

JYU DISSERTATIONS 762

Sanna Valliario

Asiantuntijajohtaminen ammattikorkeakouluissa

Lehtoreiden käsityksiä johtamisesta
ja sen kehittämisestä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 762

Sanna Valliaro

**Asiantuntijajohtaminen
ammattikorkeakouluissa
Lehtoreiden käsityksiä johtamisesta
ja sen kehittämisestä**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Jyväskylän yliopiston Liikunta-rakennuksen salissa L302
huhtikuun 5. päivänä 2024 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Liikunta, auditorium L302, on April 5, 2024, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2024

Editors

Miika Marttunen

Department of Education, University of Jyväskylä

Timo Hautala

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2024, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9972-8 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9972-8

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9972-8>

ABSTRACT

Valliario, Sanna

Expert management in Universities of Applied Sciences

- lecturers' perceptions of management and its development

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2024, 176 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 762)

ISBN 978-951-39-9972-8

Experts are often led in complex expert organizations. The task of an expert leader is to define clear goals for the work and create an operational environment in which the work of experts can thrive. The phenomenon of expert leadership has been extensively studied in the context of schools and higher education, but from the perspective of those being led, expert leadership in universities of applied sciences has been relatively underexplored. Therefore, it is important to understand how those being led perceive this phenomenon of expert leadership. The purpose of this study is to describe the conceptions of lecturers working in a university of applied sciences regarding expert leadership and its development. Additionally, the aim is to deepen the understanding of expert leadership in the context of higher education. The phenomenon of expert leadership is explored through two research questions: What kinds of conceptions do lecturers working in a university of applied sciences have regarding expert leadership? What kinds of conceptions do lecturers working in a university of applied sciences have regarding the development of expert leadership?

Key concepts of the study are expert leadership, lecturer, and university of applied sciences. In this study, lecturers work in a university of applied sciences characterized by diverse work environments and pedagogy at the core, both of which shape expert leadership. In the context of a university of applied sciences, expert leadership is seen as an action that acknowledges the multidimensional and multilevel nature of a lecturer's work, while simultaneously ensuring the sustainability of future work. Expert leadership is realized through continuous interaction and dialogue. Additionally, it enables autonomy for experts in their work and provides the necessary frameworks for their tasks.

In this study, a phenomenographic approach was utilized in researching expert leadership. Data were collected through open interviews, and 18 lecturers from five different southern Finnish Universities of Applied Sciences participated in the research. The data were analyzed using phenomenographic analysis, resulting in the formation of five categories of description to characterize lecturers' conceptions of expert leadership and three categories of description to outline ideas for the development of expert leadership.

The findings of the study indicate that expert leadership in Universities of Applied Sciences was primarily understood as enabling. Expert leadership enables autonomy, professional development, and self-direction. It is also seen as servant leadership, where the expert leader takes comprehensive care of the

employees and is responsible for the operations, being present in the lecturers' everyday life. Within the framework of strategic leadership, expert leadership is responsible for setting clear goals for the work and ensuring that the work is productive. Strategic leadership also involves responsible communication and involvement. Expert leadership is perceived as the organization of work, emphasizing competence-based and individualized approaches, as well as teamwork. Additionally, expert leadership is characterized by equal treatment, addressing any issues if necessary, adhering to fairness and relevant legislation that guides the work. The development needs identified by the lecturers regarding expert leadership included shifting towards dialogic leadership in the direction of action. In practice, there was a need for more presence and care, active interaction, as well as trust and respect for autonomy. Expert leadership should promote professional growth by supporting professional development, career planning, and involvement. Additionally, there was a need for leadership capability in expert leadership, where activities could be framed according to goals, and expert leaders would be able to lead and consider competence-based approaches.

To conclude, it can be said that at its best, expert leadership in University of Applied Sciences can be understood as traditional expert leadership. However, some conceptions align more with traditional leadership, even authoritarian, rather than what is typical in expert organizations. Similarly, the expectations for the development of expert leadership lean towards a form more characteristic of expert organizations. The result regarding the leadership in expert organizations is revealing and indicates a need for the development of leadership practices. The study contributes to the field of leadership research. The conceptual framework of the study provides a framework for examining the management of a university of applied sciences comprehensively. The aim is also to broaden and enrich the theoretical concept of expert leadership by making visible the conceptions of the experts themselves.

Keywords: Expertise, management, expert management, University of Applied Sciences, lecturer

TIIVISTELMÄ

Valliario, Sanna

Asiantuntijajohtaminen ammattikorkeakouluissa

- lehtoreiden käsityksiä johtamisesta ja sen kehittämistä

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2024, 176 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 762)

ISBN 978-951-39-9972-8

Asiantuntijoita johdetaan usein kompleksisissa asiantuntijaorganisaatioissa. Asiantuntijajohtajan tehtävänä on osoittaa työn tekemiseen selkeät tavoitteet ja luoda sellainen toimintaympäristö, jossa asiantuntijoiden työ mahdollistuu. Asiantuntijajohtamisen ilmiötä on tutkittu runsaasti koulu- ja korkeakoulukontekstissa, mutta johdettavien näkökulmasta asiantuntijajohtamista ammattikorkeakouluissa sen sijaan on tutkittu varsin vähän. Siksi on tärkeä selvittää, miten itse johdettavat käsittävät tämän asiantuntijajohtamisen ilmiön. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsityksiä asiantuntijajohtamisesta ja sen kehittämistä. Lisäksi tavoitteena on syventää ymmärrystä asiantuntijajohtamisesta korkeakoulukontekstissa. Asiantuntijajohtamisen ilmiötä selvitetään kahden tutkimuskysymyksen avulla: Millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulussa työskentelevillä lehtoreilla on asiantuntijajohtamisesta? Millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulussa työskentelevillä lehtoreilla on asiantuntijajohtamisen kehittämistä?

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat asiantuntijajohtaminen, lehtori sekä ammattikorkeakoulu. Tutkimuksen lehtorit työskentelevät ammattikorkeakoulussa, jota työpaikkana luonnehtivat moninaiset toimintaympäristöt ja työn ytimessä oleva pedagogiikka, jotka puolestaan suuntaavat asiantuntijajohtamista. Asiantuntijajohtaminen nähdään ammattikorkeakoulukontekstissa lehtorin moniulotteisen ja monitasoisen työn huomioivana ja samalla tulevaisuuden työtä turvaavana toimintana. Asiantuntijajohtaminen toteutuu jatkuvan vuorovaikutuksen ja dialogin avulla. Lisäksi asiantuntijajohtamisen kautta mahdollistetaan asiantuntijoille työn autonomia sekä työn vaatimat puitteet.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin avoimien haastattelujen avulla. Tutkimukseen osallistui 18 lehtoria viidestä eri eteläsuomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä. Aineiston analyysin tuloksena muodostettiin viisi kuvauskategoriaa kuvaamaan asiantuntijajohtamista ja kolme kuvauskategoriaa kuvaamaan asiantuntijajohtamisen kehittämideoita.

