä ole koskaan kirjattu paperille. Toisaalta yksi johtaja kertoi, ettei ”*nyt ole tullut niin kauheesti miettineeksi sitä että, että niittenhän [arvojen] pitäis ikään kuin rea-*

lisoitua siinä arjen työssä. Ei niinkään puheena vaan ihan siinä käytännön työnä” (nainen). Arvot nähtiin suuntana, johon toimintatapoja pyrittiin kehittämään.

Toinen tärkeä AMK:n toimintaa linjaava suunta oli strategia. Strategia ohjasi sekä johtajien että henkilöstön toimintaa ja johtajien tehtävänä oli strategian jalkauttaminen. Kehityskeskustelua pidettiin strategian jalkauttamisen tärkeimpänä välineenä. Strategisen johtamisen katsottiin olevan sitä, että yksikön toimintoja ohjataan konsernin ja yksikön strategisten päämäärien suuntaan. Ammattikorkeakoulun toimintoja myös jatkuvasti seurataan erilaisilla mittareilla.

Kolmas johtajuuden tärkeimmistä määrittäjistä olivat alaiset. AMK:ssa suhde alaisiin on erityinen, sillä alaiset ovat asiantuntijoita. Haastateltavat suhtautuivatkin omiin alaisiinsa pääosin myönteisesti, mutta olivat huolissaan henkilöstön ikääntymisestä ja jaksamisesta. Kerrottiin myös, että joissain muutostilanteissa alaisten kanssa saattoi syntyä ongelmia. Haastateltavat kuuntelivat mielellään alaisiaan ja ottivat vastaan heidän ideoitaan. Tärkeitä alaisten kuulemistilanteita olivat kehityskeskustelut. Ammattikorkeakoulussa henkilöstö on jaettu osaamisalueiden mukaan tiimeihin, mikä antaa asiantuntijoille tilaa dialogiin ja jäsentää organisaation rakennetta.

Koulutusalojohtajat suhtautuivat alaisiinsa hyvin myönteisesti ja kuvailivat näitä fiksuiksi, kivoiksi sekä yhteistyökykyisiksi ja -halukkaiksi. Alaisten koettiin olevan myös rakentavasti kriittisiä, avoimesti keskustelevia ja ajattelevia. Alaisten asiantuntijuutta kunnioitettiin. Toisaalta moni johtajista oli huolissaan alaisten ikääntymisestä ja jaksamisesta. Useiden alaisten ajatukset tuntuivat olevan jo eläkkeelle jäännissä:

Sekä osaamis- että jaksamisongelmat. Eli nää on, ja yleensä ne kulkee vähän käsi kädessä. Eli ne jotka osaa ja homma pyörii niin, ne ei myöskään väsy näitten kanssa tai sanotaanko että kysymys ei oo jaksamisongelmassakaan välttämättä väsymisestä vaan, tavallaan siitä turhaumasta, joka sitten johtuu mistä missäkin tilanteessa.

Mies

Muutostilanteissa alaisten suhtautuminen saatettiin kokea ongelmalliseksi:

voi sellasta selän takana rutisemista olla mutta kyllä meillä aika tavotetietosesti tehdään sitten työtä. Siinä suunnan selville otto vaiheessa voi jotain, mä kutsun semmosia kasahtamisia. Että niinkun kiukutellaan ja ollaan eri mieltä ja, ei nyt edes varsinaisesti huudeta mutta sellasta, vääntämistä. Ainahan on muutosvastarintaa ja sanotaan et se on jopa terveellistä.

Nainen

Alaiset saattavat ymmärtää muutosten tarpeellisuuden, mutta koulutusalaajohtajista kyse oli enemmän taitojen puutteesta ja sen aiheuttamasta työn raskaaksi kokemisesta, jolloin vastarintaa saattoi syntyä. Toisaalta ”*jos asetetaan tyhmiä tavoitteita, niin sitten syntyy semmosta, niinkun älytöntä vastarintaa*” (nainen), mikä lienee organisaation kehitykselle tarpeellistakin. Johtajien mielestä henkilöstölle tuli osoittaa, mitä etua muutoksesta oli heille ja muille. Etenkin laatuajattelun katsottiin olevan henkilöstölle vierasta ja kauan aikaa vei myös se, että koko henkilöstö ymmärsi, miksi työssä on muitakin tehtäviä kuin pelkkää opetusta.

Johtajat sanoivat kuuntelevansa alaisiaan ja alaisten aloitteet otettiin huomioon. Parhaiden ideoiden koettiin tulevan juuri henkilöstöltä ja tutkimus- ja kehitystoimintaa johtajat eivät pystyneet edes tekemään ilman henkilöstöä. Myös linjaorganisaatio tuki sitä, että henkilöstö pystyi tuomaan esiin ideoitaan esimerkiksi henkilöstökokouksissa tai esittämään niitä myös suoraan esimiehelleen. Johtajat tukeutuivat henkilöstöön myös silloin, kun oma asiantuntemus ei riittänyt:

No toki, jos tietotekninen asiantuntija sanoo mulle että, ei meidän kannata tommosta päätöstä niinkun tukea. Mä en tullu hullua hurskaammaksi, ja sitten antoi hyvät perusteet miksi meidän ei sitä kannata tukea, niin se oli silloin se päätös. Että, hulluhan se nyt ois tehdä sellasista asioista päätöstä joista ei niinkun itse yhtään mitään tiedä.

Nainen

Koulutusalaajohtajat myös totesivat tukevansa henkilöstöään heidän ongelmissaan ja pitävänsä aina ovensa auki, jos ”*ne tulee pähkimään tänne jotain omia kysymyksiä*” (nainen). Tällaista johtamistapaa luonnehdittiin demokraattiseksi. Useimmat henkilöstöltä tulleet ideat ovat koskeneet arkisia toimintatapoja, joiden toteuttamiseen pyritään yhdessä löytämään jokin keino. Henkilöstöä kuunneltiin mielellään myös siksi, että he olivat valtaosin asiantuntijoita, ”*joilla on paljon kokemusta ja pitkään jäsenyneitä näkemyksiä*” (mies).

Myös kehityskeskustelut koettiin foorumiksi, jossa alaiset voivat kertoa koulutusalaajohtajille ideoistaan. Kehityskeskustelut toimivat myös palautetilanteina sekä alaisille että johtajille. Johtajille se antoi mahdollisuuden antaa alaiselle palautetta tehdyistä tehtävistä ja alaiselle taas kertoa toiveitaan johtamisen suhteen. Johtajat antoivat alaisille palautetta myös epävirallisemmin: ”*Mun ymmärtääkseni viikottain silleen että kyllähän niinkun jatkuvasti käyään erilaisista asioista oikeestaan läpi sitä et miten tuo hom-*

ma nyt menee tai miten se on menny tai onko menny” (mies). Alaisten koettiin olevan ”kriittinen ja avoimesti keskusteleva ja ajatteleva porukka” (mies), joka kykenee kuuluvasti ja myös eriaanisesti arvioimaan yksikkönsä toimintatapoja. Arvioinnin katsottiin kuitenkin aina kohdistuvan työhön ja toimintatapoihin ja ainoastaan harvoin henkilöihin. Johtajat katsoivat saavansa alaisiltaan palautetta melko usein, ”jos ei ihan harva se päivä mutta jotakuinkin” (mies). Toisaalta todettiin, ettei kaikki palaute välttämättä tule johtajan huoneeseen asti.

Alaiset oli yksiköissä jaettu ydinosaamisalueiden ja asiantuntijuuden mukaan tiimeihin ja tiimityöskentely oli yleinen työskentelytapa. Tiimityöskentelyn katsottiin sopivan asiantuntijaorganisaatioon hyvin, sillä tiimeissä asiantuntijoilla on tilaa käydä dialogia. Tiimityöskentely nähtiin myös selkeänä tapana jäsentää henkilöitä ja asioita

ja nimenomaan päästä pois siitä, siitä yksittäisen opettajan työskentelystä niin että, löytyy se yhteinen tekeminen, löytyy yhteiset aineistot, yhteinen osaaminen, yhteistyön harjoittelu siinä oikein ihan aidosti. - - Sitä kautta saa paremmin luotua tän varamiesjärjestelmän niin että kun joku putoo rivistä niin toiset tietää mitä itse kukin tekee ja, pystytään paikkaamaan.

Mies

Ammattikorkeakoulu organisaationa perustuu niihin henkilöihin, jotka siinä työskentelevät. Ammattikorkeakoulujohtajat näkivätkin alaisensa erittäin tärkeänä elementtinä omassa työssään. Henkilöstön koettiin olevan tärkein osa tutkimus- ja kehitystoimintaa ja päätöksenteossa johtajat pyrkivät kuulemaan henkilöstöään aina kuin mahdollista. Johtajat kuuntelivat ja tukivat alaisiaan myös muissa tilanteissa ja kysyivät heidän neuvojaan ongelmatilanteissa. Ammattikorkeakoulujohtamisen voisikin katsoa olevan jonkinlaista asiajohtamista ihmisten avulla ja johtajan on hallittava vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot hyvin, jotta hän voi viedä ammattikorkeakoulun strategian mukaisesti kohti tulevaisuutta.

5.2.5 Yhteenvedo

Ammattikorkeakoulujohtajuus koettiin erityiseksi sen asiantuntijaluonteen ja ammattikorkeakoulukontekstin takia. AMK:n ja sen johtajuuden erityisluonteesta puhuessaan koulutusalojohtajat käyttivät samanlaista puhetta kuin Herrasen (2003, 19–20) tutkimuksessa käytettiin AMK:n olemassaoloa oikeutettaessa. Olennaisiksi nousivat kan-

sainvälistyminen, ammatillistuminen sekä poliittinen ulottuvuus. Kansainvälisyyden asemaa ei kyseenalaistettu vaan se kuului olennaisena osana AMK:n kehittämiseen ja tulevaisuuden näkymiin. Ammattikorkeakoulun mukanaan tuomat muutokset liittyivät pitkälti ammattikorkeakoulun uusiin lakisääteisiin tehtäviin ja suoritustapaan (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351). AMK:n lakisääteiset tehtävät ovat selvä viittaus valtion vahvaan rooliin ammattikorkeakoulujen päämäärien asettamisessa. Vaikka valtion rooli oli selkeä, sitä ei kuitenkaan puheessa eritelty. AMK:n saamat koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät tulivat myös esille koulutusalojohtajien puheissa ja AMK:n asemaa suhteessa yliopistoon pohdittiin yleensä niin, että ne olivat korkeakoulukentällä nyt tasapuolisessa asemassa (vrt. Herranen 2003, 20). Ammatillisuus tuli esille AMK-ympäristön vertaamisessa työelämään ja työelämän ja ammatillisen koulutuksen suhteen korostamisessa. Koulutusalojohtajat eivät kuitenkaan puhuneet käytännön osaamisen merkityksestä koulutuksessa, vaan painottivat enemmän asiantuntijuutta ja valmiutta koulutusalan kehittämiseen, mikä Herrasen (2003, 19, 181) mukaan korostaa korkeakouluasemaa ja tieteellisyyden vaadetta AMK:ssa. Toisaalta puheissa korostui myös ammattikorkeakoulun lakisääteisiin tehtäviin kuuluva tutkimus- ja kehitystehtävä.

Toinen tärkeä AMK-johtajuutta kuvaava piirre oli strategisen johtajuuden korostuminen. Strateginen johtaminen ymmärrettiin koko henkilöstöä koskevaksi ja koulutusalojohtajat painottivat erityisesti strategian jalkauttamista ja viemistä yksilötasolle. AMK-johtajien strateginen suuntautuminen liittyy pyrkimykseen jatkuvasti ja itseohjautuvasti kehittää ja uudistaa ammattikorkeakoulun toimintaa sekä sitouttaa henkilöstö mukaan toimintaan. (Maljojoki 1995, 137–139). Määtän (1996, 60–61) mukaan strategia koskee koko työyhteisöä ja tärkeää on, että koko henkilöstö on sitoutunut prosessiin. Pääasiassa johtajat puhuivat henkilöstön sitomisesta strategiaan ja yksikön toiminnasta linjassa koko organisaation strategian kanssa. Esimerkiksi organisaation rakenteen merkitystä strategian toteuttamiselle ei eritelty, vaikka se tuonee omat erityiset piirteensä strategiseen johtamiseen. Toisaalta strategiaryhmä, joka koostuu muun muassa eri koulutusyksiköiden johtajista, käsittelee yhteistä strategiaa eri organisaatiotasojen toiminnassa.

Määtän (1996, 36) mukaan olennaista oppilaitoksen johtamisessa on sosiaalisen organisaation korostuminen. Samoilla linjoilla olivat myös koulutusalojohtajat: alaisten asiantuntijuutta arvostettiin ja dialogille pyrittiin antamaan tilaa, jotta jokainen tulisi kuulluksi ja organisaatio kehittyisi mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Myös Nikanderin (2003, 274–275) mukaan johtaminen on sosiaalista toimintaa ja ta-

pahtuu aina yhdessä muiden kanssa. Ammattikorkeakoulussa johtajuuteen myös kuuluvat vahvasti osaaminen, tehtävien hallinta ja niiden jakaminen yhteisössä, jolloin olennaista on ihmisten kanssa toimiminen. AMK-johtajan on siis toiminnassaan kannustettava henkilöstöään avoimeen keskustelukulttuuriin sekä otettava huomioon yksilöt, annettava palautetta, jaettava valtaa yhteisöllisesti sekä arvostettava asiantuntijuutta. (Nikander 2003, 274–275.) Aineistossani koulutusalojohtajat toivat myös esille sen, että omaa sisällöllistä asiantuntijuutta on asiantuntijaorganisaatiossa kehitettävä koko ajan. Nikanderin (2003, 272–273) mukaan oman osaamisen riittävyttä pohditaan suhteessa työtehtävien vaatimukseen mittaamalla sitä toiminnan sujuvuuden onnistumisena ja tehtävien hallintana. Aineistossani tämä ilmeni koulutusalojohtajien puheissa strategian toimivuutena ja siinä, että jokainen henkilöstössä tiesi, missä suhteessa oma osaaminen oli strategiaan. Tällöin jokaiselle alaiselle on myös kehityskeskusteluissa määritelty, mikä oma osuus strategian toteuttamisessa on. Asiantuntijuus ei olekaan Nikanderin (2003, 273) mukaan vain johtajasta riippuvaista tai johtajan vastuulla vaan koko yhteisön asia. Tämän huomasivat myös koulutusalojohtajat kertoessaan, että johtajan lisäksi on myös jokaisen alaisen itsensä tehtävä tunnistaa oma asiantuntijuutensa ja käyttää sitä strategian suunnassa.

Yksi toiminnan tärkeimmistä määrittäjistä ovat ne henkilöt, jotka AMK:ssa työskentelevät. Koulutusalojohtajat pitivät etenkin alaisiaan tärkeänä kannustavana tekijänä omassa työssään ja pyrkivät antamaan heidän asiantuntijuudelleen tilaa sekä kuuntelemaan heitä mahdollisimman paljon. Nikanderin (2003, 267–268) tutkimuksessa esimiesten suhtautuminen alaisiin oli kunnioittava, arvostava ja alaiset huomioon ottava, mikä Nikanderin mukaan edustaa osaamisen ja transformatiivisen johtamisen periaatteita. Vahervan (2001, 42) mukaan avoin dialogi mahdollistaa myös koko organisaation oppimisen. Oppivassa organisaatiossa johtaja onkin olennaisessa osassa, sillä hänen tehtävänä on jakaa vastuuta henkilöstölle, jolloin yksilöiden taidot saadaan esille yleistä hyötyä tavoitellessa ja toisaalta jokainen yksilö on arvokas. Asianmukainen palautteenanto on myös tärkeää. (Vaherva 2001, 42.) Koulutusalojohtajat kertoivatkin antavansa alaisilleen palautetta sekä virallisesti kehityskeskusteluissa että epävirallisemmin silloin, kun siihen oli tarvetta. Toisaalta myös johtajat itse saivat usein alaisiltaan palautetta liittyen omaan työhönsä. Palautteenanto oli siis molemminpuolista ja keskittyi työasioihin. Tannin (1995, 46, 48) mukaan vastavuoroisuus niin muutoksessa kuin oppimisessakin on olennaista, jotta koko organisaatio voi oppia.

Strategisen johtajuuden piirteitä ilmeni myös johtajien pohtiessa AMK:n päämääriä. Ilmeisimpänä esiin nousivat AMK:n lakisääteiset tehtävät sekä laadun varmistaminen. Molempien tavoitteiden saavuttamista seurattiin erilaisilla mittareilla ja tulosseurannalla. Määtän (1996, 60–61) mukaan keskeistä strategisessa prosessissa ovatkin tavoitteet, niiden saavuttaminen ja sen määrittelemine, miksi tavoitteisiin pyritään. Lisäksi strategia tiivistää sen toimintalogiikan, jolla organisaation tehtävää toteutetaan ja jonka avulla saavutetaan päämäärät (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 22). Yksi strategisen työskentelyn tärkeimmistä välineistä on Kirjavaisen ja Laakso-Mannisen (2000, 41–43) mukaan ydinosoamisen tunnistaminen ja kehittäminen strategian suuntaisesti. Myös koulutusalojohtajat liittivät sen osaksi strategista johtamista ja erityisesti henkilöstöjohtamista. Kirjavainen ja Laakso-Manninen (2000, 41) ajattelevat strategioiden perustuvan näiden ydinkyvykkyyksien varaan eikä päähuomio kiinnity kyvykkyyksien avulla aikaansaatuihin tuotoksiin.

AMK:n suhteesta yliopistoon puhuttiin useassa eri yhteydessä. Korkeakoulutuksen duaalimallia pidettiin toimivana, mutta kehitystä kaipaavana ja AMK:n roolia haluttiin vielä selkeyttää. Ammattikorkeakoulua pidettiin nimenomaan työelämää lähellä olevana eikä sen haluttu liikaa lähestyvän yliopiston tiedekoulutusta. AMK pyrittiin siis erottamaan yliopistosta ammatillistumista painottamalla (Herranen 2003, 19). Toisaalta pelättiin myös ammattikorkeakoulun samankaltaistumista yliopiston kanssa, sillä kahdelle samanlaiselle korkeakoulujärjestelmälle ei Suomessa katsottu olevan tilaa ja resursseja. Tämä lieneekin syynä siihen, että AMK:n roolia selvästi yliopistosta erottuvana koulutusjärjestelmänä korostettiin. Yhteistyötä yliopiston kanssa kuitenkin haluttiin tehdä, mikä on linjassa Rantasen (2004, 83) selvityksen kanssa. Selvityksessä kuitenkin todetaan, että yhteistyötä on tehtävä siinä määrin, että AMK toimii omassa roolissaan pyrkien välttämään päällekkäisyyksiä ja tarpeetonta kilpailua ja toisaalta vahvistamaan omaa profiiliaan (Rantanen 2004, 83). Ammattikorkeakoulun tehtävien lisäksi koulutusalojohtajat halusivat kehittää ammattikorkeakoulussa omia koulutusalojaan ja lisätä monialaista yhteistyötä, vähentää byrokratiaa sekä kehittää opetusta. Nämä päämäärät tähtäävät myös AMK:n roolin selkeyttämiseen ja toisaalta kertovat koulutusalojohtajien visionäärisyydestä. Visioiden luomisella onkin organisaatioiden kehittämisessä ensisijainen rooli, sillä visio ilmoittaa organisaation tarkoituksen ja toiminnan päämäärän (Maljojoki 1995, 137–139).

5.3 AMK-johtajan ammatti-identiteetti

Koulutusalojohtajien ammatti-identiteetti muodostui viidestä tekijästä: koulutusalojohtajan ominaisuuksista, ammattikorkeakoulun asettamista vaatimuksista, koetuista haasteista, tulevaisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Ammatti-identiteettiä ei kuitenkaan pidetty muuttumattomana, näiden viiden tekijän muodostamana kokonaisuutena, vaan koulutusalojohtajat mukauttivat sen sopimaan työympäristöönsä ja vallitseviin olosuhteisiin sekä olivat valmiita myös muokkaamaan identiteettiään muutosten mukaan. Toisaalta myös jo tapahtuneita muutoksia ammatti-identiteetissä havaittiin.

5.3.1 Koulutusalojohtajan ominaisuudet

Ammatti-identiteetin rakentumisessa ensisijaisia olivat koulutusalojohtajan persoonalliset ominaisuudet. Ne rakentuivat omasta työkokemuksesta, omista tavoitteista, persoonallisesta johtajuustyylistä, arvoista, muiden käsityksistä itsestä johtajansa sekä itsensä johtamisesta ja reflektiosta. Usea haastateltu oli ollut mukana ammattikorkeakoulun perustamisesta saakka ja vaikei kokemusta varsinaisesta johtamisesta välttämättä ollutkaan paljon, pidettiin ammattikorkeakoulun tuntemusta tärkeänä asiana. Toisaalta usealle oli kertynyt johtamiskokemusta yli viisi vuotta, vain muutamalle tätä vähemmän.

Omia tavoitteita kuvailtiin johtamisen kautta, vaikka taustalla saattoi olla myös henkilökohtainen halu vaikuttaa tai oppia uutta: *”mun ykköspäämääräni on johtaa tätä koulutusyksikköä... mä oon käynyt jo melkein kaiken urakehityksen läpi niinkun täällä organisaatiossa on tarjolla että tää oli minulle tämmönen kasvun paikka ja mä haluan oppia uusia asioita”* (nainen), *”ne [päämäärät] liittyy kyllä tähän strategisen ja muutoksen ja yhteiskunnallisen analyysin osaamisen lisäämiseen. Sit siinä on tietty semmonen ammatillinen, johtajuusosaaminen, joka ei kytkeydy suoraan siihen substanssiin tai itse ammattikorkeeseen”* (mies). Toisaalta tavoitteena saattoi olla myös *”naisvaltaisten palvelualojen aseman ja arvostuksen nostaminen sekä osaamisen nostaminen tässä suomalaisessa yhteiskunnassa”* (nainen), joka on selvästi erilainen kuin henkilökohtaiseen osaamiseen liittyvät tavoitteet ja näyttäytyy toisaalta myös työn haasteellisena puolena. Yksinkertaisimmillaan tavoitteena oli *”hyvä johtaminen”* (mies). Omat tavoitteet voisikin nähdä kaksiulotteisena kysymyksenä. Toisaalta kyse on henkilökohtaisista tavoit-

teista, joilla pyritään oman osaamisen lisäämiseen ja vaikuttamisen haluun, toisaalta tavoitteet on asetettu laajemmin yhteiskunnalliseen kontekstiin ja pohjalla ovat enemmän yhteisön kuin yksilön tarpeet.

Vaikka koulutusalojohtajilla oli työssään tavoitteita, ei yksikön johtajan työhön hakeutuminen ollut kuitenkaan ollut päämäärätietoista, vaan enemmänkin siihen päätymistä. Etenkin naiset kertoivat, että *”se ei oo ollu systemaattista pyrkimistä”*, *”mä en tähän hakenut et se on, mut pyydettiin tähän”*. Johtajan tehtävään liittyvän vaikuttamisen mahdollisuuden katsottiin myös olevan *”fantasia kait se varmaankin on se, siitä että voi jollakin tavalla niinku luoda jotain. Ja vaikuttaa asioihin”* (nainen).

Oma johtajuusstyylillä koettiin pitkälti itsestä lähtevänä, sisäisenä ominaisuutena, joka oli saattanut tulla esiin jo lapsuudessa: *”mä oon ollu jo silloin pienenä aika lailla semmonen joka on halunnu olla tietyllä lailla niinkun semmosessa paikassa jossa voi vaikuttaa asioihin”* (nainen). Johtajuus koettiin kuitenkin tehtäväksi, johon ei *”ehkä hakeu[dukaan] enää sellaset jotka ei halua kantaa vastuuta”* (nainen). Vastuuta koettiin sekä työtehtävistä että henkilöstöstä. Johtajuuteen kasvettiin erilaisten tilaisuuksien ja mahdollisuuksien myötä: *”esimes jatko-opintojen myötä niin oon oppinu tehdä semmosen tavan työtä et mä...niinku mielestäni selviän tästä arjesta”* (nainen), *”mä hirveen pitkälle läksin siitä et yritetään löytää siis niinkun demokraattisesti kaikkiin ratkasu. Sitten, mut nyt tässä xx vuoden aikana niin siitä on selkeästi, mä oon selkeästi lähteny siitä mallista pois päin”* (nainen). Tyyli on siis voinut myös muuttua kokemuksen takia ja johtajaksi tuleminen on jatkuvaa prosessimaista kasvua.

Johtajuusstyylissä ilmenivät myös koulutusalojohtajien arvot: oikeudenmukaisuus, objektiivisuus, vastuullisuus, tasa-arvoisuus ja demokraattisuus. Johtajuusstyylin tai -kulttuurin sanottiin olevan pitkälti kiinni johtajan persoonallisuudesta: *”jokainen johtaja muokkaa itse sen kulttuurin joka, joka tavallaan sitten häneen liitetään siltä osin”* (mies). Koulutusalojohtajat katsoivat myös olevansa vaativia ja totesivat muidenkin huomanneen tämän piirteen: *”mä oon aika vaativa sitten, [naurahtaa] luultavasti myös alaisteni mielestä”* (nainen), *”työnohjaajakin sano että mun persoonaan kuuluu vaativuus”* (nainen). Vaativuus liittyy koulutusalojohtajien tapaan käyttää valtaa ja hallita. Johtajat toivat esiin muiden luonnehdintoja itsestään muissakin yhteyksissä: *”joskus sanoo että eikö sulle mikään riitä”* (nainen), *”Toinen sitten mikä mulle hirveen hyvin sopii on tämmönen raivaajan rooli. Yks mun työnantajistani sanoikin aikaisemmin että - - xxx [haastateltavan nimi] on meidän lumiaura”* (nainen). Ammatti-identiteettiä liitetään siis myös muiden käsityksiä itsestä johtajana, ja myös ihmisenä.

Johtajien mielestä ”oli niinku itsensä johtamisesta kysymys kun teki semmosta tutkimusta - -. Et se asiahan voi olla niinku yhdensuuntainen myöskin sen kanssa, tän johtajuuden kans et haluaa niinku siitä yksiköstä jota johtaa niin tehdä tietyllä tavalla huippuyksikön” (nainen), ”jos ottaa tämmösen, pikkusen intellektuellin niinkun lähestymistavan siihen omaan toimintaansa niin johtajuus on - - tämmöstä itsensä johtamista. Ja sen kehittämistä” (mies). Itsensä johtaminen koettiin tärkeäksi osaksi johtajuutta ja työn tekemistä. Johtajuutta ei ole vain alaisiin kohdistuva johtaminen, vaan myös oman työn reflektointi ja siinä kehittyminen.

Ammatti-identiteetti pohjautui siis koulutusala johtajien omiin lähtökohtiin ja yksi tärkeä ammatti-identiteettiä rakentava tekijä oli johtajan kokemus työstä. Kokemusta vasten peilattiin nykyistä työtä ja toisaalta uusilla kokemuksilla rakennettiin jatkuvasti muutoksessa olevaa ammatti-identiteettiä. Myös itsensä johtaminen mainittiin lähtökohdaksi kehitymiselle. Nämä ovat selvästi johtamisen ja johtajuuden taustalla olevia tekijöitä. Toisaalta johtajat puhuivat myös arvoistaan, jatkuvasta työssä kehitymisestä ja työn reflektoinnista, jotka ovat yksilöön liittyviä ominaisuuksia, joita kehittyminen vaatii. Myös yhteisöön liittyviä ominaisuuksia, kuten muiden käsitykset itsestä johtajana ja ihmisenä, mainittiin. Pääasiassa lähtökohdat olivat kuitenkin yksilöstä lähteviä ja esimerkiksi persoonallisen johtajuustyylin katsottiin olevan hyvinkin yksilöllinen ominaisuus.

5.3.2 AMK:n vaatimukset

Ammattikorkeakoulu koettiin vaativana ja haasteellisena työympäristönä, joka edellytti kykyä ottaa vastuuta, sietää haasteita ja muutoksia ja sitoutua työhön. Työhön kuului myös välillä vaikeaksikin koettu mutta välttämätön päätöstenteko ja työtehtäviä kuvailtiin monipuolisiksi. Johtajien työnteolle suuntaa antoivat ammattikorkeakoulun arvot ja päämäärät.

Vastuuta otettiin ja koettiin ”nopeista ja vaikeista päätöksistä” (nainen), ”meidän henkilöstöstä” (mies), ”kaikista tehtävistä” (nainen) sekä ”kaikesta” (mies). Toisaalta ”pitää myöskin pystyä delegoimaan vastuuta alaisille eli kaikkea ei voi tehdä yksin” (nainen) ja johtajat ”yrit[tävät] aina konsultoida kun on semmonen vähänkään monimutkasempi asia niin, muita ihmisiä” (nainen). Vastuuta myös mielellään jaettiin alaisille, sillä ”kaikkea ei voi itse tehdä ja se luottamus on sitten niinku ytimessä, kun puhutaan siitä vastuusta ja vastuullisuudesta” (nainen).

Koulutusalojohtajat nimesivät työssään olevan haasteita, jotka pääasiassa liittyivät joko oman toimintatavan kehittämiseen, työtehtäviin tai henkilöstöön. Oman toiminnan rajallisuutta pidettiin ”*rasittava[na] ja hermostuttava[na]*” (nainen) ja koettiin, että ”*huomion täytyminen niinku ja kapasiteetin täytyminen riittää niin moneen asiaan*” (nainen). Toisaalta työn haasteellisuus nähtiin motivoivana: ”*mukavaa on myös se että on niitä haasteita*” (nainen). Työtehtävistä haasteellisimmiksi koettiin tutkimus- ja kehittämistyö, verkko-oppimiskysymykset, palvelun kehittäminen, toiminnan tehostaminen, opetuksen kehittäminen ja eri tehtävien välillä tasapainoileminen. Johtajat puhuivat myös jaksamisen haasteista, sillä ”*työn määrä on aika suuri*” (nainen). Toisaalta oltiin huolissaan myös henkilöstön jaksamisesta: ”*se [henkilöstön ikääntyminen ja eläkkeelle haikailu] tuo siihen aikamoisia haasteita*” (nainen), ”*mihin tavallaan tuon henkilöstön jaksaminen, siis tavallaan kestäminen riittää*” (mies). Myös monenlainen henkilöstö tuotti haasteita, samoin välillä jaetun ymmärryksen syntyminen:

Johtaminen ihmisten kesellä, siinä on aika paljon tämmösiä vanhanaikaisen patruunajohtamisen piirteitä, joltain osin. Eli tota tavallaan siinä, siltä osin tekemisessä mukana että ihmiset näkee tavallaan et ollaan siinä samassa veneessä. Kun jokainen ihminen on vähän erilainen ja sitten kun niitä on vielä iso joukko keskenään niin, siinä on aina miettimistä et mikä on oikein ja mikä on väärin. Ja siinä se ymmärrys loppuu.

Mies

Osa johtajista katsoi AMK:n organisaationa kohdanneen suuriakin muutoksia, kun toisten mielestä siirtymistä keskiasteen koulutuksesta ammattikorkeakoulutukseen mielellään dramatisoidaan. Organisaatiomuutokset ovat olleet toisille yksiköille suurempia ja vaikuttavampia kuin toisille, joissa toimintatavat ovat voineet säilyä entisenlaisina. Merkittävimpänä muutoksena pidettiin uusia tehtäviä, jotka ovat merkinneet myös uudenlaista asennoitumista ennen kaikkea opettajakunnan keskuudessa. Myös eurooppalaisen korkeakoulupolitiikan katsottiin vaikuttavan suuresti AMK:n toimintatapoihin. Laatuajattelu heijastuu entistä enemmän ammattikorkeakouluun ja koulutuksen maailmassa on otettava huomioon myös kaupallinen ajattelu. Myös tietoteknologian kehittyminen tuo paljon muutoksia koko ajan ja henkilöstön eläköityessä henkilövaihdokset ovat väistämättömiä. Työn tekemiseen muutoksia tuovat uudenlaiset yhteistyöhaasteet ja verkostoituminen.

Kielteiseksi AMK:n muutoksissa koettiin byrokratian lisääntyminen, joka joiltain osin haittaa normaalia työn tekoa. Koulutuksessa ammatillisen osaamisen katsottiin

muuttuneen kehittävämmäksi ja kyseenalaistavammaksi, mitä pidettiin luonteenomaisena korkeakoululle. Vaikka muutokset olivat välillä koetelleet koulutusalaajohtajien sitoutumista, työn ja toiminnan kehittyminen oli kuitenkin tuonut jatkuvasti uusia motivaatiopisteitä. Johtajat olivat erittäin sitoutuneita työhönsä ja ammattikorkeakouluun: ”*minusta on aivan hirveää jos tuota, sitoutuu työhön ilman muutoshalukkuutta, sehän on hirveän kohtalokasta. Siis aivan hirveä ajatuksenakin mun mielestä. Siis, niin. Heti pitäis erottaa semmonen johtaja*” (nainen). Myös vastuu henkilöstöstä koettiin sitouttavana tekijänä.

Koulutusalaajohtajat totesivat joutuvansa tekemään joka päivä erilaisia päätöksiä. Osa päätöksistä tehtiin keskustelujen ja tiimien tai johtoryhmän avulla, osasta johtaja joutui vastaamaan yksin. Tärkeänä pidettiin sitä, että kaikkia asianosaisia kuullaan ennen päätöksentekoa. Pääasiassa päätöksentekoa ei koettu ongelmalliseksi. Ainoastaan silloin, kun päätöksen joutui tekemään nopeasti, ilman muiden tukea, saattoi päätöksenteko tuntua vaikealta. Monet kuitenkin totesivat, että ”*olennaisempaa on se että pystyy tekemään päätöksen kuin että olisi se ehdoton päätös siitä että tämä on oikea päätös*” (nainen). Joskus johtajat myönsivät tehneensä myös ”väriä” päätöksiä, joiden ”*kanss sitten eletään*” (nainen). Tällöinkin tärkeämpää oli kuitenkin se, että päätös oli ylipäättään tehty. Väärää päätöstä pyrittiin korjaamaan, jos mahdollista, eikä sen koettu vähentävän johtajan arvovaltaa tai henkilöityvän häneen. Päätöksentekoa ei siis pelätty ja oma rajallisuus ihmisenä ja johtajana tiedostettiin hyvin.