Tutkimuksen löydökset osoittavat, että ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtaminen käsitettiin ennen kaikkea mahdollistamisena. Asiantuntijajohtamisella mahdollistetaan autonomiaa, ammatillista kehittymistä sekä itseohjautuvuutta. Asiantuntijajohtaminen on myös palvelevaa johtamista, jossa asiantuntijajohtaja pitää kokonaisvaltaisesti huolen työntekijästä ja on isäntänä vastuussa toiminnasta sekä läsnä lehtorien arjessa. Strategisen johtamisen puitteissa

asiantuntijajohtamisen vastuulla on asettaa työlle selkeät tavoitteet ja huolehtia, että työ on tuloksellista. Strategiseen johtamiseen kuuluu lisäksi vastuullinen viestiminen ja osallistaminen. Asiantuntijajohtamisen käsitetään olevan työn organisointia, jossa korostuu osaamisperustaisuus ja yksilöllisyys mutta myös tiimeissä toimiminen. Lisäksi asiantuntijajohtaminen on tasa-arvoista kohtelua, jossa tarvittaessa puututaan esimerkiksi epäkohtiin, noudatetaan oikeudenmukaisuutta ja työtä ohjaavaa lainsäädäntöä. Asiantuntijajohtamisen kehittämistarpeina lehtorit näkivät toiminnan kohdentamisen dialogisen johtamisen suuntaan. Käytännössä kaivattiin enemmän läsnäoloa ja huolenpitoa, aktiivista vuorovaikutusta sekä luottamusta ja autonomian kunnioittamista. Asiantuntijajohtamisen tulisi edistää ammatillista kasvua tukemalla ammatillista kehittymistä, urasuunnittelua ja osallistamista. Asiantuntijajohtamisessa kehittämistarpeena nähtiin lisäksi johtamiskyvykkyys siten, että toimintaa osattaisiin raamittaa tavoitteiden mukaan ja että asiantuntijajohtajat osaisivat johtaa sekä ottaa huomioon osaamisperustaisuuden.

Johtopäätöksinä voidaan todeta, että parhaimmillaan ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtaminen voidaan ymmärtää perinteisenä asiantuntijajohtamisena. Kuitenkin osa käsityksistä on varsin perinteisen johtajuuden mukaista, jopa autoritääristä, eikä niinkään sellaista, joka on tyypillistä asiantuntijaorganisaatioille. Vastaavasti asiantuntijajohtamisen kehittämislähtöisesti odotetaan enemmän asiantuntijaorganisaatioille tyypillistä johtamista. Tulos asiantuntijaorganisaatioiden johtamisesta on paljastava ja osoittaa johtamistoiminnan kehittämisen tarvetta. Tutkimus kontribuoi johtamisen tutkimuksen alueelle. Tutkimuksen käsitysjärjestelmä luo kehikon tarkastella ammattikorkeakoulun johtamista laaja-alaisesti. Tavoitteena on lisäksi laajentaa ja täydentää asiantuntijajohtajuuden teoreettista käsitettä siten, että asiantuntijoiden omat käsitykset tulevat näkyviksi.

Avainsanat: asiantuntijuus, johtaminen, asiantuntijajohtaminen, ammattikorkeakoulu, lehtori

Author's address

Sanna Valliaro
Department of Education
University of Jyväskylä
sanna.valliaro@xamk.fi
sannavalliaro@hotmail.com

Supervisors

Associate professor, Docent Kaija Collin
Department of Education
University of Jyväskylä

Senior lecturer Susanna Paloniemi
Department of Education
University of Jyväskylä

Reviewers

Professor Pia Heilmann
Business School, Faculty of Social Sciences and Business
Studies
University of Eastern Finland

Research Manager, PhD Mervi Friman
Häme University of Applied Sciences

Opponent

Professor Pia Heilmann
Business School, Faculty of Social Sciences and Business
University of Eastern Finland

ESIPUHE

Kiitos.

Asiantuntijajohtaminen - kuinka mielenkiintoinen, monisyinen ja kompleksinenkin ilmiö onkaan kyseessä.

Kiitos Teille haastateltavina olleet ammattikorkeakoulujen lehtorit, jotta sain mahdollisuuden avullanne tarkastella tätä ilmiötä syvemmin. Avullanne saatiin tietoa johtamisesta ammattikorkeakoulussa ja erityisesti myös tietoa siitä, että kehitettävää tällä saralla vielä riittää. Tämän väitöskirjan tekeminen ja monivaiheinen asiantuntijajohtamiseen perehtyminen on mahdollistanut ammatillista kasvua ja kehittymistä, kärsivällisyyden kasvua monessa mielessä ja erityisesti osaamisen ja ymmärryksen laajentamista. Lisäksi kiitollisuus ja armo siitä, että opittavaa riittää edelleen ja saan mahdollisuuden hyödyntää oppimaani huikeiden opettamisen ammattilaisten kanssa.

Tämän tutkimuksen tekemiseen ja valmistumiseen ovat haastateltavien lisäksi vaikuttaneet monet henkilöt, joista erityisesti haluaisin kiittää seuraavia.

Työni ohjaajat kasvatustieteiden tiedekunnasta, apulaisprofessori Kaija Collin ja yliopiston lehtori Susanna Paloniemi ottivat koppia työstäni haasteellisten aikojen jälkeen. Kärsivällisesti ja vaihteittain he ohjasivat minut oikeille raitteille ja antoivat yksityiskohtaisestikin suuntaa etenemiseen. Ohjausosaamisenne, opettajuutenne ja taitonne olla ihminen ihmiselle on ihailtavaa. Suurin kiitos Teille.

Tutkimuksen käsikirjoituksen esitarkastajia, professori Pia Heilmannia ja tohtori Mervi Frimania haluan kiittää siitä, että he ovat aikaansa säästämättä perehtyneet tutkimukseeni ja tehneet siihen merkittäviä huomioita ja kehittämisedotuksia. Näitä näkökulmia olen tutkimuksessa parhaani mukaan pyrkinyt ottamaan huomioon. Erityinen kiitos professori Pia Heilmannille lupautumisesta vastaväittäjäksi.

Työn kielellisessä ja teknisessä toteutuksessa minua ovat avustaneet filosofian maisteri Pirjo Poutanen, julkaisutoimittaja Timo Hautala ja professori Miika Marttunen, kiitos myös Teille.

Kiitän rakasta perhettäni Nikoa, Elinaa ja Esaa ymmärtävästä, pitkämielisestä ja kannustavasta suhtautumisesta tutkimustyötäni kohtaan läpi kaikkien aikojen.

Viimeiseksi. Kiitos äiti sparraavista keskusteluista, kaikesta avusta, ajattelamisen aiheista, eteenpäin työntämisestä silloinkin, kun en olisi jaksanut ja esimerkistä mitä kaikkea elämässä voikaan saavuttaa.

Hämeenlinnassa 7.3. 2024

Sanna Valliaro

KUVIOT

| | | |
|----------|--|-----|
| KUVIO 1 | Ammattikorkeakoulussa toimivan lehtorin työn osa-alueet (mukaillen Aaltonen, 2012, s. 17) | 25 |
| KUVIO 2 | Ammattikorkeakoulun asiantuntijalehtorin työn osa-alueet ja työhön vaikuttavat tekijät | 35 |
| KUVIO 3 | Ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamisen osatekijät | 53 |
| KUVIO 4 | Fenomenografinen analyysiprosessi tässä tutkimuksessa | 64 |
| KUVIO 5 | Lehtoreiden käsitykset asiantuntijajohtamisesta ammattikorkeakoulussa. (n=mainintojen lukumäärä) | 69 |
| KUVIO 6 | Lehtoreiden käsitykset työn mahdollistamisesta. (n=mainintojen lukumäärä) | 70 |
| KUVIO 7 | Lehtoreiden käsitykset palvelevasta johtamisesta. (n=mainintojen lukumäärä) | 76 |
| KUVIO 8 | Lehtoreiden käsitykset strategisesta johtamisesta. (n=mainintojen lukumäärä) | 81 |
| KUVIO 9 | Lehtoreiden käsitykset työn organisoinnista. (n=mainintojen lukumäärä) | 86 |
| KUVIO 10 | Lehtoreiden käsitykset tasa-arvoisesta kohtelusta. (n=mainintojen lukumäärä) | 90 |
| KUVIO 11 | Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisen kehittämistä. (n=mainintojen lukumäärä) | 93 |
| KUVIO 12 | Lehtoreiden käsitykset dialogisesta johtamisesta asiantuntijajohtajuuden kehittämiseksi. (n=mainintojen lukumäärä) | 93 |
| KUVIO 13 | Lehtoreiden käsitykset ammatillisesta kasvusta asiantuntijajohtajuuden kehittämiseksi. (n=mainintojen lukumäärä) | 97 |
| KUVIO 14 | Lehtoreiden käsitykset johtamiskyvykkyydestä asiantuntijajohtajuuden kehittämiseksi. (n=mainintojen lukumäärä) | 100 |
| KUVIO 15 | Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtoreiden käsitykset asiantuntijajohtamisesta ja asiantuntijajohtamisen kehittämistä | 108 |