Koulutusalaajohtajan työtehtävät olivat monipuoliset. Kaikki haastatellut nimesivät päätehtäväkseen oman koulutusyksikkönsä johtamisen. Lisäksi useimmat mainitsivat tärkeimmiksi tehtävikseen AMK:n strategian jalkauttamisen ja henkilöstöjohtamisen. Myös budjetti- ja talousasioista vastaaminen kuului johtajien tehtäviin ja useissa vastuuksissa esille nousi myös vastuu AMK:n tehtävien eli tutkintoon johtavan koulutuksen, aluekehityksen ja tutkimus- ja kehitystoiminnan toteutumisesta. Myös kaupallista palvelutoimintaa ja markkinointia pyrittiin kehittämään. Yksittäisinä tehtävinä mainittiin opiskelija-asioiden hoitaminen, rehtorin määräämät erityiset tehtävät, vastuu pedagogisista linjauksista, operatiivisen toiminnan pyörittäminen ja vararehtorina toiminen.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun arvoja ovat luottamus, luovuus ja vastuu. Koulutusalaajohtajat sisäistivät vahvasti nämä arvot ja pyrkivät toimimaan niiden pohjalta työssään. Toisaalta arvojen koettiin olevan niin universaaleja, että ”*niiden sisään mahtuu aika monenlaisia muutoksia*” (nainen). Arvot ohjaavat suuntaa, johon AMK:n toimintoja pyritään mielekkäästi kehittämään. Arvojen katsottiin olevan kaikkien hyväk-

symiä, koska ne oli määritelty yhdessä muiden johtajien kanssa. Julkilausuttujen arvojen lisäksi johtajat kertoivat eri yksiköissä olevan omia arvoja, joita ei kuitenkaan välttämättä ole kirjattu ylös, ”*mutta ne on semmosia arvoja jotka näkyy siinä arjen toiminnassa*” (nainen).

Ammattikorkeakoulun päämääräksi lueteltiin AMK:n tehtävät mutta myös työ- ja elinkeinoelämästä tuleviin haasteisiin ja muutoksiin vastaaminen. Toisaalta koulutuksen keinoin pyrittiin kehittämään myös elinkeinoa ja kyseistä koulutusala. Erityisesti alueellisen kehittämisen tärkeyttä korostettiin.

AMK asetti siis koulutusalaajohtajille omia, erityisiä vaatimuksiaan, joiden antamissa rajoissa ja toisaalta mahdollisuuksissa johtajat tekivät työtään ja myös kehittivät ammatillista identiteettiään. Pohtiessaan näitä AMK:n vaatimuksia johtajat myös asettivat oman ammatillisen identiteettinsä vasten AMK:n kollektiivista identiteettiä ja pohtivat millaisia johtajia ovat tässä kontekstissa. Koulutusalaajohtajat luonnehtivat työtään vastuulliseksi, haasteelliseksi ja monipuoliseksi. AMK:n päämäärät ja arvot suuntasivat johtajien työtä ja tekivät työstä juuri Jyväskylän ammattikorkeakoulun näköistä johtajuutta. Toisaalta johtajat myös sisäistivät esimerkiksi arvot vahvasti, mikä viittaa ammatillisen identiteetin sovittamiseen AMK:n kollektiiviseen identiteettiin ja identiteetin kertomiseen niin, että se sopii ympäröivään kontekstiin, mihin ihmisellä hyvin usein on taipumusta.

Koulutusalaajohtajat tuntuivat sopeutuvan hyvin työympäristön muutoksiin, minkä vuoksi myös ammatillinen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. Identiteetti oli siis pirstoutuva mutta se sovitettiin silti vastaamaan kulloistakin muutosta ja toisaalta myös muutokset ja työympäristö sopimaan yhteen oman ammatillisen identiteetin kanssa.

5.3.3 Työn haasteellisuus

Vaikka koulutusalaajohtajat pitivät työtään ajoittain haasteellisena ja katsoivat työtä olevan paljon, jaksamisongelmia ei kuitenkaan ilmennyt. Työn tukena ja kannustimena pidettiin yhteistyökykyistä ja osaavaa henkilöstöä. Johtajat kuitenkin tiedostivat jaksamisen loppumisen vaarat: ”*tietyn rajan jälkeen varmaan kukaan ei kestä taikka siitä, siitä sitten niinku tulee semmosta jotain oireiluu*” (nainen), ”*että vaikka ois miten hyvä organisaattori niin jos työtä on liikaa niin, sitä ei pysty hoitaa, vaikka olis minkälaiset lahjat siihenkin asiaan*” (nainen). Johtajat pohtivat myös urautumisen riskiä sekä sitä

mikä oli vaikeaa ja toisaalta mukavaa ja helppoa työssä. Johtajat totesivat työnsä myös olevan ajoittain yksinäistä, etenkin päätöksentekoon liittyvissä tilanteissa.

Koulutusalojohtajat pitivät työtään mielekkäänä eivätkä tunteneet urautuneensa vielä missään vaiheessa. Työ pyrittiin pitämään mielekkäänä ja haasteellisena toivomalla esimieheltä uusia työtehtäviä tai aiemmin vaihtamalla kokonaan työtehtävää. Byrokratiaa pidettiin epämieluisana tehtävänä ja sen määrää toivottiin karsittavan. Jotkut johtajista olivat pohtineet myös työn tai toimialan vaihtamista, mutta toisaalta pohdittiin myös sitä, oliko työpaikkaa enää mahdollista vaihtaa tässä vaiheessa uraa ja elämää: ”*mutta toisaalta tässä nyt tulee jo sitten sellaset realiteetit vastaan et kun mä oon jo xx-vuotias että, että kuinka monta kertaa enää voi edes vaihtaa?*” (nainen)

Koulutusalojohtajilta kysyttiin, mitä he pitivät vaikeana ja toisaalta mukavana ja helppona työssään. Vaikeimpina pidettiin henkilöstöön liittyviä kysymyksiä, esimerkiksi alaisten välisten ristiriitojen selvittämistä tai irtisanomista. Toisaalta hankalana pidettiin myös linjanvetäjänä olemista ja visioiden luomista. Ymmärryksen jakamista ja yleisesti vuorovaikutusongelmia pidettiin haasteellisina: ”*vaikeeta on esimerkiksi se ymmärryksen siirtäminen, sille viimeisellekin työntekijälle tässä ketjussa*” (mies). Myös hallinnollisten tehtävien ja ihmisten johtamisen katsottiin välillä olevan ”*toisiaan korville lyöviä asioita ajankäytöllisesti*” (mies). Työn ”*ikävimmät ja vaikeimmat asiat pitää tehdä yksin*” (nainen). Tällä haastateltava tarkoittaa esimerkiksi alaisiin liittyviä ongelmia, joissa miltään tiimiltä ei voi saada tukea. Tällöin päätöksenteko on yksinäistä, vaikka muulloin päätökset tehtäisiinkin pääsääntöisesti keskustelemalla muiden kanssa. Johtaja kuvailtiin myös henkilöksi, ”*joka saa kaiken, kaiken niin sanotusti ravan naamalleen, sillai että kun asiat menee pieleen niin hän on se, jonka puoleen käännytään*” (nainen). Tätäkin johtajan työssä on haastateltavien mukaan opeteltava kestämään ja välillä myös jättäytymään asioiden ulkopuolelle.

Mukavaksi työssä koettiin useimmiten se, että sai tehdä töitä fiksun ja osaavan henkilöstön kanssa. Ammattikorkeakoulua pidettiin myös näköalapaikkana, josta avautui mahdollisuuksia uuden kehittämiseen. Toisaalta mahdollisuudet uuden oppimiseen ja itsensä haastamiseen tekivät työstä mukavan. Myös vaikuttamisen mahdollisuutta koulutukseen ja hankkeisiin pidettiin tärkeänä sekä sitä, että omista aikatauluistaan sai päättää itse.

Yksinäisyydestä puhuttiin etenkin päätöksenteon ja vaikeiden asioiden yhteydessä. Kaikkia työasioita ei voi jakaa alaisten kanssa ja vaikka tiimityötä tehdään paljon, jotkut asiat on kuitenkin prosessoitava itsekseen. Johtajat tunsivat myös kantavansa vastuun

yksin, vaikka päätös olisikin tehty tiimissä. Osa johtajista kävi työnohjauksessa, jolloin asioiden kanssa ei tarvinnut jäädä yksin: ”*se työnohjaus on ollu hirvittävän tärkeää. Musta se on niinkun vahvistanu mua sillä tavalla ihmisenä että...pääosin mä elän aika hyvässä sopusoinnussa itseni kanssa mikä on mun mielestä johtajallekin semmonen perusedellytys*” (nainen).

Johtajat olivat halukkaita kehittämään sekä itseään että työympäristöään, mikä sopii erityisen hyvin AMK:n kaltaiseen asiantuntijaorganisaatioon. Johtajien on tiedostettava, että osaaminen rakentuu sekä omasta että alaisten asiantuntijuudesta ja näitä molempia on kehitettävä. Johtajat olivat myös tietoisia siitä, että he ottavat vastuun päätöksistään ja niiden seurauksista, vaikka välillä tämä vastuunotto koettiin yksinäiseksi tehtäväksi. Vastuun tiedostaminen onkin edellytys sekä ammatti-identiteetin että työnku- van kehittymiselle.

Koulutuslajohtajat pystyivät luonnehtimaan työtään myös siltä kannalta, mikä työssä koettiin vaikeaksi ja toisaalta mukavaksi ja helpoksi. Molemmissa näkökulmissa esiin nousi henkilöstö. Jotkut kielteiset henkilöstöön liittyvät asiat, kuten irtisanominen, koettiin vaikeaksi, kun taas toisaalta työssä kannusti innostava ja yhteistyökykyinen henkilöstö. Suhde henkilöstöön oli siis kaksijakoinen. Vaikeaksi koettiin myös johtajan työhön kuuluva visionäärinä oleminen ja organisaation eteenpäin vieminen sekä kielteisen ja välillä tarpeettomankin palautteen sietäminen. Toisaalta samoja asioita koettiin myös myönteisinä: ammattikorkeakoulu tarjosi näköalapaikan, joka antoi uusia kehittämismahdollisuuksia, sekä tilaisuuden oppia ja haastaa itsensä. Tämäkin kuvaa ammatillisen identiteetin pirstoutuneisuutta. Haasteista ja ongelmista löydetään sekä myönteiset että kielteiset puolet ja molemmat sovitetaan omaan identiteettiin ja vallitsevaan todellisuuteen sekä kontekstiin sopiviksi.

5.3.4 Visiot tulevaisuudesta

Koulutuslajohtajilta kysyttiin heidän arvioitaan sekä omasta että ammattikorkeakoulun tulevaisuudesta, millä pyrittiin kartoittamaan heidän visionääristä ajatteluaan. Johtajat pohtivat omia mahdollisuuksiaan jatkaa samaa työtä tai mahdollisesti vaihtaa työpaikkaa. AMK:n tulevaisuus nähtiin hyvänä ja suurimpien muutosten koettiin olevan takana. Tulevaisuuden haasteina nähtiin kuitenkin ammattikorkeakoulujen ja niiden yksiköiden määrän vähentäminen, verkostoituminen ja kansainvälistyminen.

Vaikka johtajat olivat hyvin sitoutuneita työhönsä, työpaikan vaihtoa ei tulevaisuudessa kuitenkaan suljettu pois: *”mä en ajattele sitä sillai että no tää on vaan viis vuotta ja tällä, tänne vaan, että mää niinkun teen ihan täysillä sen ja sitten arvioin sitä tilannetta uudestaan”* (nainen). Toisaalta toiset olivat niin sitoutuneita AMK:n kehittämiseen ja olleet mukana alusta asti, että he halusivat nähdä myös mihin suuntaan tulevaisuudessa mennään. Omaan tulevaisuuteensa johtajat suhtautuivat melko määrätietoisesti: *”jos mä tässä jatkan niin mitä se sitten tulevaisuudessa olisi, niin sitten se on enemmän sitä et mä pyrin itse niinkun valitsemaan kaks kolme asiaa mitä mä yhtenä vuotena vien määrätietoisesti eteenpäin”* (nainen), *”parhaassa tapauksessa mulla on viis vuotta lisää kokemusta ja sen kypsyttämiä näkemyksiä”* (nainen).

Lähitulevaisuus nähtiin valoisana ja tämän hetkistä kehittymisen ja kehittämisen suuntaa hyvänä. Suurimpien muutosten katsottiin olevan jo takana ja AMK:n toiminnan pääosin vakiintuneen. Tärkeänä pidettiin vielä ylemmän AMK-tutkinnon vakinaistamista, mikä antaa tasavertaisemman aseman suhteessa yliopistoihin. Ammattikorkeakoulujen ja niiden yksiköiden määrää pidettiin liian suurena ja taloudellisesti kannattamattomana, mikä tarkoittaisi sitä, että *”pienempien pudotuspeli varmaan alkaa seuraavan kymmenen vuoden sisällä”* (nainen). Tulevaisuudessa koulutuksen tarjoajien verkostoitumista pidettiin keskeisenä ja tällöin tärkeää on ymmärtää, miten verkostomainen oppiminen ja opettaminen toimivat. Suurena haasteena nähtiin myös koulutuksen kansainvälistyminen. Työelämän kansainvälisessä kehittämisessä haluttaisiin olla enemmän mukana ja kansainvälisten koulutusohjelmien katsottiin antavan mahdollisuuksia kehittää koko konsernia. AMK:n yhtenä tulevaisuuden tekijänä pidettiinkin *”paikallisen ja alueellisen versus eurooppalaisen ja globaalin kontekstin”* (mies) yhdistämistä.

Visionäärisyyden katsotaan yleensä olevan ihmisten johtamisen piirre, sillä visionäärisen johtajan tehtävänä on viedä alaisensa kohti visiota strategian avulla. Haasteltavat hahmottelivat visioitaan kuitenkin turvautuen todennäköisiin tapahtumiin ja kiinnittivät huomiota suurempiin suuntiin kuin esimerkiksi oman yksikkönsä kehittymiseen. Toisaalta visiot olivat selvästi osa koulutuksen politisoitumista ja siihen liittyvää puhetta. Koulutusalaajohtajien visionäärisyys olikin melko kokonaisvaltaista. Tulevaisuudennäkymät suuntautuivat joko lähitulevaisuuteen tai vähän kauemmas, noin kymmenen vuoden säteelle. Myös omaa tulevaisuutta pohdittiin noin viiden vuoden aikavälillä. Visionäärisyys lienee siis osittain myös melko realistista, sillä suurten aikavälien visioita ei ryhdytty hahmottelemaan.

5.3.5 Vuorovaikutus asiantuntijaorganisaatiossa

Koulutusalojohtajan työssä vuorovaikutus niin alaisten kuin kollegoidenkin kanssa on tärkeässä asemassa. Vuorovaikutusta käytetään niin päätöksenteon työkaluna kuin palautteen antamisessa ja kehittämisessäkin. Vuorovaikutuksen keinoina käytetään tiimityöskentelyä, kehityskeskusteluja, strategiaryhmää ja verkostoitumista.

Yksi tärkeimmistä työmuodoista on tiimityöskentely. Tiimityöskentelyn katsottiin sopivan asiantuntijaorganisaatioon hyvin ja tiimejä käytettiin oman yksikön johtoryhmässä ja ylempänä organisaatiossa strategiaryhmässä. Henkilöstö on jaettu tiimeihin tiettyjen asiantuntijuusalueiden mukaan. Organisaatiossa oli myös erityisiä työryhmiä, jotka keskittyvät vain johonkin tiettyyn alueeseen. Useimmissa yksiköissä arki jäsenytkin tiimityöskentelyn ympärille, mutta joissakin koulutusohjelmissa ”*toimintahistoria on ollut yksilökeskeistä. Nää tiimikeskustelut on vieraita*” (mies). Katsottiin kuitenkin, että ”*sitä [tiimityöskentelyn] kautta saa paremmin luotua tän varamiesjärjestelmän niin että kun joku putoo rivistä niin toiset tietää mitä itse kukin tekee ja, pystytään paikkaamaan*” (mies). Tiimityöskentely nähtiin siis eräänlaisena rivissä ja yhteisessä taistelussa mukana olemisena, mikä liittyy myös suuremmissa mittakaavassa AMK:n aseman vaikiinnuttamiseen.