TAULUKOT

| | | |
|------------|--|----|
| TAULUKKO 1 | Tutkimukseen osallistuneet lehtorit koulutusaloittain..... | 60 |
| TAULUKKO 2 | Aineiston analyysiprosessin eteneminen kuvauskategorioiksi | 65 |

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 13 |
| 1.1 | Tausta ja lähtökohdat | 13 |
| 1.2 | Tutkimustehtävä ja tavoite | 17 |
| 2 | AMMATTIKORKEAKOULU JA AMMATTIKORKEAKOULUN LEHTORI ASiantuntijana | 19 |
| 2.1 | Ammattikorkeakoulu..... | 19 |
| 2.1.1 | Menneestä tulevaan | 19 |
| 2.1.2 | Ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen rooli..... | 21 |
| 2.2 | Ammattikorkeakoulun lehtori asiantuntijana | 24 |
| 2.2.1 | Osaamisvaatimukset ja ammatti-identiteetti | 26 |
| 2.2.2 | Tieto ammattikorkeakoulusta työympäristönä | 27 |
| 2.2.3 | Didaktinen ja pedagoginen osaaminen | 28 |
| 2.2.4 | Tieto ammatillisen osaamisen kehittymisestä | 30 |
| 2.2.5 | Työelämän substanssiosaaminen | 31 |
| 2.2.6 | Tieto opiskelijan osaamisesta ja oppimisesta..... | 33 |
| 2.3 | Tiivistys ammattikorkeakoulun lehtorista asiantuntijana..... | 34 |
| 3 | ASiantuntijajohtaminen | 36 |
| 3.1 | Asiantuntijuus asiantuntijaorganisaatioissa | 36 |
| 3.2 | Asiantuntijajohtamiseen liittyviä erityispiirteitä | 38 |
| 3.2.1 | Asiantuntijayhteisöä ohjaavia periaatteita | 38 |
| 3.2.2 | Vuorovaikutus asiantuntijatyössä | 39 |
| 3.2.3 | Asiantuntijatyön organisointi | 42 |
| 3.3 | Henkilöstöjohtaminen asiantuntijatyössä | 43 |
| 3.4 | Asiantuntijajohtaminen korkeakoulussa..... | 46 |
| 3.4.1 | Johtajuuden lähtökohtia korkeakoulussa | 46 |
| 3.4.2 | Erilaisia lähestymistapoja korkeakoulujohtamiseen..... | 49 |
| 3.5 | Tiivistys asiantuntijajohtamisesta ammattikorkeakoulussa..... | 52 |
| 4 | TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT JA TOTEUTUS..... | 54 |
| 4.1 | Tutkimuksen lähtökohdat | 54 |
| 4.2 | Kohdeorganisaatiot ja tutkimukseen osallistuneet..... | 59 |
| 4.3 | Aineiston hankinta | 61 |
| 4.4 | Tutkimusaineiston analyysi | 63 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5 | TUTKIMUSTULOKSET | 68 |
| 5.1 | Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisesta..... | 69 |
| 5.1.1 | Työn mahdollistaminen | 69 |
| 5.1.2 | Palveleva johtaminen | 76 |
| 5.1.3 | Strateginen johtaminen | 81 |
| 5.1.4 | Työn organisointi | 86 |
| 5.1.5 | Tasa-arvoinen kohtelu..... | 90 |
| 5.2 | Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisen kehittämisestä..... | 92 |
| 5.2.1 | Dialoginen johtaminen | 93 |
| 5.2.2 | Ammatillinen kasvu | 96 |
| 5.2.3 | Johtamiskyvykyys..... | 100 |
| 6 | KOKOAVA TARKASTELU - LEHTOREIDEN KÄSITYKSET ASiantuntijajohtamisesta JA ASiantuntijajohtamisen KEHITTÄMISESTÄ AMMATTIKORKEAKOULUSSA | 108 |
| 6.1 | Käsitykset asiantuntijajohtamisesta | 109 |
| 6.2 | Käsitykset asiantuntijajohtamisen kehittämisestä | 114 |
| 7 | POHDINTA | 119 |
| 7.1 | Käytännön implikaatiot ja jatkotutkimushaasteet | 119 |
| 7.2 | Tutkimuksen luotettavuus | 125 |
| 7.3 | Tutkimuksen eettisyys | 131 |
| | LÄHTEET | 134 |
| | SUMMARY | 171 |
| | LIITTEET | 176 |

1 JOHDANTO

Ammattikorkeakoulun merkitys yhteiskunnallisena instituutiona Suomessa on merkittävä niin työllisyyden, aluevaikuttavuuden kuin elinkeinoelämänkin näkökulmista (Kinnunen, 2001; Taatila, 2021; Tarnanen & Wrangle, 2017). Ammattikorkeakoulujen vajaan kymmenestä tuhannesta työntekijästä noin puolet toimii opetustehtävissä (Kuntaliitto, 2020). Ammattikorkeakoulujen tehtävä on erityisesti työelämälähtöisen koulutuksen järjestäminen ja samalla suomalaisen työelämän kehittäminen. Lisäksi ammattikorkeakouluissa vastataan työelämän jatkuvasti muuttuvaan asiantuntijatarpeeseen ja pyritään esimerkiksi alueellisesti täydentämään työntekijöiden tarvitsemia taitoja osaamisen varmistamiseksi (Kuntaliitto, 2020). Ammattikorkeakoulutuksen avulla parannetaan yleisesti maamme koulutustasoa ja lisäksi koulutuksen avulla yksilöt voivat työllistyä helpommin ja saavuttaa korkeamman ansiotason. Edellämainittujen puitteissa tehostetaan työmarkkinoiden alueellista toimintaa (Böckerman & Haapanen, 2020).

1.1 Tausta ja lähtökohdat

Korkeakoulut toimivat jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä, ja selvitäkseen hyvin koulutustehtävästään, muutoksiin tulee kyetä vastaamaan (Gomez Omerzel ym., 2011). Globalisaatio muutoksineen on tuonut haasteensa mutta myös mahdollisuuksia korkeakoulujen johtamiseen (Hanson & Léautier, 2011). Esimerkiksi muuttunut arvomaailma ja uusien teknologioiden kehittyminen näkyvät myös kouluissa ja haastavat koulun toimintoja ja opetustyötä. Näihin haasteisiin vastaaminen edellyttää ammattikorkeakoulun toiminnoissa sujuvuutta, joka on riippuvaista osaltaan johtamisesta ja johtamisen toiminnoista (Gurr & Drysdale, 2016; Hallinger & Heck, 2011; Sebastian ym., 2018).