Koulutusalojohtajat kävivät suunnittelu- ja kehityskeskusteluja vuosittain sekä alaistensa että oman esimiehensä kanssa. Kehityskeskusteluissa katsotaan alaisen kulu- neen vuoden onnistumisia ja epäonnistumisia alaisen itsensä arvioidessa ja esimiehen kommentoimissa niitä sekä pohditaan yhdessä mitkä ovat tulevaisuuden tavoitteet ja painopistealueet. Lopuksi keskustellaan lyhyesti alaisen kehittymistoiveista ja siitä, mi- hin hän haluaisi panostaa. Näkökulmana ovat sekä alaisen henkilökohtaiset tavoitteet että organisaation tavoitteet. Tarkoituksena on sitoa alaisten tavoitteet strategiaan ja tarkastella, miten alaisen osaaminen strategiaan sijoittuu, ja kehityskeskustelut ovat stra- tegisen kehittämisen yksi tärkeimmistä työkaluista. Henkilökohtaisia asioita kehityskes- kusteluissa ei kuitenkaan kovin paljon käsitellä, sillä painotus on työn tai työnkuvan kehittämisessä. Tästä kehityskeskusteluja on kritisoitukin.

Kehityskeskustelut nähtiin myös palautteenantotilaisuuksina alaisille. Toisaalta palautetta annettiin myös epämuodollisemmin tarpeen tullen: ”*hyvin paljon tämmöstä henkistä sparrausta ja sitä että esimies muistaa kysyä että miten olet edennyt ja että alainen tietää et hän voi tulla keskustelemaan sitten näistä*” (nainen). Palautetilanteet käsitettiin selvästi työasioihin liittyvänä asioiden käsittelynä eikä niinkään henkilöasioi-

na. Tosin ongelmia koettiin silloin, jos alainen pyrki henkilökohtaistamaan palautteen, jolloin ”*se ei pysy niinkun asia-asiana*” (mies). Johtajat saivat myös itse palautetta erilaisissa tilanteissa. Palautetta omasta työskentelystä he saivat muun muassa kehityskeskusteluissa rehtorin kanssa, johtoryhmässä ja strategiaryhmässä. Osasta tuntui, ettei ainakaan negatiivista palautetta ole tullut ja ”*johtajan huoneeseen ei kaikki asiat tule*” (nainen). Omaa johtoryhmää pidettiin palautteensaannin kannalta rakentavana, sillä se on ”*kriittinen ja avoimesti keskusteleva ja ajatteleva porukka - - silleen hyvä porukka et mitään päätöksiä ei mee noin vaan läpi*” (nainen). Myös omaan työhön kohdistuvaa palautetta pidettiin nimenomaan työhön ja toimenpiteisiin, ei henkilöön liittyvänä palautteena.

Strategiaryhmän toiminta oli useimpien koulutusalojohtajien mielestä varsin toimivaa. Ryhmää pidettiin eri koulutusyksiköitä integroivana elimenä, jonka johdossa on rehtori, jonka tukena ryhmä toimii. Koulutusalojohtajien lisäksi strategiaryhmän jäseninä ovat myös kehitys- ja talousjohtajat. Strategiaryhmä kokoontuu säännöllisesti keskustelemaan ammattikorkeakoululle keskeisistä ja ajankohtaisista asioista. Strategiaryhmä käsittelee myös strategisia ja linjaavia kysymyksiä. Strategiaryhmää kuvailtiin foorumiksi tai verkostoksi, jossa johtajat kokoontuvat ja vaihtavat mielipiteitä käsiteltävistä asioista sekä ”*siellä voi joskus vähän puhallella, niin sanotusti. Että tavallaan kun on joku asia joka oikein ottaa päästä niin sitä voi vähäsen jakaa kollegoiden kanssa*” (nainen). Ainoina parannettavina asioina strategiaryhmän toiminnassa nimettiin vapaan keskustelun lisäämistä ja käsiteltävien asioiden tietämistä aiemmin, jolloin niistä voisi keskustella enemmän oman yksikön henkilöstön kanssa. Vaikka strategiaryhmässä päätetään koko ammattikorkeakoulun asioista, siellä tehdään myös päätöksiä, joiden toteutumisesta kukin johtaja vastaa omassa koulutusyksikössään: ”*Strategiaryhmä on yksi keino, ikään kuin yrittää pitää meidät kaikki johtajat niitten niinkun ammattikorkeakoulun näkyjen äärellä*” (nainen). Toisaalta pohdittiin myös sitä, ettei pelkästään strategiaryhmä voi olla näiden näkyjen antaja, vaan ”*yksikön johtajan on kuitenkin haettava suoraa tietoa myöskin ja luotava suoraa linkejä ja sitä kautta tuotava mahdollisesti myöskin ammattikorkeakouluun joitakin lisäarvoja*” (nainen).

Verkostoitumisen kykyä pidettiin yhtenä tärkeimmistä johtajan ominaisuuksista. Johtajan työn sanottiin olevan ”*kontaktien solmimista, ihmissuhdeasioita ja seuranta, verkostoissa toimista*” (nainen), ”*varmasti hyvä johtaja on tämän päivän maailmassa niin verkottunut johtaja eli hänellä on aika laaja verkosto jota hän voi sitten hyödyntää*” (nainen). Myös aluekehitystyö vaatii verkoston levittämistä kattamaan koko maakun-

nan. AMK-kontekstin katsottiin tuoneen työhön uudenlaisia yhteistyöhaasteita sekä vuorovaikutusverkostoa.

Johtajien työhön liittyvä vuorovaikutus oli siis monentasoista ja liittyi olennaisesti työn tekemiseen. Jatkuva vuorovaikutus alaisten kanssa liittyi myös tiiviisti yhteen ammattikorkeakoulun kehittämisen kanssa, sillä sitä kehitetään kehittämällä siellä olevia ihmisiä ja heidän asiantuntijuuttaan. Johtajat tunsivat saavansa palautetta sekä alaisiltaan, kollegoiltaan että esimieheltään ja palaute kohdistui yleensä työhön ja toimintaan, minkä johtajat katsoivat tarkoituksenmukaiseksi. Johtajat kertoivat työhönsä kuuluvan myös verkostoitumisen, mitä pidettiin yhtenä tärkeimmistä ammattikorkeakoulujohtajan ominaisuuksista. Ammattikorkeakoulujohtajuus on siis hyvin ihmiskeskeistä ja vuorovaikutukseen perustuvaa johtamista, jota ei voi tehdä yksin. Johtajan on kyettävä luomaan vuorovaikutussuhteita niin lähityöpiiriinsä kuin työympäristöä ympäröiväänkin yhteiskuntaan ja jatkuvasti hyödynnettävä sieltä kumpuavaa asiantuntijuutta.

5.3.6 Yhteenveto

Koulutusalojohtajien ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella sekä henkilökohtaisesta että ammattikorkeakoulun näkökulmasta. Johtajien ammatti-identiteetit sisälsivät piirteitä molemmista ja he suhteuttivat itseään ja työtään sekä persoonallisiin seikkoihin että AMK:n vaatimukseen (vrt. Heikkinen 1999, 284–285). Koulutusalojohtajien persoonalliset ominaisuudet johtajina perustuivat pitkälti työkokemukseen sekä itsensä johtamiseen ja kehittämiseen. Koulutusalojohtajat kertoivat sisäistäneensä vahvasti AMK:n julkilautut arvot ja toteuttavansa niitä työssään. Tämä kertoo oman työnteon ja ammatillisen identiteetin muokkaamisesta työympäristöön sopivaksi. Toisaalta johtajien mielestä heidän johtajuustyyliinsä kuului myös muita arvoja, kuten demokraattisuus, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja objektiivisuus. Arvot kuvaavat myös koulutusalojohtajien sosiaalista minäkäsitystä. AMK-kontekstia pidettiin vaativana ja monipuolisena, mutta koulutusalojohtajiksi haluavia ja valikoituvia kuvailtiin vastaavasti haasteita sietäviksi ja niistä nauttiviksi sekä vastuun yksin kantamiseen valmiiksi. Koulutusalojohtajien ammatti-identiteettien voisikin katsoa perustuvan persoonallisiin ominaisuuksiin, jolloin ne säilyvät melko muuttumattomina, vaikka työympäristössä tapahtuisi muutoksia. Toisaalta Ruhotien (2000, 30) mukaan erilaiset tilanteet, niiden vaatimukset ja niissä havaitut mahdollisuudet saavat aikaan erilaisia minäkäsityksiä ja erilaiset kokemukset eri elämäntilanteilta muuttavat myös työidentiteettiä. Identiteetin katsotaan kuitenkin olevan

pirstoutunut ja muuttuva ja sitä rakentavat kerrotuissa elämäntarinoissa olevat toimijat. Ihmisillä on myös taipumus sovittaa tarinat sopimaan identiteetteihinsä ja samanaikaisesti saada todellisuus sopimaan tarinoihin. (Biott ym. 2001, 405.) Vaikka koulutusala-johtajat siis pitävätkin kiinni persoonallisista ammatti-identiteeteistään, ne ovat välttämättä myös muokkautuneet ympäröivän työympäristön mukaan ja samalla muokkaavat myös ympäristöään.

Ammatti-identiteetti neuvotellaan työtä tehtäessä ja oltaessa muiden kanssa vuorovaikutuksessa. Se myös liittyy asemaan työyhteisössä sekä työyhteisön asemaan laajemmissa sosiaalisissa rakenteissa. (Biott ym. 2001, 398.) Koulutusala-johtajat sijoittivat itsensä keskijohtoon ja täten määrittivät asemansa ammattikorkeakoulun hierarkiassa. Johtajat puhuivat myös siitä, millaisena muut näkevät heidät johtajina. Esiin tulivat vaativuus sekä jatkuva muutos- ja kehityshalukkuus. Näitä ominaisuuksia arveltiin myös koulutusala-johtajan tarvitsevan, sillä AMK:n tehokkuusajattelun ja jatkuvan kehityspyrkimyksen katsottiin tarvitsevan johtajaa, joka strategian kanssa linjassa ohjaa alaisiaan määrätietoisesti oikeaan suuntaan. Pohtiessaan AMK:n vaatimuksia johtajat myös asettivat oman ammatillisen identiteettinsä vasten AMK:n kollektiivista identiteettiä ja pohtivat millaisia johtajia ovat tässä kontekstissa.

Koulutusala-johtajat olivat halukkaita kehittämään sekä itseään että työympäristöön, mikä sopii erityisen hyvin ammattikorkeakoulun kaltaiseen asiantuntijaorganisaatioon. Kehittymishalukkuus ilmeni erityisesti jatkuvana pyrkimyksenä oppia uutta sekä saada haasteita. Johtajat olivat myös tietoisia siitä, että he ottavat vastuun päätöksistään ja niiden seurauksista, vaikka välillä tämä vastuunotto koettiin yksinäiseksi tehtäväksi. Vastuun tiedostaminen onkin edellytys sekä ammatti-identiteetin että työnkuvan kehittymiselle. Myös Nikanderin (2003, 266–267) mukaan ammattikorkeakoulun esimiehet ovat valmiita kehittämään niin itseään kuin muutakin työyhteisöä yhdessä yhteisön kanssa. Nikanderin (2003, 266–267) tutkimuksessa esimiehet olivat kuitenkin epävarmoja johtajuudestaan ja urakokemuksen vähyydestään, kun taas omassa aineistossani urakokemus tuntui olevan yksi johtajuuden vahvuuksista ja ammatti-identiteetin tärkeimmistä rakentajista.

Koulutusala-johtajat kuvailivat ja reflektoivat työtään myös sen vaikeiden ja toisaalta mukavien ja helppojen asioiden kautta. Koulutusala-johtajuus piirtyi näin luonnehdittuna ihmisiä lähellä olevaksi johtajuudeksi, sillä molemmissa näkökulmissa esiin nousi henkilöstö. Henkilöstö koettiin sekä kannustavana ja tukevana että ongelmia aiheuttavana esimerkiksi irtisanomistilanteissa. Suhde henkilöstöön oli siis kaksijakoinen.

Ristiriitaisena koettiin myös visionäärinä oleminen, sillä vaikka se tuntui vaikealta, antoi se myös ainutlaatuisen näköalapaikan. Ammatillinen identiteetti on siis jossain määrin pirstoutunut ja samoista haasteista ja ongelmista löydetään sekä myönteiset että kielteiset puolet. Ne kuitenkin sovitetaan omaan identiteettiin ja vallitsevaan todellisuuteen sekä kontekstiin sopiviksi, jolloin oma käyttäytyminen ja toisaalta olosuhteet voidaan oikeuttaa ja järkeistää (Biott ym. 2001, 398).

Vaikka visionäärisyys tuntui koulutusalojohtajista vaikealta, heidän määritelmänsä sekä ammattikorkeakoulun että omasta tulevaisuudestaan olivat selkeitä ja osittain yhdenmukaisiakin. AMK:n kehityssuuntaa pidettiin oikeana ja lähitulevaisuutta valoisana. Tärkeänä tulevaisuudessa nähtiin AMK:n aseman vakiinnuttaminen ja aseman hakeminen suhteessa yliopistoihin sekä kansainväliseen korkeakouluverkostoon. Tulevaisuuden visiot liikkuvat siis melko yleisellä, korkeakoulupoliittisella tasolla ja olivat valtaosin keskenään yhteneväisiä. Visiot liittyivät suureksi osin ammattikorkeakoulun aseman parantamiseen ja vakiinnuttamiseen eikä niissä sivuttu Jyväskylän ammattikorkeakoulun virallista visiota luoda vaikutusalueelleen uutta osaamista, hyvinvointia ja kilpailukykyä (www.jypoly.fi). Vaikka virallisen vision asioista puhuttiin muissa yhteyksissä, niiden merkitys oli enemmän mission tyyppinen toimintaehdotus. Koulutusalojohtajien visiot olivatkin yhdensuuntaisempia JAMK:in mission kanssa, sillä mission mukaan tehtävänä on Keski-Suomen hyvinvoinnin lisääminen edistämällä työelämän osaamista, verkostoitumista ja kansainvälistymistä, huolehtimalla koulutuksensa, tutkimus- ja kehitystoimintansa sekä aluekehitystoimintansa tulevaisuusorientaatiosta ja laadusta sekä parantamalla jatkuvasti väestön koulutusmahdollisuuksia (www.jypoly.fi). Visioista voi myös havaita julkisen ammattikorkeakoulun oikeuttavan puheen piirteitä (Herranen 2003, 20). Visiot eivät siis välttämättä ole koulutusalojohtajien omia, vaan ne on omaksuttu muualta ammattikorkeakoulupuheesta. Koulutusalojohtajien omaan tulevaisuuteen liittyvät visiot olivat kuitenkin toisistaan eriäviä ja ymmärrettävästi henkilökohtaisempia. Tavoitteena oli usein kehittyä johtajana jollain tietyllä alueella, mikä kertoo myös ammatillisen identiteetin jatkuvasta muokkaamisesta ja reflektomisesta. Visioinnin katsotaan liittyvän symboliseen johtajuuteen. Visiot antavat toiveikkaan kuvan tulevaisuudesta ja toisaalta epävarmuuden aikana antavat varmuutta ja suuntaa. (Bolman & Deal 2003, 360–365.) Koska AMK on vieläkin melko uusi koulutusorganisaatio, sen voisi kuvitella edelleen elävän jonkinlaisessa epävarmuudessa, jolloin visioilla on myös sille tärkeä merkitys.

Koulutusalaajohtajien sosiaalisuus kävi ilmi myös vuorovaikutuksen erilaisten muotojen korostamisena. Ammattikorkeakoulua kehitettiin kehittämällä henkilöstöä ja heidän asiantuntijuuttaan. Palautteenanto oli tarkoituksenmukaista ja tärkeä koulutusalaajohtajien työmuoto oli verkostoituminen sekä lähityöpiirin että ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Sosiaalisuus liittyy myös aktiiviseen oppimiseen, sillä Nikanderin (2003, 266–267) tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun esimiehet käsittivät oppimisen elinikäisenä prosessina ja sen välineinä käytettiin keskusteluita, kollegiaalisuutta ja verkostoitumista. Nämä ovat myös ammattikorkeakoulun sisällä tärkeitä tekijöitä (Nikander 2003, 266–267).

5.4 AMK-johtajuuden kehittyminen

Ammatillista kehitystä johtajat tarkastelivat lähinnä omasta, henkilökohtaisesta näkökulmastaan sekä pohtivat mikä merkitys muilla ihmisillä on ollut kehityksen kannalta. He kuvasivat myös sitä, missä olivat ajan myötä kehittyneet työssään ja missä olisi vielä kehitettävää. Koulutusalaajohtajien muutoshalukkuus tuli selvästi esille heidän kuvatesaan kehittymistarpeitaan.

5.4.1 Oman kehityksen tarkastelu

Haastateltavat tarkastelivat omaa kehitystään johtajuudessa tapahtuneiden muutosten ja oppimisen kautta sekä reflektoivat onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan. Lisäksi he pohtivat mitä asioita olisi vielä syytä oppia tai missä kehittyä. Koulutusalaajohtajat olivat myös selvästi muutoshalukkaita. Osa johtajista tunsivat johtajuutensa ja toimintatapojensa muuttuneen, kun toisten mielestä ”*ei se muutu, sehän on niinku, osittain persoonaan rakennettu ominaisuus, et miten toimii yleensäkin ihmiset*” (mies). Se myönnettiin, että joka päivä oli uutta oppimista, mutta ”*niinkun perustyylikin, tommoset asiat aion pitää ja säilyttää*” (mies). Muutoksia kokeneet kertoivat ennen toimineensa demokraattisemmin, ”*mut nyt tässä x vuoden aikana niin siitä on selkeästi, mä oon selkeästi lähteny siitä mallista pois päin*” (nainen). Tämä johtui siitä, ettei päätöksiä aina ollut mahdollista tehdä niin, että se käytettiin ensin kaikilla osapuolilla, vaan päätös oli tehtävä nopeasti. Kaikki johtajat painottivat sitä, että työssä oppii lisää joka päivä ja koskaan ei voi tulla valmiiksi tai täydelliseksi johtajaksi. Painotettiin myös sitä, että ”*johtaminenkin on työtä*

jonka voi oppia” (nainen). Johtajat reflektoivat onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan ja välillä oppivat myös kantapään kautta:

Mä oon eniten niinku miettiny sitä, kun mä oon tajunnu että joku asia meni pieleen niin mä oon miettiny että mikä siinä sitten oli se syy tai jos joku asia on mennä hyvin, niin mä oon siitäki yrittäny sitten ottaa sitä oppia eli ihminen oppii ehkä parhaiten kuitenkin omista virheistään. Mut kasvuprosessi tää ennen muuta on, kasvu- ja oppimisprosessi.

Nainen

Prosessinomaisuus nähtiin myös tapana oppia koko ajan tulemaan paremmaksi johtajaksi. Toisaalta jatkuva keskeneräisyys ja odottaminen olivat asioita, joita johtajat toivoivat oppivansa sietämään paremmin. Muiksi kehittymisen alueiksi johtajat luettelivat juridisen osaaminen, toisten ihmisten ymmärtämisen, organisointitaidon, taloushallinnollisen osaamisen, henkilöstöhallinnon kysymykset, verkostoitumisen, sisällöllisen asiantuntijuuden, omien toiveiden ilmaisemisen muille, strategiset asiat, korkeakoulupolitiikkaan liittyvät laatuasiat sekä erilaisten tilanteiden hahmottamisen ja sopivien toimintatapojen löytämisen. Haastatellut puhuivat myös oman kehittymisen kannalta tärkeistä ihmisistä, kuten aiemmista tai nykyisistä esimiehistä ja perheestä.

Esteitä omalle kehittymiselle ei löydetty, lähinnä esteeksi koettiin liiallinen byrokraattinen työ: ”*Kahdesta kolmeen tuntia päivässä pitäis olla sellasta joka menee semmoseen hallinnolliseen johtamistyöhön, ja kaikki muu pitäis olla sisällöllistä kehittämistyötä. Itsensä sisällöllistä kehittämistä, uusien mahdollisuuksien etsimistä, visiointia, strategiatyötä ja sellasta niin, sillon se suhde olis oikea*” (nainen). Johtajilla oli myös halukkuutta kehittää itseään ja muutoshalukkuutta esiintyi paljon: ”*Mä oon ollu aina se joka on innostunu kehittämisestä, joka on aina halunnu niinku semmosia uudistuksia lähtee kauheesti viemään eteenpäin*” (nainen). Johtajat torjuivat ajatuksen urautumisesta ja muutoshalukkuus näkyikin pyrkimyksenä muutoksiin ja kehittymiseen, jos työ alkoi muuttua rutiiniksi tai liian helpoksi. Tällaisen rutiininomaisen johtajuuden ei koettu olevan itseä varten. Urautumisesta puhuttaessa johtajat pohtivat myös työpaikan tai alan vaihtamisen mahdollisuutta, mikä ehkä tässä vaiheessa koettiin jo liian myöhäisenäkin.

Koulutusala johtajat olivat valmiita ja halukkaita kehittämään itseään ja oman työn rutiiniksi muuttumista tai urautumista pyrittiin estämään aktiivisesti etsimällä ja pyytämällä mielenkiintoisia tehtäviä. He tiedostivat myös johtajuudelle luonteenomaisen elinikäisen oppimisen periaatteen omassa toiminnassaan ja sen, ettei johtajana voi koskaan olla valmis. Tämä onkin lähtökohta sekä itsen että organisaation kehittämi-

selle: jatkuvasti täytyy olla valmis oppimaan uutta ja kehittymään. Toisaalta johtajat näkivät kehittymisensä myös jonkinlaisena jatkumona, jossa virheistä opittiin ja joitakin asioita kehityttiin sietämään paremmin ajan kuluessa ja kokemuksen karttuessa. Omaa ammatillista kehittymistä ei nähty pelkästään henkilökohtaisena asiana, vaan koettiin, että siihen vaikuttavat myös muut ihmiset.

5.4.2 Muiden merkitys ammatilliselle kehittämiselle

Ammatillisen kehittymisen kannalta myös muilla henkilöillä oli merkitystä. Ennen kaikkea tärkeäksi koettiin muilta saatu palaute ja työssä koettuihin vaikeisiin asioihin liittyivät usein muut ihmiset. Työn tukena osa haastateltavista käytti työnohjausta. Palautetta saatiin alaisilta, kollegoilta ja rehtorilta ja palautetilanteet olivat sekä virallisia, kuten kehityskeskustelut, että epävirallisempia. Koulutusalojohtajat pitivät saamaansa palautetta rakentavana ja pääasiassa asioihin keskittyvänä. Toisaalta myös se otettiin huomioon, ettei kaikki palaute välttämättä edes tule johtajan huoneeseen asti. Palautteesta ja kehityskeskusteluista oppiminen riippui myös henkilöstä, sillä *”on sitten jokaisen henkilökohtainen asia että paneeko itsensä likoon siinä tilanteessa vai hoitaako hyvin pinnallisesti”* (nainen). Erityisesti arvostettiin rehtorilta saatua palautetta: *”Kun hän [rehtori] antaa palautetta, siitä mikä menee hyvin tai mikä menee huonosti niin, et mä annan sille hirveen suuren arvon”* (nainen). Myös strategiaryhmän toiminta tunnustettiin jossain määrin palautefoorumiksi: *”kyllähän meillä palautetta tulee [strategiaryhmässä] silleen et silloin kun me käsitellään jotain tunnuslukuja, tai joitaki yksittäisiä asioita nousee esiin jotka liittyy sitten johonkin yksikön johtajan esimerkkiin kyllähän niissä tilanteissa sitten saa palautetta”* (mies).

Vaikeimmiksi asioiksi työssä koettiin alaisten välisten ristiriitojen selvittäminen, palautteen antaminen alaisille, jotka eivät tee töitään hyvin, ja henkilöstön irtisanomiseen liittyvät asiat. Tärkeänä itsen ja oman työn kehittämisen välineenä koettiin työnohjaus. Työnohjausta pidettiin hyvänä välineenä omien työkäytäntöjen kehittämisessä ja oman johtajuuden määrittämisessä. Työnohjauksen avulla johtaja ei myöskään jäänyt yksin ongelmatilanteissa.

Se työnohjaus on ollu hirvittävän tärkeää. Musta se on niinkun vahvistanu mua sillä tavalla ihmisenä että...pääosin mä elän aika hyvässä sopusoinnussa itseni kanssa mikä on mun mielestä johtajallekin semmonen perusedellytys. - - Kaikilla johtajilla pitää olla työnohjaus. Koska se on yks tärkeimpiä niinkun tapoja kasvat-

taa itsetuntemustaan johtajana. - - Työnohjaus on yks sellanen asia jolle mä antasin hirveästi arvoa siinä johtamistouhun kehittämisessä.

Nainen

Rehtorin tuki ja kannustus koettiin myös merkittävänä oman työn kannalta. Rehtorilta voitiin kysyä neuvoa hankalissa tilanteissa ja hänen odotuksensa määräävät pitkälti koulutuslajohtajien työnkuvaa. Koettiin myös, että rehtori suhtautuu myönteisesti ammatikorkeakoulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön: ”*Kuvaavaa on esimerkiksi nyt mä oon sellasessa kun XX-foorumissa - -, mä oon meidän alan - - prosessissa mukana, niin nää on sellasia että, rehtori suhtautuu niihin sillä tavalla et ilman muuta, hienoa että pääsit mukaan*” (nainen).

Haastateltavat ymmärsivät, että muilla ihmisillä oli merkittävä asema heidän ammatillisessa kehittämisessään. Tärkeiksi koettiin sekä alaisilta että etenkin rehtorilta saatu palaute ja tuki. Toisaalta myös työympäristön ulkopuolelta saatu tuki, kuten työnohjaus, koettiin kehittymisen kannalta merkittäväksi. Merkittävin koulutuslajohtajien työssään saama tuki olikin siis sosiaalista. Sosiaalinen tuki oli myös työssä kehittymisen tärkein kannustin. Voisikin ajatella, että vuorovaikutustaidot ja kyky ottaa vastaan palautetta ovat keskeisimpiä koulutuslajohtajuuden osaamisen alueita.

5.4.3 Yhteenveto

Koulutuslajohtajat halusivat aktiivisesti kehittää sekä itseään johtajana että omaa työtään ja ammattikorkeakoulua. Työhön haluttiin lisää haasteita, mikäli työ tuntui muuttuvan rutiiniksi. Johtajuudelle luonteenomaista oli myös elinikäisen oppimisen periaatteen omaksuminen ja sen myöntäminen, ettei johtajana voi koskaan tulla valmiiksi. Asiantuntijaorganisaatioissa oman osaamisen ja taitojen kehittäminen onkin esimiehille erityisen tärkeää (Nikander 2003, 272–273). Ruohotien (2002, 50–57) mukaan ammatillisessa kasvussa on mukana organisatorisia, työrooliin liittyviä ja henkilökohtaisia kasvutekijöitä. Koulutuslajohtajien oppimisen ei siis välttämättä voi katsoa olevan sidoksissa vain työhön, vaan pyrkimykseen kehittyä myös henkilökohtaisella tasolla ihmisenä. Toisaalta johtajuuden kehittymiselle merkityksellisiä olivat myös muut ihmiset. Sosiaalinen tuki liittyi yksinomaan työhön ja saatiin usein työympäristöltä. Johtajuuteen kasvamisen tärkeä elementti onkin saatu relevantti sosiaalinen tuki. Tällöin tärkeää on, kuinka johtaja kykenee ottamaan saamaansa palautetta vastaan ja käyttämään sitä am-

matillisen kehittymisensä työkaluna. Ruohotien (2002, 50–57) mukaan tarvittavan ammatillisen kasvuorientaation omaksumiseksi on organisaation ilmapiirin oltava siihen kannustava ja kasvua on tuettava. Kasvuorientaation kehittymistä auttavia tekijöitä ovat johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi. (Ruohotie 2002, 50–57.) Näin ollen haastatteleman koulutusalaajohtajat lienevät omaksuneet kasvuorientaation ja organisaatio ainakin sosiaalisesti tukee ammatillista kasvua.

Myös työ itsessään sekä siihen liittyvät vaikuttamismahdollisuudet voivat ehkäistä tai edistää kasvupotentiaalin käyttöä. Jos työ on haasteellista, vaihtelevaa ja itsenäistä, se antaa paremman lähtökohdan itsensä kehittämiseksi kuin yksitoikkoiset työtehtävät. (Ruohotie 2002, 50–57.) Koulutusalaajohtajat painottivatkin työnsä haasteellisuutta ja monipuolisuutta, mutta toisaalta pyrkivät myös itse hakemaan uusia haasteita, jos työ tuntui muuttuvan rutiiniksi. Ruohotien (2002, 50–57) mukaan yksilöllä täytyy olla myös halua ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan.

Kokemuksellisen oppimisen teoriaa mukailien kehittyminen keskittyy sisäisten piirteiden ja ulkoisten olosuhteiden vuorovaikutukseen (Kolb 1984, 133). Koulutusalaajohtajat pohtivatkin sekä omaa kehitystään henkilökohtaisella tasolla että ammattikorkeakoulua työympäristönä sekä siitä lähteviä haasteita. Koska AMK nähtiin haasteellisena ympäristönä ja koulutusalaajohtajat olivat hyvin halukkaita ammatilliseen kehittämiseen, kokemuksellisen oppimisen pitäisi mahdollistua helposti. Koulutusalaajohtajat totesivatkin joka päivä oppivansa työssä uusia asioita ja sitä kautta myös kehittyvänsä. Kolb (1984, 133–134) toteaa oppimisen olevan myös sosiaalinen prosessi, jolloin oppimisesta tulee yksilöiden vuorovaikutuksen kautta kehittymisen väline. Koulutusalaajohtajien oppiminen ilmeni muun muassa toimintatapojen muutoksena, joka vaikuttaa paitsi yksilöön myös koko organisaatioon. Ruohotien (2002, 50–57) mukaan vahva oppimisorientaatio myös edistää itsensä kehittämistä, auttaa pitämään ammattitaitoa ja teknistä osaamista ajan tasalla ja helpottaa tiedon hankkimista alan kehityksestä. Koulutusalaajohtajien kohdalla tämä oppimisen ja kehittymisen sykli näyttää myös pitävän paikkansa: mitä kehityshalukkaampia johtajat olivat, sitä enemmän he myös tunsivat oppivansa työssään, mikä taas johti uusien kehittymisen alueiden havaitsemiseen. Johtajat kuitenkin totesivat, että omaa kehittymistä on silti vaikea havaita, sillä johtajat eivät saa palautetta omasta toiminnasta välittömästi tai välttämättä ollenkaan. He kuitenkin

olivat perillä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan johtajana, mikä on Ruohotien (2002, 50–57) mukaan tärkeä osa oppimista.

6 JOHTAJUUSTYYPIT

Erilaiset johtajuustyypit erittelin teemoitetusta aineistosta tyypittelemällä, jolloin yksi tyyppi saattaa koostua useammasta haastattelusta eikä kuvaa ketään heistä henkilökohtaisesti. Joitakin tyyppien piirteitä on saattanut löytyä useista haastatteluista, toisia taas vain yhdestä. Mukaan olen kuitenkin pyrkinyt ottamaan sekä yleisimmin esiintyviä että toisaalta erilaisuudessaan mielenkiintoisimpia piirteitä ja konstruoinut näistä ammattikorkeakoulujohtajien johtajuustyyppejä.

Johtajuustyyppejä rakensin yhteensä kolme kappaletta: akateeminen naisjohtaja, kehityssuuntautunut naisjohtaja ja yhteisöllinen miesjohtaja. Vaikka tarkoitus ei ollut etsiä erityisesti sukupuolten välisiä eroavaisuuksia, nähtävissä on kuitenkin, että johtajuustyytleissä on eroja liittyen johtajan sukupuoleen. Sukupuolten väliset erot liittyvät myös johtajien edustamiin koulutusaloihin niin, että naisjohtajat johtivat perinteisesti naisvaltaisia aloja (sosiaali- ja terveysala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä ammatillinen opettajankoulutus) ja miehet taas miesvaltaisia aloja (tekniikan ja liikenteen ala). Toisaalta samalla tavalla sukupuolittuneiksi aloiksi ei haastattelujeni perusteella voinut lukea liiketalouden ja kaupan (naisjohtaja) eikä kulttuurialaa (miesjohtaja). Aiempi johtajuuskokemus on myös suhteessa tyyppeihin niin, että akateemisella naisjohtajalla sitä on vähemmän kuin muilla. Yhteisinä tekijöinä kaikille ovat strategisen johtamisen painottaminen, alaisten kokeminen motivoivana ja kannustavana tekijänä sekä ammattikorkeakoulun näkeminen haasteellisena ja monipuolisena työympäristönä. Kaikki tyypit myös ovat hyvin kehittämismyönteisiä ja halukkaita kehittämään niin itseään, koulutusalaansa kuin ammattikorkeakouluakin. Toisaalta kukaan tyypeistä ei kyseenalaista AMK:n strategiaa tai arvoja, vaan ne otetaan valmiina kehyksenä, jonka mukaan työtä tehdään. On myös huomattava, että vaikka koulutusalojohtajat puhuvat koulutuksesta AMK:n tehtävänä, opiskelijat ja heidän oppimisensa ovat näkymättömissä heidän puheessaan. Koulutus nähdään siis tehtävänä muiden joukossa eikä opiskelijoita sen toteuttajina oikeastaan huomioida erikseen.

Eroavaisuuksia tyypeissä löytyi erityisesti suhtautumisessa omaan ja ammattikorkeakoulun kehitykseen, muutoksiin, päätöksentekoon ja visioihin. Naisjohtajat olivat selvästi kehitysmuotoisempia ja -tietoisempia kuin miesjohtajat, joista tuntui, ettei muutoksia ollut tapahtunut paljoakaan omassa johtajuudessa eikä ammattikorkeakoulun

kontekstissa. Naisjohtajat myös liittivät helpommin omat tunteensa ja persoonansa johtajuuteen, kun miesten puhe liikkui enemmän yleisellä ammattikorkeakoulun tasolla.