Koulutuksen mahdollisten haasteiden ratkaisemisen ohella, johtamisella, ja erityisesti asiantuntijajohtamisella, on vaikutusta laaja-alaisesti moniin korkeakoulun toimintoihin (Hallinger, 2018; Krasnoff, 2015). Johtamista tarvitaan arjen

päätöksentekoon liittyvissä tilanteissa, erilaisissa nopeissakin muutostilanteissa (Brezicha ym., 2015) tai luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa ja vuorovaikutuksen kehittämässä. (Louis, 2007). Johtamisella tai johtamistavalla on yhteyttä opettajien kautta opiskelijoiden oppimistuloksiin (Greb, 2011; Grissom ym., 2015; Karadag ym., 2015; Mawardi, 2020; Rini ym., 2019; Sebastien, 2017), opettajien osallisuuteen työyhteisössä sekä työtyytyväisyyteen (Orphanos & Orr, 2014).

Muutoskyvykkään ammattikorkeakoulun edellytyksinä voidaan nähdä työyhteisöjen johtajien dialogisuuteen kannustamisen ja mahdollistamisen. Vaikeista ja risteävistä intresseistäkin tulee voida puhua. Lisäksi muutoskyvykkyyttä edistää, mikäli ammattikorkeakoulujen johtamisjärjestelmiä voidaan kehittää (Vuori, 2011a). Ammattikorkeakouluun liittyvän johtamistutkimuksen perusteella voidaan havaita, että jotkut johtamiseen liittyvät haasteet, esimerkiksi resurssointiin tai työsuunnitteluun, toistuvat vuodesta, jopa vuosikymmenestä toiseen (esim. Mannila & Heiskanen, 2014; Mäki ym., 2011).

Johtaminen ei ole ammattikorkeakouluissa välttämättä suoraviivaista tai yhdenmukaista. Menestyksenkäs johtaminen edellyttää kuitenkin erilaisten johtamistapojen osaamista, omaksumista ja hyödyntämistä ja toteuttamista yhdessä ja erikseen, huomioiden johtamisen kontekstin ja jopa yksittäisen johtamista vaativan tilanteen (Brauckmann & Pashiardis, 2011; Brezicha ym., 2015; Clarke & O'Donoghue, 2017; Nir & Hameiri, 2014). Jotta johtaminen voisi olla ammattikorkeakouluissa entistä tarkoituksenmukaisempaa ja tehokkaampaa, niin toiminnassa on syytä huomioida myös erilaiset näkökulmat tai teoriat johtamisesta, erilaisten kontekstien ohella (Brauckmann ym., 2023; Hallinger, 2018). Johtamisen kontekstuaalisuus ja monipuoliset näkökulmat johtamisesta olisi huomioitava myös johtajien koulutuksissa (Brauckmann ym., 2023). Työn tuloksellisuuden näkökulmasta asiantuntijaorganisaatioissa merkityksellisiä ovat johtajat, jotka toimillaan ohjaavat asiantuntijoiden työtä (Blom ym., 2000).

Johtamisen- ja korkeakoulujen johtamisen tutkimus ei näytä tarjoavan yksimielistä teoreettista perustaa siitä, mikä on paras tapa johtaa missäkin tilanteessa. Johtamisen teorioita sovelletaankin laajasti huomioimatta kuitenkaan esimerkiksi lajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Korkeakouluihin ei ole helppo löytää yhtä ja ainoaa käypää johtamisen teoriaa. Ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamiseen ei siten ole myöskään olemassa yhtä tai ainoaa oikeaa johtamisen teoriaa. Nykytiedolla ammattikorkeakouluissa on käytössä useita erilaisia teoreettisia tapoja johtaa. Käytännössä johtaminen saattaa perustua useiden teorioiden yhdistelmään tai koettuihin hyviin käytänteisiin (Nikander, 2003; Wahlstrom & Louis, 2008) Lisäksi haasteena erilaisissa johtamisen teorioissa voidaan nähdä olevan se, ettei niissä ole otettu huomioon pedagogista vuorovaikuttamista ja johtamista (Alvesson, 2019; Elo & Uljens, 2022; Niesche, 2018; Wang, 2018).

Asiantuntijajohtajat voivat olla substanssin asiantuntijoita johtamistyön lisäksi (esim. Huikko-Tarvainen, 2022). Joidenkin tutkimusten mukaan asiantuntijajohtajan substanssiosaamisella on merkitystä tulokselliseen johtamiseen (Backor & Gordon, 2015; Bloom ym., 2015; Goodall ym., 2011;

Goodall & Pogrebna, 2015; Veronesi ym., 2013). Asiantuntijatyön johtamiseen ei kuitenkaan välttämättä tarvita substanssin asiantuntemusta. Asiantuntijajohtaja voikin kehittää erilaisia taitoja tai ominaisuuksia, esimerkiksi arviointitaitoja, kehittämisosaamista, tietoisuutta kulttuuriin liittyvistä tekijöistä ja itsestään sekä kommunikaatiokyvykkyyttä tai yhteistyötaitoja (Backor & Gordon, 2015). Korkeakoulujen kompleksisessa johtamisessa voidaan tulevaisuudessa Jäppisen ja Ciussin (2016) mukaan hyödyntää yhteistoiminnallista johtajuutta, jotta johtamistoiminta olisi laadukasta. Tällöin johtaja voi edistää yksikön dialogisuutta ja vuorovaikutusta, jotta yhteisiä merkityksiä asioille löydetään ja päätöksien perusteena on monimuotoinen ajattelu ja selkeä ongelmanratkaisuprosessi. Tässä tutkimuksessa asiantuntijajohtalla tarkoitetaan asiantuntijoiden johtajaa yleisesti ilman, että on eritelty onko johtajalla substanssiosaamista vai ei.

Ammattikorkeakoulun lehtorit ovat asiantuntijoita, jotka tekevät tietointensiivistä työtä, missä korostuu asioiden monipuolinen osaaminen ja tiedon soveltaminen. Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien toimenkuva on moninainen (Mäki, 2012; Salminen, 2000) ja saattaa vaihdella perinteisestä luokahuoneopetuksesta robottien ohjelmointiin ja kaikkea siltä väliltä. Opiskeluympäristöt ovat teknologisoituneet, siirtyneet ajasta ja paikasta riippumattomiksi, ja lehtorien on täytynyt opetella uudenlaista vuorovaikuttamista työn ydintoiminnan puitteissa (Michos & Hernández-Leo, 2020). Lehtorin työhön, asiantuntemukseen ja rooliin, asettavat vaatimuksia myös niukkenevien resurssien kanssa tasapainottelu, haastavammat ja vaativammat opiskelijat sekä kompleksinen päätöksenteko (Husu & Toom, 2010).

Ammattikorkeakoulumaailmassa työskenteleviltä asiantuntijoilta, lehtoreilta, voitaisiin kysyä, onko koulun johtamisella ollut vaikutusta kunkin työhön ja vastauksena luultavimmin olisi, että vaikutusta on ollut. Ihmisillä voi olla kokemuksia hyvästä ja huonosta johtamisesta. Lisäksi moni pystyisi tunnistamaan erityisiä johtamisen tapoja, joilla on esimerkiksi edistetty uusia opetuskäytänteitä tai tuettu erityisen haastavassa opetustilanteessa (Adams & Camage, 2008; Wahlstrom & Louis, 2008).

Ammattikorkeakouluissa työskentelevien lehtorien suhdetta lähiesimieheensä on Suomessa tutkittu varsin vähän (vrt. Vuori 2011a), puhumattakaan lehtorien ajatuksia suoraan johtamisesta ja esimiestyöstä. On kuitenkin tutkimuksia joissa ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtajuutta on tarkasteltu olemassa olevien teorioiden tai mallien kautta, tai tutkimuksissa on haettu vastuksia joihinkin tarkasti määriteltyihin asioihin, esimerkiksi strategiaan, lehtorin työhön liittyen (Antikainen, 2005; Toikka, 2002; Vanhanen-Nuutinen ym., 2011; Vuori 2011).