Akateeminen naisjohtaja

Akateeminen naisjohtaja ei ole varsinaisesti suunnitellut uraansa tai työskentelevänsä ammattikorkeakoulun yksikön johtajana. Hänellä on kuitenkin paljon aiempaa kokemusta ammattikorkeakoulumaailmasta ja hän on toiminut kauan opettajana ja muissa hallinnollisissa tehtävissä. Koulutusyksikön johtajana hän on toiminut muutaman vuoden. Akateeminen naisjohtaja tuntee, että hän on ajautunut nykyiseen tehtäväänsä. Akateemisen naisjohtajan puheessa esiin tulevat akateemiset saavutukset ja pätevytyminen. Väitöskirjan tekemistä hän kuvaa johtajakoulutukseen ja toteaa oppineensa silloin itsensä johtamista. Väitöskirja on tehty yhtä aikaa monen muun asian kanssa ja nainen viittaa myös perheensä tärkeyteen elämässään. Perheeseen sitoutuminen samaistetaan työhön sitoutumiseen: akateeminen naisjohtaja katsoo vahvan sitoutumisen ja lojaaliuden olevan hänelle luonteenomaista. Hän on myös hyvin muutoshalukas ja valmis kehittämään koulutusyksikköään ja toimintatapoja. Hän haluaa jatkuvasti oppia uutta ja tarvitsee haasteita työssään. Usein onkin käynyt niin, että haasteiden puuttuessa akateeminen naisjohtaja on vaihtanut työpaikkaa tai pyytänyt uusia tehtäviä esimieheltään.

Akateeminen naisjohtaja pitää alaisiaan työtä motivoivana tekijänä ja arvostaa heidän asiantuntijuuttaan. Toisaalta nainen arvostaa myös esimiestään, rehtoria, ja tältä saatua palautetta ja kannustusta. Akateeminen naisjohtaja katsoo, että päätöksenteossa hänen olisi otettava huomioon mahdollisimman hyvin ne, joita päätös koskee, mutta päätöksenteko tuntuu keskusteluista huolimatta välillä yksinäiseltä. Hän kokee vahvasti vastuuta tekemistään päätöksistä. Akateeminen naisjohtaja puhuu myös tunteidensa vaikutuksesta työntekoon. Hän myöntää, että jotkut asiat raivostuttavat ja ärsyttävät, mutta pidättäytyy tällöin heti tekemästä asiaan liittyviä päätöksiä. Myös tilanteiden nopeat vaihtumiset tuntuvat haasteelliselta, kun omia tunteita täytyy pystyä säätelemään ja unohtaa ikävät asiat mennessään tapaamaan uutta osapuolta. Akateeminen naisjohtaja on kuitenkin oppinut sietämään tällaisia tilanteita sekä ajan riittämättömyyttä ja katsoo olevansa usein tekemisissä oman rajallisuutensa kanssa. Hän sisäistää ammattikorkeakoulun arvot ja pitää niitä toimintaansa vahvasti ohjaavina tekijöinä.

Akateeminen naisjohtaja pitää tärkeimpinä elementteinä johtajuutensa rakentumisessa siis akateemista pätevytymistä ja työympäristön sosiaalisia suhteita. Alaiset ja

esimies ovat hänen suurin tukensa ja kannustimensa, mutta hän ottaa myös työssään huomioon kaikki ne, joita asia koskee. Toisaalta akateeminen nainen puhuu myös tunteiden vaikutuksesta työn tekemiseen ja erilaisten tilanteiden sietämiseen. Hän kokee siis johtajuutensa olevan henkilökohtaisten saavutusten ja tunteiden sekä ympäristöstä tulevan palautteen ja kannustuksen välissä, jossa hänen tulee liikkua hilliten omat tunnetilansa. AMK:n, sen arvot ja toimintatavat hän ottaa melko annettuina ja kritiikittömästi vastaan, vaikka onkin valmis kehittämään niitä strategian mukaisesti.

Akateemisen naisjohtajan mielestä hyvä johtaja osaa kuunnella ja käydä dialogia alaistensa kanssa sekä toimii alaisilleen esimerkkinä. Lisäksi hyvän johtajan on ymmärrettävä talousasioita ja hänellä on oltava hyvät vuorovaikutustaidot. Hyvä johtaja antaa asiantuntijuudelle tilaa ja samalla hyväksyy oman rajallisuutensa kun taas huono johtaja ei kanna omaa vastuutaan vaan sysää sen muiden niskoilta tai pyrkii aina olemaan oikeassa. Akateeminen naisjohtaja pitää vaikeana työssään alaisiin liittyviä kielteisiä asioita sekä omien tunteiden hallitsemista vaikeisiin asioihin liittyen. Lisäksi hänestä on vaikeaa olla se henkilö, jolle muilla on oikeus sanoa mitä vaan ja joka saa palautteen pieleen menneistä asioista. Hän korostaa itsensä johtamisen kokemuksia tärkeänä osana ammatillisen identiteettinsä rakentumisessa. Akateeminen naisjohtaja myös pyrkii reflektimaan onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan ja näin suhteuttaa toimintaansa ammattikorkeakoulun vaatimuksiin ja tavoitteisiin. Itseen hän kuvailee tavoitteelliseksi ja vastuulliseksi johtajaksi, joka nauttii haasteista ja uuden oppimisesta sekä toimimisesta AMK-ympäristössä. Hänellä on myös halu vaikuttaa asioihin. Lisäksi hän pitää alaisiaan erittäin motivoivana tekijänä työssään. Akateeminen naisjohtaja pyrkii siis toimimaan kuvailemansa hyvän johtajan tavoin ja käymään avointa dialogia alaisten kanssa. Myös tavoitteellisuus ja vastuullisuus ovat esimerkillistä toimintaa, joita hän toivoo alaistensa omaksuvan. Toisaalta vastuullisuudella hän välttää myös olemasta huono johtaja. Puhuessaan päätöksenteosta akateeminen naisjohtaja ei kuitenkaan mainitse dialogisuutta. Hänen mielestään on tärkeämpää tehdä päätöksiä kuin pyrkiä aina oikeaan päätökseen, etenkin kun tilanteet tulevat eteen usein nopeasti. Alaisten kuunteleminen liittyneekin useimmiten siis tilanteisiin, joissa aikaa kuuntelemiseen on tarpeeksi.

Akateeminen nainen pitää tämänhetkistä asemaansa tärkeänä oman urakehityksensä kannalta. Hän on aiemmin työskennellyt ammattikorkeakoulussa erilaisissa tehtävissä ja katsoo johtajuuden opettavan jälleen uusia asioita. Hän on siis kasvanut johtajuuteen uransa myötä ja on hyvin sitoutunut työhönsä ja ammattikorkeakouluun. Koska akateemisella naisjohtajalla ei kuitenkaan ole kovin paljon varsinaista johtajuuskokemusta,

hän näkee omassa tulevaisuudessaan monia kehityshaasteita. Erityisesti hän haluaisi tulevaisuudessa keskittyä joka vuosi tiettyihin asioihin ja kehittää niitä päämäärätietoisesti. Lisäksi haasteena on oppia tukemaan muita ihmisiä heidän kasvussaan ja löytää heille kehittymisen mahdollisuuksia. Ammattikorkeakoulun tulevaisuuden akateeminen naisjohtaja näkee valoisana ja uskoo sen aseman vakiintuvan. Hän puhuu myös ammattikorkeakoulun suhteesta yliopistoon ja ajattelee sen tulevaisuudessa tasapuolistuvan ylemmän AMK-tutkinnon vuoksi.

Akateemisen naisjohtajan keskeinen piirre onkin suuntautuminen johtajuuteen ja sen kehittämiseen. Usko ammattikorkeakouluun on vahva eikä sen toimintaa kritisoida, vaan oma johtajuus pyritään sopeuttamaan AMK:n käytäntöihin. Johtajan asema koetaan tärkeänä myös oman uran kannalta, vaikka esimerkiksi vallankäyttöä ei puheessa korostetakaan. Johtajuuskeskeisyys tulee ilmi myös suhteessa alaisiin: vaikka heidän kanssaan pyritään avoimeen dialogiin, alaisten mielipiteet eivät kuitenkaan tule välttämättä esiin päätöksenteossa.

Kehityssuuntautunut naisjohtaja

Kehityssuuntautunut naisjohtaja on toiminut koulutusyksikön johtajana useita vuosia. Hän näkee työympäristönsä jatkuvasti kehittyvänä ja moni-ilmeisenä ja on myös itse sitoutunut ja halukas kehittämistehtäviin. Ammattikorkeakoulu antaa hänelle myös näköaloja, jotka avaavat uusia kehittymismahdollisuuksia. Kehityssuuntautunut naisjohtaja haluaa erityisesti kehittää omaa koulutusalaansa ja vahvistaa sen asemaa sekä AMK:ssa että yhteiskunnallisesti. Hänen mielestään tämän ajan koulun on kehityttävä jatkuvasti eikä sitä voi enää ”pitää vanhanaikaisesti”. Kehityssuuntautunut naisjohtaja painottaa verkostoitumisen ja yhteistyön tärkeyttä työssään ja AMK:ssa. Päätöksenteosta hän tuntee olevansa viime kädessä vastuussa yksin, mutta tarpeen tullen hän neuvottelee päätöksistä myös johtoryhmän tai asiantuntija-alaisten kanssa. Päätöksenteossa tärkeäksi hän katsoo sen, että päätökset ylipäätään tehdään, ja tällöin demokraattisesta mallista saatetaan poiketa, jos se hidastaa päätöksentekoa. Kehityssuuntautunut naisjohtaja toteaa AMK:n arvojen realisoituvan arjen toiminnassa jollain tavalla, mutta niissä on kuitenkin vielä kehittämistä. Hän pyrkii huomioimaan alaistensa palautetta ja ideoita, mutta tämä tapahtuu pääasiassa virallisissa tilanteissa, kuten kehityskeskusteluissa tai henkilökokouksissa.

Kehityssuuntautuneen naisjohtajan johtajuus rakentuu siis ennen kaikkea kehittämistehtävistä, jotka liittyvät omaan koulutusalaan, mutta myös koko ammattikorkeakouluun. Hänen tärkein työkalunsa ovat verkostot, mikä edellyttää hyviä vuorovaikutustaitoja. AMK:n tarjoamat uudet näköalat ovat tärkeä osa työn tekemistä ja ammattikorkeakoulun jatkuva pyrkimys mennä eteenpäin ja kehittyä tasavertaiseksi koulutusorganisaatioksi yliopiston kanssa antavat kehityssuuntautuneelle johtajalle hyvän lähtökohdan.

Kehityssuuntautunut naisjohtaja pitää työympäristönsä byrokratiaa liiallisena ja arvioi, että päällekkäisten töiden määrää voisi vielä vähentää. Hän on akateemisesti pätevä ja tehnyt väitöskirjansa liittyen oman koulutusalan kehittämiseen. Hän pitää hyvää ammattikorkeakoulujohtajaa visionäärinä, joka pyrkii jatkuvasti kehittämään henkilöstön osaamista, mutta ei kuitenkaan johda autoritatiivisesti. Lisäksi hänen mielestään johtajalla pitää olla taloushallinnollisia ja organisointitaitoja. Kehityssuuntautunut naisjohtaja painottaa myös hyvän johtajan kykyä verkostoitua ja toimia vuorovaikutuksessa erilaisissa tilanteissa sekä johtaa määrätietoisesti muutosta. Huonona johtajuuksena hän pitää kuuntelemattomuutta ja kykenemättömyyttä tehdä päätöksiä. Kehityssuuntautunut naisjohtaja katsoo itse jättävänsä asiantuntijoille tarpeeksi tilaa ja kuuntelevansa heitä mutta heikkoina puolinaan hän mainitsee viestinnän selkeyden puutteen ja juridisten ja taloushallinnollisten asioiden hallitsemisen. Hän kokee olevansa demokraattinen johtaja, jonka ovi on aina auki alaisille. Vaikeana hän pitää myös keskustelun käymistä ulkoisen yhteiskunnan kanssa ja oman koulutusalan näkyväksi tekemistä. Välillä myös visionäärin rooli tuntuu raskaalta. Oman työnsä suurimpana tukena kehityssuuntautunut naisjohtaja pitää asiantuntevaa ja osaavaa henkilöstöään. Kehityssuuntautunut naisjohtaja käy myös työnohjauksessa, joka auttaa häntä refleктоimaan työtään ja kehittymään siinä. Hän pitää työtään jatkuvaa oppimista vaativana ja hänestä tuntuu, että johtajana ei voi koskaan tulla valmiiksi. Kehityssuuntautuneen naisjohtajan ammattillinen identiteetti on siis pitkälti sosiaalinen ja hän kokee, että hyvät vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat olennaisia hänen työssään. Häneltä puuttuu kuitenkin vielä joitakin taitoja, joita hän kuvailee hyvällä AMK-johtajalla olevan. Kehityssuuntautunut naisjohtaja ei kuitenkaan kuvaile itseään huonon johtajan käsitteillä, vaan korostaa kuuntelemisen tärkeyttä omassa työssään. Ominainen piirre kehityssuuntautuneen naisjohtajan ammatti-identiteetissä on vaikeaksi koettu koulutusalan vahvistaminen. Hän on hyvin koulutusala-suuntautunut ja innokas kehittämään sekä alaa että itseään. Hän kritisoi puheessaan AMK:n liiallista byrokratiaa ja toivoisi enemmän aikaa sisällölliseen työskent-

telyyn. Myöskään ammattikorkeakoulun arvoja hän ei ota annettuina vaan toteaa niissä olevan kehittämistä ja että ne toteutuvat AMK:n arjessa ”*jollain tavalla*”.

Kehityssuuntautunut naisjohtaja katsoo työnsä vaativan jatkuvaa kehittymistä ja oppimista. Työympäristössä tapahtuneet muutokset ovat saaneet hänet huomaamaan kehitystarpeita työtavoissaan ja esimerkiksi vähentäneet demokraattisuutta päätöksenteossa. Hän pitää substanssiosaamisensa kasvaneen riittäväksi tehtävän hoitamiseen, mutta haluaisi kehittyä johtamiseen liittyvissä juridisissa ja taloushallinnollisissa asioissa. Tulevaisuudessa hän toivoo olevansa entistä kokeneempi johtaja, joka ei ole loppuun palanut, mikä on hänen mukaansa tuhoisaa koko organisaatiolle. Kehityssuuntautuneella naisjohtajalla on vahvat visiot siitä, miltä AMK tulevaisuudessa näyttää. Hän katsoo sen vakiinnuttavan paikkansa suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä, mutta kehittymistä tulisi vielä tapahtua verkostoitumisessa, verkostomaisessa opettamisessa ja oppimisessa, kansainvälisellä korkeakoulukentällä toimimisessa sekä työelämän kanssa toimimisessa. AMK:n tulisi toimia enemmän yhteistyössä työelämän kanssa, jotta sen rooli erilaisena koulutusjärjestelmänä kuin yliopisto vahvistuisi. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulujen osaaminen tulee myös keskittymään ja painottumisen ammatilliseen osaamiseen vahvistumaan.

Yhteisöllinen miesjohtaja

Yhteisöllinen miesjohtaja painottaa jaetun ymmärryksen syntymistä työyhteisössä. Hän näkee ammattikorkeakoulun monipuolisena ja haastavana työ- ja oppimisympäristönä, jonka henkilöstö koostuu monenlaisista asiantuntijoista. Hän katsoo AMK:n antavan selkeät kehykset johtamiselle ja painottaa laadun merkitystä arjen työssä. Yhteisöllinen miesjohtaja on huolissaan henkilöstön jaksamisesta ja osaamisen riittämisestä AMK:n muutoksissa. Hän toteaa kuitenkin, että kaikki ovat ”*samassa veneessä*” ja johtajan tehtävänä on näyttää alaisille olevansa toiminnassa mukana. Toisaalta hän ei koe, että AMK:n muutokset olisivat koskettaneet paljoakaan hänen yksikköään, ja toteaa, että muutoksia usein dramatisoidaan liikaa. Yhteisölliselle miesjohtajalle tärkeää on, että koko henkilöstö on mukana pyrkimässä AMK:n tavoitteisiin. Ammattikorkeakoulu toimii siis selvänä ja osin annettunakin kehyksenä hänen työlleen. Hän tuntee olevansa eräänlainen suunnannäyttävä ja vastuunkantaja yhteisössä, mikä ilmenee huolena henkilöstön jaksamisesta organisaation mukana. Alaiset ovat yhteisölliselle miesjohtajalle erittäin tärkeitä ja hän tuntee saavansa ja antavansa palautetta jatkuvasti. Palautetta

myös hyödynnetään muuttamalla tarpeen mukaan toimintaa. Myös strateginen johtajuus korostuu johtajan puhuessa laadun merkityksestä jokapäiväisessä työssä.

Hyvänä AMK-johtajana hän pitää tulevaisuusorientoitunutta muutosjohtajaa, joka ei johda alaisiaan autoritatiivisesti. Hyvän AMK-johtajan on myös osattava tehdä asiat yksinkertaisiksi ja selkeiksi. Huono johtaja taas ei kykene muutosjohtajuuteen tai verkostojen muodostamiseen. Yhteisöllinen miesjohtaja tuntee työssään helpoksi ammattikorkeakouluympäristössä toimimisen sekä AMK:n henkilöstön kanssa työskentelemisen. Toisaalta häntä motivoivat myös innostavat ja haastavat työtehtävät sekä jatkuva mahdollisuus oppia uutta. Hän korostaa demokraattista työskentelytapaa, mutta toteaa kuitenkin, että esimerkiksi alaisten kehittymistarpeet siivilöityvät aina AMK:n tavoitteiden läpi. Vaikeana työssä hän pitää saman tiedon ja ymmärryksen välittämistä jokaiselle työntekijälle. Yhteisöllinen miesjohtaja siis pyrkinee tekemään kuvaamallaan hyvän johtajan tavalla asiat yksinkertaisiksi, mutta todellisuudessa kaikki eivät silti ymmärrä niitä tai toimi halutulla tavalla. Tämän takia hän pitää vaikeana myös muutosjohtajuutta, kun koko henkilöstöä ei välttämättä saada muutokseen mukaan.

Yhteisöllinen miesjohtaja on työskennellyt yksikön johtajana joitakin vuosia ja hänellä on aiempaa työkokemusta useiden vuosien ajalta ammattikorkeakoulussa. Oppimista ja kehittymistä kuitenkin tapahtuu joka päivä ja kokemuksen lisääntyessä yhteisöllinen johtaja tuntee saaneensa varmuutta työn tekemiseen. Yhteisöllinen miesjohtaja ei kuitenkaan katso AMK-johtajuuden eroavan radikaalisti muusta johtajuudesta. Alaisiaan hän pitää hyvinä ja kriittisinä ja on saanut heiltä motivaatiota ja kollegiaalista tukea työhönsä. Päätöksenteossa yhteisöllinen miesjohtaja kypsyttelee päätöstä ja hakee siihen erilaisia mielipiteitä ja ymmärrystä henkilöstöltään. Hän katsoo olevansa päätöksistä vastuussa yksin, mutta ratkaisut haetaan kuitenkin useimmiten yhteisymmärryksessä henkilöstön kanssa. Vaikka yhteisöllinen miesjohtaja tietää käyttävänsä valtaa, johtajan status ei ole hänelle kuitenkaan tärkeä. Sen sijaan hän pitää innostavana haasteellista ja älykästä työtä, jossa voi olla kehittämistehtävissä. Erilaisten tavoitteiden ja tehtävien välillä tasapainoilu tuntuu kuitenkin välillä vaikealta.

Yhteisöllisen miesjohtajan ammatti-identiteetissä korostuu organisaation johtajuus ja päämäärätietoinen AMK:n tavoitteiden toteuttaminen henkilöstön avulla. Hän on tietoinen ammattikorkeakoulun hierarkkisista rakenteista ja asettaa itsensä selvästi johtajan asemaan huolehtimalla siitä, että kaikilla on sama, jaettu ymmärrys AMK:lle tärkeistä asioista. Varsinainen johtajan status ei kuitenkaan julkipuheessa ole hänelle tärkeä.

Yhteisöllinen miesjohtaja ei tunne, että hän olisi muuttunut johtajana eikä myöskään ole halukas muuttamaan johtajuustyyliään. Kokemuksen kasvaessa hän on kuitenkin oppinut enemmän esimerkiksi strategisista asioista ja korkeakoulupolitiikasta. Yhteisöllinen miesjohtaja katsookin kasvaneensa johtajaksi haasteellisten ja vaativien työtehtävien kautta sekä oppimalla virheistään. Hän on myös tietoisesti analysoinut toimintaansa, jolloin kehittymistä on voinut tapahtua. Heikommaksi osaamisen alueekseen hän mainitsee juridiikan ja toisaalta erilaisten tilanteiden hahmottamisen niin, että osaisi valita parhaan toimintatavan.. Lisäksi hän haluaisi kehittää johtajuusosaamista, joka ei suoranaisesti liity substanssiin tai ammattikorkeakouluun. Yhteisöllinen miesjohtaja näkee ammattikorkeakoulun jatkavan tulevaisuudessa kehitystään samaan suuntaan kuin nytkin ja sen aseman vahvistuvan. Kehityksen suuntaa hän pitää hyvänä. Haasteena tulevaisuudessa on koulutusohjelmien kansainvälistyminen sekä alueellisen kehittämisen sitominen kansainväliseen kehitykseen.

Yhteenveto

Koulutusalojohtajien johtajuustyytit erosivat toisistaan osittain hyvinkin selkeästi, mutta toisaalta niissä oli myös yhteisiä tekijöitä. Yksi tärkeimmistä yhteneväisyyksistä oli strategisen johtamisen korostuminen ja samalla ammattikorkeakoulun antamat kehukset työn tekemiselle. Strategiselle johtamiselle tyypillisesti johtajuustyytit painottivat koko henkilöstön sitoutumista ja sitouttamista strategian toteuttamiseen (vrt. Määttä 1996, 60–61). Kaikki johtajuustyytit myös käsittivät työskentelevänsä asiantuntijajoukossa, jossa jokaisen työntekijän osaaminen on huomioitava ja annettava sille tilaa. Ydinkyvyyksien johtamisessa kyse ei kuitenkaan ole pelkästään tilan antamisesta, vaan niistä käsityksistä, joita organisaation jäsenillä on strategiasta, yrityksen liiketoiminnasta ja sen sopeutumisesta ympäristöönsä sekä siinä kehittämisestä (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 22–25). Etenkin akateeminen naisjohtaja ja yhteisöllinen miesjohtaja puhuivat jokaisen alaisen jaetusta strategisesta ymmärryksestä ja strategian viemisestä yksilötasolle. Johtajuustyyteille yhteistä oli myös AMK-ympäristön pitäminen monipuolisena, haasteellisena ja virikkeellisenä työympäristönä.

Johtajuustyytit olivat myös yksilöosaamisen hallintaan ja kehittämiseen painottuneita. Tällöin johtaminen keskittyy Kirjavaisen ja Laakso-Mannisen (2000, 36–38) mukaan toisaalta teknokraattisen (kovan) osaamisen hallintaan ja toisaalta muutosta tukevaan (pehmeään) yksilöosaamiseen hallintaan ja kehittämiseen. Näiden lisäksi tärkeää

on myös strateginen ajattelu, joka pyrkii tuottamaan ihmisvoimavarojen johtamiskäytännöistä organisaatiolle kilpailuedun (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2000, 36–38). Vaikka kaikki johtajatyypit pitivät päätöksentekoa välineenä eikä itseisarvona, oli päätöksenteon käytänteissä kuitenkin eroja. Akateeminen naisjohtaja tukeutui eniten alaisiinsa ja kuunteli heitä mielellään aina päätöksiä tehtäessä. Kehityssuuntautunut naisjohtaja ja yhteisöllinen miesjohtaja taas pitivät tärkeämpänä päätösten tekemistä. Hekin kuuntelivat alaisiaan aina, kun se on mahdollista, mutta etenkin kehityssuuntautunut nainen oli tietoisesti muuttanut päätöksentekotyylään vähemmän demokraattiseksi kiireen vuoksi. Myös Lönnqvistin (2003, 104) mukaan autoritaarinen päätöksentekotyyli on paikallaan silloin, kun on kyse nopeista päätöksistä. Organisaation laajentuessa päätöksenteko muuttuu useimmiten vaikeammaksi, kun rakenne hajautuu ja päätöksiä on delegoitava. Myös yhteistyö ja neuvottelut hidastavat päätöksentekoa. (Lönnqvist 2003, 104–105.) Kehityssuuntautuneen naisjohtajan voikin katsoa toimivan päätöksentekotilanteissa kokemuksesta oppineena organisaation parhaaksi, vaikka se ajoittain tarkoittaisikin autoritaarisuutta.

Johtajuustyypeillä oli myös erilaisia ammatti-identiteettejä. Akateeminen naisjohtaja rakensi identiteettiään suhteessa alaisiinsa ja piti vuorovaikutustaitoja tärkeinä. Hän piti itseään vastuullisena ja kykeni määrätietoiseen itsensä johtamiseen. Vaikka akateeminen naisjohtaja oli ehkä kaikista selkeimmin asettanut itselleen tavoitteita, hän oli kuitenkin ainoa, joka puhui tunteiden vaikutuksesta työhönsä. Akateemisen naisjohtajan johtajuuden voisikin katsoa olevan ihmisvoimavaroihin perustuvaa. Bolmanin ja Dealin (2003, 354–355) mukaan se rakentuu avoimuudesta, vastavuoroisuudesta, kuuntelemisesta, valmentamisesta, osallistumisesta ja valtauttamisesta. Johtajan valta tulee tällöin enemmän lahjakkuudesta, herkkyydestä ja palvelusten tekemisestä kuin asemasta tai voimasta. Hän uskoo ihmisiin ja on kiinnostunut myös heidän uskomuksistaan. Myös johtaja itse on näkyvä ja helposti lähestyttävä. Alaisten valtauttaminen merkitsee heidän ottamistaan mukaan päätöksen tekoon ja sen tunnustamista, että heillä on merkittävä osuus organisaation menestyksessä. (Bolman & Deal 2003, 354–355.) Kehityssuuntautuneessa naisjohtajassa taas oli rakenteellisen ja poliittisen johtajan piirteitä. Hän painotti verkostojen tärkeyttä poliittisen johtajan tapaan ja samaan aikaan pyrki organisaation rakenteellisiin muutoksiin (vrt. Bolman & Deal 2003, 352–353, 357–359). Tärkeää hänelle oli myös kyky tehdä päätöksiä. Hänen ammatti-identiteettinsä keskeisin tekijä oli koulutusalaosuuntuneisuus, mikä toisaalta näyttäytyi myös vaikeutena koulutusalan aseman vahvistamisessa. Bolmanin ja Dealin (2003, 352–353) mukaan rakennejohtajat

arvioivat väärin usein ne vaikeudet, joita muutosten toimeenpanosta aiheutuu. Näitä voivat olla muun muassa vastustus, koulutuksessa säästäminen, poliittisen pohjan rakentamisessa epäonnistuminen sekä kulttuuristen vihjeiden tulkitseminen väärin (Bolman & Deal 2003, 352–353). Kehityssuuntautuneen naisjohtajan kehittämisinto saattaa siis ajoittain osoittautua myös ongelmalliseksi. Yhteisöllisen miesjohtajan ammatti-identiteetti oli organisaatiokeskeisempi kuin muiden. Tärkeää oli asioiden selkeys ja ymmärryksen jakaminen. Ammattikorkeakoulu kontekstina rajasi yhteisöllisen miesjohtajan ammatti-identiteettiä, mutta AMK:n muutoksista huolimatta hän ei kokenut, että hänen johtajuustyylinsä olisi muuttunut. Yhteisöllisessä miesjohtajassa oli paljon poliittisen johtajan piirteitä. Bolmanin ja Dealin (2003, 357–359) mukaan poliittiset johtajat kertovat selvästi, mitä haluavat ja mihin kykenevät. Heidän tavoitteensa ovat realistiset ja selkeät. He myös arvioivat vallan ja kiinnostuksen jakamisen tarkasti ja määrittelevät ketkä ovat organisaation avainhenkilöt ja heidän voimavaransa. Keskeistä on rakentaa verkostoja ja luoda suhteita sekä olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa. Poliittisten johtajien toimintamallit rakentuvat vakuuttamisesta, neuvottelemisesta ja vain tarpeen tullen pakottamisesta. (Bolman & Deal 2003, 357–359.)

Ammatillisen kehittymisen osalta kaikki johtajuustyypit katsoivat oppineensa jatkuvasti kokemuksen myötä. Kuitenkin yhteisöllinen miesjohtaja kertoi, ettei ole havainnut muutosta johtajuustyyliinsä. Sekä akateeminen naisjohtaja että kehityssuuntautunut naisjohtaja huomasivat muutoksia tapahtuneen toiminnassaan. Haasteellisen ja itsenäisen työn katsotaan antavan hyvän lähtökohdan itsensä kehittämiseksi (Ruohotie 2002, 50–57). Koska johtajuustyypit olivat kehitys- ja oppimismyönteisiä ja AMK:ta kuvailtiin monipuoliseksi ja haasteelliseksi työympäristöksi, kaikki mahdollisuudet ovat ammatilliseen kehitykseen valmiina. Ruohotien (2002, 50–57) mukaan onkin tärkeää, että yksilöllä on halua ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään omassa työssään ja ammatissaan. Yhteisöllinen miesjohtaja ja kehityssuuntautunut naisjohtaja kertoivat erityisesti tahtovansa kehittyä juridisissa asioissa ja kaikki totesivat kehitystarpeita vuorovaikutustaidoissa ja henkilöstön tukemisessa. Ammatillinen kehittyminen voidaankin Walkerin (1995, 134–136) mukaan nähdä niin työn kuin ammatinkin kehittämisenä. Johtamisen kehittämällä tarkoitetaan johtajien valmistamista työympäristön kasvuun ja muutokseen sekä toisaalta yksilöllistä kasvua ja organisaation pitämistä elinkelpoisena ja suorituksiaan parantavana (Walker 1995, 134–136). Johtajuustyyppien kehitystarpeet heijastelevatkin pyrkimystä niin yksilön kasvuun kuin organisaationkin toiminnan parantamiseen. Johtajuustyyppien ammatillisen kehityksen

yhteydessä voitaisiin puhua Mezirowin (1995, 30) mukaan kriittisestä reflektiosta, jolloin oppimiskokemukset sisältävät uudelleen arviointeja suhteessa ongelman asettamisen tapaan sekä asennoitumisen havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen.

7 AMMATTIKORKEAKOULUJOHTAJUUDEN RAKENTUMINEN JA SUUNTA TULEVAISUUDESSA

7.1 Johtajuuden tekijät ammattikorkeakoulussa

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvailla ammattikorkeakoulujohtajuutta ja siinä kehittymistä. Tutkimuksessa kysyttiin miten ammattikorkeakoulujohtajuus rakentuu koulutusalaajohtajan omasta näkökulmasta tarkasteltuna. Lisäksi vastauksia etsittiin myös kysymyksiin millainen on ammattikorkeakoulujohtajan ammatti-identiteetti, miten hän on kehittynyt ja kehittyä työssään sekä mitkä ovat ammattikorkeakoulujohtajuuden johtajuustyyliä ja erityispiirteet. AMK-johtajuus rakentui ammattikorkeakoulun antamasta kehiksestä työlle, strategisesta johtamisesta ja organisaation sosiaalisesta rakenteesta. AMK:n erityisyyttä ja rajoja koulutusalaajohtajat kuvailivat käyttäen samanlaista puhetta kuin Herrasen (2003, 19–20) tutkimuksessa käytettiin ammattikorkeakoulun olemassaoloa oikeutettaessa. Strateginen johtajuus ilmeni erityisesti johtajien pyrkimyksessä viedä strategia yksilötasolle ja saada koko henkilöstö tavoittelemaan AMK:n yhteisiä päämääriä. Maljojoen (1995, 137–139) mukaan AMK-johtajien strateginen suuntautuminen liittyy pyrkimykseen jatkuvasti ja itseohjautuvasti kehittää ja uudistaa ammattikorkeakoulun toimintaa sekä sitouttaa henkilöstö mukaan toimintaan. Tärkeä tekijä ammattikorkeakoulujohtajuudessa oli myös sosiaalisen organisaation rakentuminen. Koulutusalaajohtajat katsoivatkin alaisten asiantuntijuuden olevan AMK:n tärkein tekijä ja tämän takia dialogille pyrittiin antamaan tilaa. Myös Nikanderin (2003, 274–275) tutkimuksessa todettiin johtamisen olevan sosiaalista toimintaa, joka tapahtuu aina yhdessä muiden kanssa.

Koulutusalaajohtajien ammatti-identiteetti muodostui johtajien henkilökohtaisen identiteetin ja ammattikorkeakoulun asettamien rajojen ja vaatimusten suhteesta. Tämä on Heikkisen (1999, 279, 284–285) mukaan ominaista ammatilliselle identiteetille. Ammatti-identiteettiä peilattiin työympäristöön ja ominaista sille olivat AMK:n arvojen ja omien arvojen yhdistäminen toiminnassa, itsensä johtamisen kokemukset ja muutoshalukkuus. Ammattikorkeakoulu koettiin haastavaksi työympäristöksi, jossa koulutusalaajohtajat viihtyivät. Biottin ym. (2001, 405) mukaan ihmisillä on taipumus sovittaa ympäristön tarinat sopimaan identiteetteihinsä ja samanaikaisesti saada todellisuus so-

pimaan tarinoihin. Voisikin päätellä, että koulutusalojohtajien ammatti-identiteetti on AMK:n vaatimusten mukana pirstoutuva ja muuttuva. Toisaalta ammatti-identiteetti on myös sosiaalinen, sillä muiden ihmisten merkitys ja verkostoituminen olivat olennaisia koulutusalojohtajan työn määrittäjiä.

Koulutusalojohtajien ammatillisessa kehityksessä tärkein piirre oli halu kehittyä ja oppia jatkuvasti uutta. Työympäristön tuki koettiin kehittämisessä tärkeäksi. Toisaalta johtajat olivat myös innokkaita kehittämään ammattikorkeakoulua ja omaa koulutusalansa. Kehittymisen voikin katsoa perustuvan kokemukselliseen oppimiseen, jolloin oppijan sisäiset piirteet ja ulkoiset olosuhteet ovat vuorovaikutuksessa (Kolb 1984, 133).