Ammattikorkeakouluissa hyvän asiantuntijajohtamisen piirteiden voisi ajatella olevan tyypillisen asiantuntijaorganisaation johtamista eli asiantuntijajohtaja ohjaa, kannustaa ja fasilitoi oman alansa hyvin koulutettuja osajia. Lisäksi asiantuntijajohtaja perinteisesti asettaa työhön tavoitteet tai auttaa tiimiä luomaan ne itse ja tukee asiantuntijoita tavoitteiden saavuttamiseksi autonomiaa kunnioittaen. Asiantuntijajohtajan tuki asiantuntijan kehittämisessä ja kasvussa

kuuluu myöskin hyvään johtamiseen (de Bruijn, 2011; Noordegraaf, 2007; Waring & Currie, 2009). Tämän tutkimuksen näkökulmasta on hyvin kiinnostavaa, käsittävätkö ammattikorkeakouluissa työskentelevät lehtorit asiantuntijajohtamisen edellä kuvatun lailla.

Asiantuntijajohtamiselta lehtorien työn moninaisuus vaatii ymmärrystä työn sisällöistä suhteessa työnjakoon, työn organisointiin, osaamiseen ja resurssointiin. Asiantuntijajohtamisen tavoitteena on varmistaa, että ammattikorkeakoulujen asiantuntijoiden osaaminen ja työpanos ovat tehokkaassa käytössä organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. Tehokas, hyvä ja palveleva asiantuntijajohtaminen ammattikorkeakouluissa vaikuttaa suoraan opettajien toimintaan siten, että heidän on mahdollista keskittyä oleelliseen, eli hyvään opettamiseen ja opiskelijoiden oppimistulosten paranemiseen (Hermanto & Srimulyani, 2022; Sangadji ym., 2021). Asiantuntijajohtajien itsensä on oleellista tuntea oma johtamiskontekstinsä. Tällä johtamiskontekstilla tarkoitetaan sitä, että asiantuntijajohtaja tietää johtamansa koulun laajemmat puitteet ja kulttuurin, mutta myös yksityiskohtaisesti johdettavat ja näiden ajatukset sekä mahdolliset haasteita aiheuttavat tekijät (Clarke & O'Donoghue, 2017).

Tämän tutkimuksen toimintaympäristönä on ammattikorkeakoulu ja siellä tapahtuva asiantuntijajohtaminen, jonka seurannaisvaikutukset ulottuvat laajalle työelämään opetuksen kautta (Böckerman & Haapanen, 2020). Kysymys siitä miten yhteiskunnallisesti merkittävää koulutusorganisaatiota, ammattikorkeakoulua, ja siellä työskenteleviä asiantuntijoita tässä dynaamisessa ajassa johdetaan, saikin kiinnostuksen heräämään. Lisäksi ajatus mahdollisten kehittämiskohteiden löytymisestä johtamisessa voi auttaa entistä paremman asiantuntijajohtamisen kehittämisessä niin ammattikorkeakoulussa kuin yhteiskunnassa. Juuri näiden edellä mainittujen perusteiden vuoksi tutkimuskohteeksi valikoituikin asiantuntijoiden, eli lehtoreiden käsitykset asiantuntijajohtamisesta ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa halutaan kuulla lehtorien ääni asiantuntijajohtamisen käytännön toteutumisesta, aidosti ja mahdollisimman vapaasti ennakkokäsityksistä. Ammattikorkeakoulun lehtorit ovat asiantuntijoita ja tekevät tietointensiivistä työtä, missä korostuu asioiden monipuolinen osaaminen ja tiedon soveltaminen. Työn tuloksellisuuden näkökulmasta asiantuntijaorganisaatioissa merkityksellisiä ovat johtajat, jotka toimillaan ohjaavat asiantuntijoiden työtä (Blom ym., 2000).

Tässä tutkimuksessa olisi voitu tarkastella asiantuntijajohtamisen sijaan osaamisen johtamista tai tiedolla johtamista ja lehtoreiden kokemuksia näiden johtamisnäkökulmien toteutumisesta. Osaamisen johtamisen voidaan ymmärtää olevan niitä kaikkia erilaisia toimintoja ja käytänteitä, joita organisaatioissa hyödynnetään, kun pyritään saavuttamaan organisaatiolle asetettu tavoite. Tavoite saavutetaan hyödyntämällä mahdollisimman tuloksellisesti ja tehokkaasti olemassa olevaa niin henkistä kuin fyysistäkin osaamista (Andreeva & Kianto, 2012; Gold ym., 2001; Heisig, 2009). Suurin osa nykyisistä korkeakoulutusalan tiedolla johtamisen tutkimuksista keskittyy institutionaalisen kulttuurin, logistiikan tai sellaisen toiminnan tutkimiseen, joissa selvitetään onnistuneen yhteistyön toteuttamisen hyötyjä tai haasteita

(Kim ym., 2014; Park & Lee, 2014). Asiantuntijajohtamisen käsitteen ollessa yksinään jo kovin laaja, monipuolinen ja kompleksinen, niin tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan haluttu sitoutua pelkästään osaamisen tai tiedolla johtamisen näkökulmaan. Tutkimuksessa halutaan saada selville miten asiantuntijajohtaminen itsessään käsitetään, eli näkökulmaa ei haluttu etukäteen sitoa johonkin tiettyyn olemassaolevaan näkökulmaan.

1.2 Tutkimustehtävä ja tavoite

Ammattikorkeakouluun liittyvän johtamistutkimuksen perusteella voidaan havaita, että jotkut johtamiseen liittyvät haasteet, esimerkiksi resurssointiin tai työsuunnitteluun, toistuvat vuodesta, jopa vuosikymmenestä toiseen (esim. Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Töytäri-Nyrhinen 2011, Mannila & Heiskanen 2014). Ammattikorkeakouluja koskeva muutosten vauhti ei ilmeisesti ainakaan hidastu. Tässä tutkimuksessa selvitetään johdettavien käsityksiä nykyisestä johtamisesta ja tuodaan esiin myös niitä käsityksiä, joita lehtorit tuovat johtamisen kehittämistarpeina esiin. Tutkimustulosten avulla toimintaa voidaan kehittää esimerkiksi siten, että johtamisen avulla edistetään henkilöstön kehittymistä ja sitoutumista, mikä puolestaan parantaa organisaation toiminnan laatua ja tuloksia.

Asiantuntijoiden omien käsitysten esiintuominen asiantuntijajohtajuuden toteutumisesta käytännön tasolla, tuottaa toivottavasti hyvää tietoa pohjaksi asiantuntijajohtajuuden kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Tavoitteena on tehdä näkyväksi myös keskeisiä asiantuntijajohtamiseen liittyviä ongelmia, joita voidaan ryhtyä korjaamaan. Tämän tutkimuksen avulla tuotetaankin lisää tietoa ammattikorkeakoulujen asiantuntijajohtajille heidän työnsä tueksi, jotta johtamistoiminta voisi olla edelleen entistä paremmin ihmisiä ja perustoimintoja palvelevaa.

Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsityksiä opetustyöstä, kehittämisestä ja osin myös johtamiseen on tutkittu Suomessa erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi ammattikorkeakoulu-uudistusta ja ammattikorkeakoulussa toimivan opettajan työnkuvan muutosta ovat tutkineet Jaatinen (1999), Auvinen (2004), Tiilikkala (2004) ja Salminen (2000). Työyhteisöä ja muutosvälineisiin liittyviä näkökulmia, opettajien kollegiaalista yhteistyötä, työkuultuureita, opettajien kulttuurien kompetensseja ja työhön sitoutumista muutostilanteissa on myös selvitetty ammattikorkeakoulukontekstissa (Laitinen, 2014; Mäki, 2012; Pyyny, 2018; Savonmäki, 2007; Tiusanen, 2005). Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman kehittäminen, opettajien näkemykset yrittäjyyskasvatuksesta, projektiosaaminen ja -oppiminen sekä käsitykset tutkivasta ja kehittävästä työotteesta ovat lisäksi olleet tutkimusten kohteena (Laajala, 2015; Paajanen, 2001; Suhonen, 2008; Vesterinen, 2001).

Johtamisen tutkimus on suomalaisessa ammattikorkeakoulukontekstissa keskittynyt johtamisen ilmiöön, johtajien työssään käyttämiin viitekehyksiin, näkemyksiin johtamisesta tai johtamisen muutoksen selvittämiseen (Ahokallio-

Leppälä, 2016; Antikainen, 2005; Nikander, 2003; Toikka, 2002; Vuori, 2011). Vanhanen-Nuutisen ym., (2011) toteuttamassa tutkimuksessa kartoitettiin laajasti ammattikorkeakoulussa työskentelemistä, sekä myös ammattikorkeakoulun johtamista, ja tähän kyselyyn vastasivat nimenomaan lehtorit itse käsityksiään.

Kansainvälisessä korkeakoulututkimuksessa löytyy tutkimuksia opetushenkilöstön käsityksistä asiantuntijajohtamisesta (Bolden ym., 2009, Evans ym., 2013; Evans, 2014; Evans, 2018). Maailmalla tehdyssä asiantuntijajohtamisen tutkimuksessa koulutusjärjestelmät, kontekstit ja kulttuuri ovat erilaisia. Suomessa ammattikorkeakouluissa toimivien lehtorien käsityksiä asiantuntijajohtamisesta tai käsityksiä asiantuntijajohtamisen kehittämisestä ei ole kartoitettu puhtaasti lehtorien omasta näkökulmasta käsin. Käsitykset asiantuntijajohtamisesta ammattikorkeakoulussa lehtorien kuvaamana tuottaa siten uutta tietoa ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamisen kehittämiseksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, miten ammattikorkeakoulussa työskentelevät lehtorit käsittävät asiantuntijajohtamisen. Tarkoituksena on myös kuvata lehtoreiden käsitysten variaatiota. Lisäksi halutaan kuvata lehtorien käsityksiä asiantuntijajohtamisen kehittämisestä. Tutkimuksen tavoitteena on, että tutkimustulosten muodostamaa käsitejärjestelmää ja tuloksia voidaan käyttää asiantuntijajohtamisen kehittämisen lähtökohtana ammattikorkeakoulussa. Tavoitteena on lisäksi laajentaa ja täydentää asiantuntijajohtajuuden teoreettista käsitettä siten, että asiantuntijoiden omat käsitykset tulevat näkyviksi. Aiemmat tutkimukset ovat pääasiassa koskeneet johtajien itsensä käsityksiä asiantuntijajohtamisesta. Tavoitteena on myös laajentaa asiantuntijajohtamisen tulevien tutkimusten lähtökohtia tuomalla esiin asiantuntijoiden omat käsitykset hyvästä johtamisesta.

Tutkimuksessa pyritään löytämään vastaus seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. *Millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulussa työskentelevillä lehtoreilla on asiantuntijajohtamisesta?*
2. *Millaisia käsityksiä ammattikorkeakoulussa työskentelevillä lehtoreilla on asiantuntijajohtamisen kehittämisestä?*

2 AMMATTIKORKEAKOULU JA AMMATTIKORKEAKOULUN LEHTORI ASiantuntijana

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toimintaympäristöä eli ammattikorkeakouluja ja ammattikorkeakoulutusta. Lisäksi luvussa jäljempänä kuvataan empiiristä kontekstia, eli lehtoria asiantuntijana ja lisäksi käydään läpi lehtorin työn osa-alueet. Lehtorin työ on ammattikorkeakouluissa moninaista, jopa mosaiikki-maista (Mäki, 2012). Ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamisessa on tärkeää ymmärtää ammattikorkeakoulun konteksti ja sen erityispiirteet, kuten opetus- ja ohjaustehtävät sekä tutkimus- ja kehitystoiminta. Tämä auttaa johtajia ohjaamaan asiantuntijoita tarkoituksenmukaisesti ja saavuttamaan organisaation tavoitteet.

2.1 Ammattikorkeakoulu

Tässä tutkimuksessa mukana olleet lehtorit työskentelevät ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulut ovat osa korkeakoulujärjestelmää ja yhdessä yliopistojen kanssa ne muodostavat korkeakoululaitoksen. Opetuksellisenä tehtävänä ammattikorkeakouluilla on antaa työelämän ja sen kehittämiseen sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta. Ammattikorkeakoulu kouluttaa ihmisiä ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukee samalla opiskelijan ammatillista kasvua (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014).

2.1.1 Menneestä tulevaan

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on tuottaa opetusta ja toimintaa, joka palvelee työelämää ja aluekehitystä. Lisäksi ammattikorkeakoulujen tulee toteuttaa alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa (TKI) sekä taiteellista toimintaa. Ammattikorkeakoulun

tulee omalta osaltaan edistää elinikäistä oppimista (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014).

Ammattikorkeakoulun historiallisten juurten on Suomessa ajateltu ulottuvan alun perin 1960-luvun puolenvälin aikoihin. Tällöin laadittiin korkeakoululaitoksen kehittämislainsäädäntö, jolloin korkeakoululaitosta laajennettiin merkittävästi. Laajentamisen seurauksena perustettiin yliopistoja, joita silloin kutsuttiin maakunnallisiksi korkeakouluiksi. Kehittämislainsäädännön aikana, pyrittiin myös vaihtoehtoisten korkeakoulujen perustamiseen, mutta nuo hankkeet eivät käytännössä edenneet ideaa pidemmälle (Lampinen, 2003a; Lampinen & Savola, 1995). Vuonna 1974 toteutettiin keskiasteen uudistus. Tämän uudistuksen myötä Suomeen luotiin peruskoulun ja korkeakoulun väliin uusi koulutaso. Perimmäisenä tarkoituksena oli hajanaisen ammatillisen koulutuksen yhdistäminen kokonaisuudeksi. Toteutettu keskiasteen uudistus ei kuitenkaan ollut kaikkia ongelmia ratkaiseva, eikä ajateltu yhteistyö esimerkiksi yliopistojen kanssa tuottanut riittävää tulosta (Lampinen, 2003a; Lehtisalo & Raivola, 1999).

Ammattikorkeakoulun kehittämisessä seuraava vaihe voitiin nähdä, kun kehittämislakityöryhmä esitti korkeakoululaitoksen mietinnössään idean ei-yliopistollisen korkeakoululaitoksen perustamisesta (Opetusministeriö, 1983). Tuolloinkaan vielä idea ei saavuttanut konkretiaa, vaan vasta 1980-luvun lopulla asiaan tartuttiin toden teolla. Taustalla oli todellinen tarve uusille jatkokoulutuspaikoille lukion jälkeen. Suomeen perustettiin koulutuspolitiikan johtoryhmä, jonka tehtäväksi tuli miettiä mahdollisia ratkaisuja (Lampinen, 2003a; Lampinen & Savola, 1995; Poropudas & Volanen, 2003). Johtoryhmän pohdintojen tuloksena saatiin aihio, ”ideapaperi” (Lampinen, 2001) ammattikorkeakouluista, jonka lopullinen muoto saavutettiin sitten vuonna 1989 ja julkaistiin seuraavana vuonna (Lampinen, 2003a; Lampinen & Savola, 1995). Esimerkkinä Suomen ammattikorkeakouluille toimivat eurooppalaiset vastaavat koulut, joilla oli monilla jo pitkä historia, etenkin Hollannissa, Isossa Britanniassa ja Saksassa (Lampinen, 2001; Lampinen, 2003a; Lampinen & Savola, 1995). Fachhochschulenit Saksassa perustettiin jo 1960-luvulla, ja Isossa Britanniassa oli suuri ammattikorkeakouluverkko vuosina 1965–1992 (Pratt, 1997). Hollannin Hogescholenit puolestaan perustettiin toisen asteen kouluista vuonna 1986 (OECD, 2005).