Ammattikorkeakoulujohtajuuden tyylejä analysoin tyypittelemällä aineistoa. Tyyppejä muodostui kolme: akateeminen naisjohtaja, kehityssuuntautunut naisjohtaja ja yhteisöllinen miesjohtaja. Yhteiseksi tekijäksi kaikille tyypeille muodostui strateginen johtaminen. Myös sosiaalisuus oli keskeinen piirre tyypeissä. Sosiaalisuus ilmeni alaisen kunnioittamisena, vuorovaikutustaitojen korostamisena ja verkostojen rakentamisena. Eroja sen sijaan löytyi tasoissa, joista käsin johtajuutta tarkasteltiin. Akateeminen naisjohtaja oli suuntautunut itse johtajuuteen, kun kehityssuuntautunut naisjohtaja oli koulutusaloakeskeinen ja yhteisöllinen miesjohtaja tarkasteli johtajuutta organisaatiolähtöisesti. Tyypeissä keskeistä oli se, oliko lähtökohtana pyrkimys yksilön kasvuun vai organisaationkin toiminnan parantamiseen. Johtajuustyyppien johtajuustyyliä voitiin löytää Bolmanin ja Dealin (2003, 352–355, 357–359) johtajuuden uudelleen rakentamisen teoriasta: akateeminen naisjohtaja käytti ihmisvoimavaroihin perustuvaa tyyliä, kehityssuuntautunut naisjohtaja poliittisen ja rakenteellisen johtajan tyyliä ja yhteisöllinen miesjohtaja poliittisen johtajan tyyliä.

Tärkein tutkimukseni anti lienee ammattikorkeakoulujohtajien ja ammattikorkeakoulun suhteen näkyväksi tekeminen. Ammattikorkeakoulujohtajien persoonallisista ominaisuuksista ja ammattikorkeakoulun rajoista ja mahdollisuuksista syntyy ainutlaatuinen yhdistelmä, jonka piirteitä tässä tutkimuksessa on pyritty tarkastelemaan. Toisaalta huomionarvoista on myös ammattikorkeakoulujohtajuuden sosiaalisuuden korostuminen. Vaikka johtajuus koettiin välillä yksinäiseksi työksi, oli se valtaosin kuitenkin sosiaalisen työympäristön vahvistamaa ja verkostoissa toimimista. Oman piirteensä johtajuuteen tuonee koulutusjohtajuuden managerialisoituminen ja koulutuksen markkina- ja tuloskeskeisyys. Thrupp ja Willmott (2003, 44) katsovatkin koulujen johtajuuden

lähestyvän toimitusjohtajuutta, kun koulut ovat yhä enemmän itsehallinnollisia ja samalla myös vastuussa tuloksestaan ja menestyksestään.

7.2 Luotettavuuden arviointi

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkittavina ovat Jyväskylän ammattikorkeakoulun koulutusalaajohtajat. Tutkimusote on kvalitatiivinen, koska tarkoitus oli selvittää ammattikorkeakoulujohtajuuden rakentumista koulutusalaajohtajien omasta näkökulmasta. Tällöin tulokset ovat varsin subjektiivisia ja kuvaavat tietyn ammattikorkeakoulujohtajajoukon käsityksiä asiasta tietyssä ajanjaksona eikä niitä ole tarkoitukseen yleistää. Myös tietyn ammattikorkeakoulun tutkiminen asettaa yleistykselle rajoituksensa, sillä organisaatiokulttuuri on jokaisessa oppilaitoksessa erilainen. Yleistettävyyden sijaan voidaan puhua siirrettävyydestä, jolloin yleistäminen voi koskea teoreettisia käsitteitä, kuten ammatti-identiteetin sosiaalisuutta ja sen ilmenemistä muissa toimintaympäristöissä kuin tietyssä ammattikorkeakoulussa (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 68). Jos tutkimusote olisi ollut kvantitatiivinen, olisi tutkittavien määrän pitänyt olla suurempi ja tulokset olisivat olleet yleisempiä. Tällöin tärkeät yksilölliset piirteet eivät olisi päässeet esiin ja tutkittavan joukon olisi pitänyt koostua useamman AMK:n johtajista. Nyt tutkimuksessa on tarkasteltu vain yhden AMK:n johtajia, jolloin tuloksista on suoraan hyötyä heille. Lisäksi tuloksissa on päästy lähelle yksittäisiä ihmisiä ja heidän kokemuksiaan, mikä ei olisi ollut mahdollista kvantitatiivisella menetelmällä.

Tutkimusmenetelmänä haastattelu antoi koulutusalaajohtajille mahdollisuuden saada oma äänensä kuuluviin ja kertoa itseään koskevista asioista omalla puhetavallaan. Jokaista johtajaa haastateltiin tosin vain kerran, mikä ei mahdollista tarkennusten ja korjausten tekoa aiemmin sanottuun. Haastattelut olivat kuitenkin melko laajoja ja haastateltavat olivat etukäteen saaneet tutustua haastattelurunkoon (ks. liite), joten he olivat pystyneet valmistautumaan haastatteluun. Teemahaastattelu antaa mahdollisuuden myös haastatteluiden yksilöimiseen, jolloin jokaiselle tärkeät asiat tulevat esiin. Vaihtoehtoisesti olisin voinut kerätä aineistoni myös pyytämällä johtajia kirjoittamaan aiheesta, mutta haastattelu oli vähemmän aikaa vievä aineistonkeruumuoto, jossa myös haastateltaja pystyy enemmän vaikuttamaan siihen, että kaikki aiheet käydään tarkoituksenmukaisesti läpi. Olisin voinut myös havainnoida johtajia, jolloin varsinaisesta työstä olisi voinut saada konkreettisemmän kuvan, mutta pelkällä havainnoinnilla koulutusalaajohta-

jien omat käsitykset esimerkiksi ammatti-identiteetistään eivät olisi tulleet esille. Haastattelut tapahtuivat johtajille tutuissa ja heidän itsensä valitsemissa paikoissa eikä haastattelujen aikana tapahtunut häiriöitä.

Teemoittelu oli sekä aineistonkeruuseen että aineiston analyysiin sopiva menetelmä, sillä se satoi aineiston teoriataustaan ja toisaalta antoi tilaa myös aineistolähtöisyydelle. Aineistosta löytyikin useita sellaisia teemoja, joita en vielä haastattelurunkoa tehdessäni ottanut huomioon. Analyysimenetelmänä teemoittelu antaa tilaa myös tutkijan luovuudelle ja toisaalta subjektiivisuudelle. Tulkinnat ovat siis aina tutkijan itsensä käsityksiä, eikä samastakaan aineistosta siten välttämättä saada samanlaisia tuloksia, jos eri henkilöt tulkitsevat sitä. Analyysin ja tulkinnan subjektiivisuus koskee myös tyypittelyä. Tyypittely supistaa aina aineistoa ja tuo siitä esiin yksityiskohtia, jotka voivat olla siinä mielenkiintoisia, mutta eivät tarkoituksenmukaisia esimerkiksi teemoittelun kannalta. Johtajuustyyppit ovatkin vain rakennelmia ja kuvaavat aineistoa kiinnostavasti ja taloudellisesti, eivät välttämättä totuudenmukaisesti. Silti tyyppien anti aineistolle on suuri, sillä ne kertovat lukijalle paljon sellaista, mikä muuten ei välttämättä olisi tullut esille ja piirtävät kuvaa tyypillisestä ammattikorkeakoulujohtajasta.

7.3 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimushaasteet

Tärkeää olisi, että tutkimustuloksista olisi hyötyä myös ammattikorkeakoulun käytännön toiminnassa. Tuloksista käy esimerkiksi ilmi, että suurin osa haastatelluista kokee osaamisensa olevan puutteellista taloushallinnon ja juridiikan alueilla. Koulutusala johtajien koulutuksessa voisi siis kiinnittää huomioita näiden asioiden kehittämiseen. Toisaalta tutkimustulokset voivat olla hyödyllisiä myös ammattikorkeakoulun kehittämisessä, jolloin huomioon on otettava muun muassa johdon suhde alaisiin. Tulokseni osoittavatkin, että vaikka alaisia pyritään ammattikorkeakoulussa kuuntelemaan, tehdään päätöksiä silti välillä vain johtajien eteenpäin vieminä. Lisäksi tutkimustuloksia voi tarkastella laajemminkin kuin vain AMK:n näkökulmasta. Vaikka johtajuus on aina kontekstisidonnaista, uskon, että tutkimustulokseni käsittelevät johtajuusilmiötä yleisemminkin ja niitä voi soveltaa erilaisten organisaatioiden johtajuuskäytäntöjä tarkasteltaessa.

Aineistosta nousi esille koulutusala johtajien huoli henkilöstön ikääntymisestä ja siihen liittyen jaksamisesta ammattikorkeakoulun ja työelämän muutoksissa. Jatkossa

tutkimusongelmia voisikin rakentaa näiltä alueilta ja kohdistaa suunnan nimenomaan alaisiin: kuinka he kokevat ikääntymisen ja ikääntyvän henkilöstön johtamisen sekä jaksamiskysymykset ammattikorkeakoulussa? Sama kysymys lienee ajankohtainen muuallakin työelämässä. Toisaalta olisi kiintoisaa tutkia myös miten alaiset kokevat ammattikorkeakoulujohtajuuden sekä vertailla kohtaavatko alaisten ja johtajien näkemykset. Ammattikorkeakoulussa johtajuuden kanssa tekemisissä ovat toki alaisten lisäksi myös opiskelijat ja sidosryhmät, joiden näkökulmat tulisi myös huomioida.

LÄHTEET

- Aisopos. 1977. Aisopoksen tarinoita.
- Biott, C., Moos, L. & Møller, J. 2001. Studying Headteachers' Professional Lives: getting the life history. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45, 395–410.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. 2003. Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crosthwaite, E. & Warner, D. 1995. Setting the scene. Teoksessa D. Warner & E. Crosthwaite (ed.) *Human resource management in higher and further education*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 1–6.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. 2001. Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership & Management* 21 (1), 19–42.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 85.
- Hermans, R. J. 1995. Uusjohtajuus. Johtamisen myrskyisät tuulet. Tietosanoma Oy. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Aavaranta-sarja n:o 51. Juva, WS Bookwell Oy.
- Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, R. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen. Helsinki: Edita.

- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall P T R.
- Kotter, J. P. 1990. *Johtajuus menestystekijänä*. Hämeenlinna: Karisto.
- Kotter, J. P. 1996. *Muutos vaatii johtajuutta*. Helsinki: Rastor.
- Krüger, M. L. 1996. Gender Issues in School Headship: quality versus power? *European Journal of Education* 31, 447–461.
- Kurtakko, K. 1995. Ammattikorkeakoulu instituutiona. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 104–113.
- Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 11–25.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. 2003. *Changing leadership for changing times*. Maidenhead & Philadelphia: Open University Press.
- Lönnqvist, J. 2003. *Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Kohti parempaa ihmisten johtamista*. Helsinki: Edita.
- Maljojoki, P. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisdynamiikka. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 135–154.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Miktor, 17–37.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 44–67.
- Mäenpää, J. 1998. Ydinosamisen kehittäminen ja taloudellinen hyöty. Teoksessa P. Nikkanen & P. Ruohotie. *Talousnäkökulmia koulun laadun kehittämiseen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 53–66.
- Määttä, M. 1996. *Uudistuva oppilaitos ja johtaminen*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 512*.
- Mönkkönen, J. 2001. Rehtorin itsetuntemus. Teoksessa M-L. Nikki (toim.) *Rehtori tietää, taitaa...* Jyväskylän yliopisto. *Rehtori-instituutti. Opettajankoulutuslaitos/Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 36, 33–39.

- Nikander, L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä”. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: HAMK & AKTK – julkaisuja 3/2003.
- Nikkanen, P. 1998. Talousvastuullisuus ja laatu vastuullisuus koulutyössä. Teoksessa P. Nikkanen & P. Ruohotie. Talousnäkökulmia koulun laadun kehittämiseen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–13.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D: 125.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs johtajuus. Helsinki: Talentum.
- Tann, J. 1995. The Learning Organization. Teoksessa D. Warner & E. Crosthwaite (ed.) Human Resource Management in Higher and Further Education. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Thrupp, M. & Willmott, R. 2003. Education Management in Managerialist Times. Beyond the Textual Apologists. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Turkulainen, M. 1995. Monialaisen itseorganisoituvan ammattikorkeakoulun arviointi. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tampere: Gaudeamus.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 2001. Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa M-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylän yliopisto. Rehtori-instituutti. Opettajankoulutuslaitos/Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36.
- Walker, E. 1995. Developing Managers. Teoksessa D. Warner & E. Crosthwaite (ed.) Human Resource Management in Higher and Further Education. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Elektroniset lähteet:

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. [Viitattu 11.11.2004] Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>>.

Jyväskylän ammattikorkeakoulun www-sivut. [Viitattu 16.11.2004] Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.jypoly.fi>>.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista (kumottu) 3.3.1995/255. [Viitattu 11.11.2004] Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950255>>.

Opetusministeriön www-sivut. [viitattu 11.11.2004] Saatavilla www-muodossa <URL:http://www.minedu.fi/opm/koulutus/ammattikorkeakoulut/ammattikork_eakoulut.html>.

Rantanen, J. 7.11.2004. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkimuksen raken-
neselvitys. Tutkimus- ja tietostrategiaohjelma. Opetusministeriön työryhmä-
muistioita ja selvityksiä 2004: 36. [Viitattu 11.11.2004] Saatavilla www-
muodossa:<URL:<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/tr36/tr36.pdf>>

LIITE: TEEMAHAASTATTELURUNKO

Aiheena: Ammattikorkeakoulun koulutusjohtajien johtajuus, ammatti-identiteetti ja kehittyminen ammatissa

1. Johtajuudesta

- työn kuvaus yleensä ja sen toteuttaminen, päätehtävät
- työympäristön kuvaus, organisaation päämäärät ja arvot, kehittyminen
- onko virallista johtamismallia
- millaisia haasteita kohtaa työssään, niistä selviytyminen
- innostuuko uusista ideoista, aloitteista, innovaatioista
- suhtautuminen alaisiin, muutoksiin (mitä muutoksia on ollut), sisäisiin ja ulkoi-
siin paineisiin, konfliktitilanteisiin (pyrkiikö sovitteluun)
- alaisten organisointi ja motivointi, resurssien ja tiedon antaminen
- suunnittelu- ja kehityskeskustelut
- onko johtajuutta joutunut muuttamaan ammattikorkeakoulun muutosten takia
- muutosten ennakointi, muutoksesta ja sen edistymisestä kertominen
- uusissa ryhmissä ja tilanteissa toimiminen
- onko alaisilla mahdollisuus tehdä omaan työhönsä liittyviä päätöksiä, kuinka
paljon, millaisissa asioissa
- antaako palautetta, kuunteleeko alaisia ja muita työntekijöitä, mistä asioista
muut työntekijät puhuvat
- tiimityöskentely jäsenten asiantuntijuuden tunnistaminen ja hyödyntäminen, ke-
nen tavoitteisiin pyritään (omat vs. tiimin) erilaisuuden sietäminen
- arvot, etiikka
- organisatoriset tehtävät (suunnittelu, budjetointi, valvominen, ongelmanratkaisu)
- millaista laatua pyrkii työssään tuottamaan, kuinka sitoutunut on laatuun
- miten oma toiminta on suhteessa ammattikorkeakoulun toimintaan
- oman esimerkin käyttö

2. Ammatti-identiteetti

- näkemykset hyvästä ja huonosta johtajuudesta
- millaisia taitoja johtaja tarvitsee, mitä on johtajan ammatillinen osaaminen
- millainen johtaja kokee itse olevansa, miksi on tässä asemassa, tekeekö sitä työtä, mitä haluaa
- millaisia päämääriä
- millaisia päätöksiä tekee, mistä on vastuussa, ovatko muut samaa mieltä päätöksistä
- onko vakiintunut tapa tehdä päätöksiä
- miten pääsee yhteispäätökseen ristiriitatilanteissa
- motivaatio, sitoutuminen
- miten ajattelee muiden (esim. alaisten, muun johtoryhmän) ajattelevan itsestään, saako palautetta
- mikä on vaikeaa, mikä helppoa
- mikä on hyvää, mikä huonoa
- tilannesidonnaisuus/-johtajuus: tehtävien ja velvollisuuksien jakaminen yksilölle tai ryhmälle; sitoutuminen kahden- tai monenkeskiseen vuorovaikutukseen
- onko aiempaa kokemusta ammattikorkeakouluja edeltävistä oppilaitoksista
- ammattikorkeakoulu työympäristönä, mitä erityispiirteitä, millaisia rakenteita
- omat tarpeet, päämäärät (vs.?) ammattikorkeakoulun tarpeet

3. Kehittyminen ammatissa

- mistä on oppinut ammattinsa
- missä ja milloin on kehittynyt, käännekohtat, missä pitäisi kehittyä
- onko urautunut jossain vaiheessa, milloin
- miten analysoi omaa toimintaansa, miten käyttää saatua palautetta
- ajallinen kehys: onko muutoksia, miten ennen, nyt ja tulevaisuudessa, päämäärät
- avoimuus, tiedon, ajatusten, mielipiteiden, odotusten jakaminen (kehittymisen välineenä) vai sulkeutuneisuus
- kehitystä estävät tekijät
- muun johdon kehittäminen, onko tarvetta