Laki väliaikaisista ammattikorkeakouluista astui voimaan vuonna 1991 ja ammattikorkeakoulujärjestelmän aloittaminen tapahtui suunnitellun kokeilutoiminnan kautta (Kurtakko, 1995; Lampinen, 2001; Lampinen, 2003a). Koulutustoiminta tapahtui opetusministeriön ohjeiden ja yleisten tavoitteiden avulla, ja kokeilua seurattiin kattavalla järjestelmällä. Kokeiluvaihe ja sen myönteiset kokemukset antoivat päätöksentekijöille harkinta-aikaa ennen vakinaiseen järjestelmään siirtymistä, järjestelmälle uskottavuutta, sekä oppilaitoksille sisäänajoaikaa uuteen toimintatapaan (Lampinen, 2003a).

Ammattikorkeakoulut nähtiin ammatillisesti suuntautuvina, yliopistoille rinnakkaisina oppilaitoksina. Tätä rinnakkaista koulutusjärjestelmän muotoa kutsutaan duaalimalliksi. Tämän mallin merkittävänä perusteena oli korkeamman ammatillisen koulutuksen kehittämismahdollisuuksien turvaaminen, alueellinen tasa-arvoisuus, kansainvälinen vertailtavuus sekä järjestelmän

tehokkuus. Lisäksi koulutuksen ideologialle oli merkittävä lähtökohta, että ammattikorkeakoulutus nähtiin asiiantuntijakoulutuksena (Lampinen, 2003a). Duaalimallisessa koulutuksessa tutkinnot ovat tyypillisesti selvästi erillisiä ja monesti eriarvoisia. Duaalimallin korkeakoulut ovat erikoistuneita ja niitä ohjaava lainsäädäntö on erilainen (Kyvik, 2004; Scott, 1995).

Ammatillisten oppilaitosten yhdistyessä ammattikorkeakoulut muodostuivat kokeiluvaiheiden jälkeen nykyisenlaisiksi. Toimintaan on vaikuttanut myös eurooppalaiset koulumuodot ja Euroopan tason linjaukset korkeakoulutuksesta (Lampinen, 2001; Lampinen, 2003a; Lampinen & Savola, 1995; Lehtisalo & Raivola, 1999; Opetusministeriö, 1983; Rauhala 2008). Viimeisin suuri muutos ammattikorkeakouluissa oli vuonna 2014 alkaen toteutettu ammattikorkeakouluuudistus, jonka tavoitteena oli vauhdittaa ammattikorkeakoulujen rakenteellista uudistamista ja parantaa toiminnan laatua sekä vaikuttavuutta. Lisäksi vuoden 2021 alussa tuli voimaan uusi rahoitusmalli. Uuden rahoitusmallin avulla tavoitellaan entistä vahvempia kannusteita nykykorkeakoulujen strategiselle kehittämiselle ja tulevaisuus suuntautuneelle uudistamistyölle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023).

2.1.2 Ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen rooli

Ammattikorkeakoulut ovat nykyään monialaisia ja alueellisia korkeakouluja ja niissä suoritettavat tutkinnot ovat ammatillispainotteisia. Ammattikorkeakoulussa voidaan suorittaa sekä ammattikorkeakoulututkintoja että ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja. Tutkintoon johtava koulutus on maksutonta EU:n sisältä tuleville opiskelijoille ja siihen voi hakea opintotukea, joka myönnetään erillisin ehdoin (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014, Kela, 2023).

Valtioneuvosto säätää asetuksella ammattikorkeakoulujen opintojen rakenteen, suoritettavat tutkinnot, tutkintotavoitteet ja muut opintojen perusteet. Valtioneuvoston myöntämät toimitukset päättävät ammattikorkeakoulujen koulutusvastuut. Ammattikorkeakoulut voivat lisäksi järjestää maahanmuuttajille maksutonta koulutusta, jolla pyritään antamaan kielellisiä ja muita tarvittavia valmiuksia tulevia ammattikorkeakouluopintoja varten, jonka tavoitteena on antaa kielelliset ja muut tarvittavat valmiudet ammattikorkeakouluopintoja varten (Ammattikorkeakouluasetus, 1129/2014; Ammattikorkeakoululaki, 932/2014).

Ammattikorkeakouluihin haetaan korkeakoulujen valtakunnallisessa yhteishaussa. Opetus- ja kulttuuriministeriö on yhdessä korkeakoulujen kanssa muokanneet käytäntöä, jonka tavoitteena on vähentää tarpeettomia välivuolia ja aikaistaa korkeakouluopintojen aloitusta. Korkeakouluissa on lisätty todistusvalintoja ja kehitetty valintamenettelyjä, joita voidaan hyödyntää useammalla alalla. Opiskelijavalinnan perusteet ja lopulliset opiskelijavalinnat ovat kunkin ammattikorkeakoulun päätettävissä. Tutkintoon johtaviin opintoihin voidaan ottaa opiskelemaan henkilö, joka on suorittanut ylioppilastutkinnon tai lukion oppimäärän. Lisäksi ammatillinen perustutkinto tai vastaava ulkomailla suoritettu tutkinto mahdollistaa ammattikorkeakouluopinnot (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014).

Ammattikorkeakouluissa perustutkintoja opiskellaan yleensä noin kolmen tai neljän vuoden ajan. Opintojen mitoituksen perusteena käytetään opintopisteitä ja opintojen laajuus on perustutkinnoissa 180–270 opintopistettä ja harjoittelua tästä voi olla 30–85 opintopistettä. Ylemmät ammattikorkeakouluopinnot kestävät tavallisesti vuodesta puoleentoista vuoteen ja niiden laajuus on 60–90 opintopistettä. Ammattikorkeakoulututkinto vastaa kandidaatin tutkintoa ja kansainvälisesti bachelor's degree – tutkintoa. Ammattikorkeakoulututkintoihin liitetään tutkintonimike ja lyhenne AMK. Opinnot sisältävät perus- ja ammattiopintoja, ammattitaitoa kehittävää harjoittelua, vapaasti valittavia opintoja sekä opintojen lopussa tehdään opinnäytetyö (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014; Salminen & Ylä-Anttila, 2010).

Tekoälyn hyödyntäminen ja kehittäminen, automaatio sekä digitalisaatio muuttavat nyky-yhteiskuntaa ja valtioiden taloudellisia rakenteita (OECD, 2018). Muutoksilla on vaikutusta myös ammattikorkeakoulujen toimintaan sekä tarjolla olevaan opetukseen. Tekoäly, automaatio ja digitalisaatio ovat näkyvillä selkeästi jo monilla aloilla, esimerkiksi liikenteessä, logistiikassa, robotiikassa ja yleisesti tekniikan alalla. Lisäksi kehittymistä nähtäneen jatkossa erityisesti terveys-, liike- ja rahoitusaloilla. Käännösohjelmat, keskustelevat robotit tai tekstintuottamisen automaatio, eli kielen sovellus ja ongelmanratkaisumallit tulevat arkipäiväisiksi apuvälineiksi koulutukseen. Eri aloilla työskentelevien ammattikuvaukset eivät ole enää samanlaisia, ja ammattiteille asetetut vaatimukset ovat muuttuneet paljon (Haapakorpi, 2018; Koski, 2018; OECD, 2018).

Oleellista yhteiskunnallisesta muutoksesta selviämisen näkökulmasta on, että ammattikorkeakoulujenkin koulutussisällöissä tullaan huomioimaan muuttuneet yhteiskunnalliset ja koulutukselliset tarpeet. Kognitiivisista taidoista merkittäviä asioita, joihin koulutuksessa on paneuduttava, ovat esimerkiksi tiedolliset, teoreettiset, matemaattiset ja käytännön tekemisen taidot. Ei-kognitiivisia taitoja, kuten sosiaaliset ja itsensä johtamisen taidot, ei voi koulutuksessa unohtaa. Lisäksi on mietittävä, pystyvätkö koulutuksentarjoajat muuttamaan ja päivittämään järjestelmänsä tarpeeksi nopeasti ja joustavasti vastaamaan työikäisen väestön osaamisen vaatimuksia toisin sanoen vastaamaan elinikäisen oppimisen tarpeeseen ja vaateeseen (Koski, 2018; OECD, 2018).

Suomen koulutuspoliittisina tavoitteina on pidentää työuria, joustavoittaa opintopolkuja, lisätä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista sekä edistää ja uudistaa ympärivuotista opiskelua ja erilaisia oppimisympäristöjä. Saavuttaakseen nämä koulutuspoliittiset tavoitteet ammattikorkeakouluilta edellytetään selkeitä toimia, esimerkiksi työnteon ja opiskelun yhteensovittamiseen. Korkeakouluille myönnettävää strategiarahoitusta tulisi ohjata tukemaan opintojen aikaisen työssäkäynnin hyödyntämistä. Ahotoinnin, eli työelämässä hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen lisäksi tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten opintojen aikaista mahdollista työnteoa voidaan hyödyntää ja ohjata sekä mitä opiskelijat voivat silloin oppia. Matkalla opiskelijan kasvua asiantuntijuuteen tulisi miettiä, miten hyödynnetään lukuvuoden ulkopuolella tapahtuva työskentely (Valtioneuvosto, 2018; Vanhanen-Nuutinen ym., 2018).

Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön tekemien tutkimusten (2014, 2019) mukaan suurin osa ammattikorkeakouluissa opiskelevista opiskelijoista pitää opiskeltavia asioita mielekkäinä, ja arviointi koetaan pääosin oikeudenmukaisena ja tasapuolisena. Opetushenkilöstön opetustaitoihin on tyytyväisiä yli 60 prosenttia opiskelijoista. Opetusjärjestelyiden tarkoituksenmukaisuus ja joustavuus ovat hyvällä tasolla yli puolen vastaajan mielestä. Kontaktiopetuksen määrä koetaan yleisesti liian vähäisenä. Koulutusten työelämäkäytänteisiin ei oltu kovin tyytyväisiä. Monimuoto toteutuksessa opiskelevien tyytyväisyys työelämäkäytänteisiin on kuitenkin päiväopiskelijoita suurempaa. Työelämäkäytänteistä työn opinnollistaminen on noussut merkittäväksi tekijäksi osaamisen kehittämiseen. Suurin osa, 72 prosenttia, ammattikorkeakouluissa opiskelevista suhtautuu opiskelujen jälkeiseen tulevaisuuteen ainakin varovaisen luottavaisesti. Noin neljä viidestä uskoo työllistyvänsä opiskelemalleen alalle ja löytävänsä mielekästä työtä (OTUS, 2014, 2019).

Ammattikorkeakoulut tarjoavat työelämän ja alueiden tarpeita vastaavaa koulutusta, ja yliopistot puolestaan keskittyvät tieteelliseen tutkimukseen ja siihen perustuvan opetuksen antamiseen. Kehittämistarpeena onkin rakentaa rohkeasti uudenlaisia korkeakoulutusta tarjoavia keskittymiä, joissa opetus, infrastruktuuri ja perustehtävää tukevat yhteiset- tai tukipalvelut ovat yhdessä tuotettuja (Melin ym., 2015; Rubin, 2012). Esimerkkejä on Suomessa jo olemassa uudenlaisesta tavasta yhdistyä ja muodostaa korkeakouluja. Korkeakouluissa tehdään tutkimuksellista yhteistyötä, tukipalveluja on yhdistetty ja mahdollisuuksien mukaan myös opetuksellista yhteistyötä tehdään (Lab, 2023; Lapinamk, 2023; Tampere3, 2023).

Ammattikorkeakoulut ovat asiantuntijaorganisaatioita, ja siellä painottuvatkin asiantuntijatehtävät. Asiantuntijaorganisaatiot ovat riippuvaisia korkean koulutuksen, spesifin osaamisen ja kokemuksen omaavista asiantuntijoista (Hovila, 2005; Talja, 2006). Ammattikorkeakouluissa opetushenkilöstössä työskentelee yleensä soveltuvan ammatillisen tutkinnon ja työkokemuksen omaavia lehtoreita. Heillä on suoritettuna myös 60 opintopisteen pedagogiset opinnot (OAJ, 2022).

Asiantuntijoilla on muita enemmän tietoa jostain asiasta ja he osaavat soveltaa tietoaan laajasti. Asiantuntijuus ja tietotyö ovat myös liitetty toisiinsa, koska tietotyö vaatii usein asiantuntemusta (Benson & Brown, 2007; Bos-Nehles ym., 2017; Lone ym., 2014; Noordegraaf, 2007). Asiantuntijatehtävissä on paljon analysointia, suunnittelua ja työntekijöiden pitää pystyä usein ratkaisemaan haasteita ja ongelmia tuottaakseen uusia ratkaisuja tai tietoa. Asiantuntijaorganisaation ympäristö ja toiminnot ovat monesti kompleksisia ja monesti työn tuotokset eivät ole aina suoraan mitattavissa (Hovila, 2005; Lone ym., 2014; von Nordenflycht, 2010). Edellä mainitut asiat asiantuntijuuteen liittyen voidaan myös yhdistää koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämistyön parissa työskenteleviin (Tapasco-Alzate ym., 2020), eli tässä tapauksessa ammattikorkeakouluissa toimiiviin lehtoreihin. Lisäksi koska ammattikorkeakoulut ovat asiantuntijaorganisaatioita, niin lähtökohtaisena oletuksena tässä työssä on, että kouluissa on

asiantuntijajohto. Teoriaosion loppupuolella palataan tarkastelemaan asiantuntija- ja korkeakoulujohtamista tarkemmin.

2.2 Ammattikorkeakoulun lehtori asiantuntijana

Ammattikorkeakoulussa toimiva lehtori on asiantuntija omalla substanssialallaan sekä opettamisen ammattilainen (Brookfield, 2005; Fornaciari & Männistö, 2015; Hodgson & Spours, 2019; Kiilakoski ym., 2005). Ammatillisina opettajina lehtorit joutuvat opettamaan laajasti hallitsemaansa substanssialaa ja työskentelemään monenlaisten opiskelijoiden kanssa (Orr, 2019). Substanssin laajan hallinnan ja kokemuksen ohella ammatillisen opettajan tulee osata myös siirtää alan vaadittavat ydinasiat toisille (OECD, 2014).

Lehtori nähdään myös yhteiskunnallisena vaikuttajana ja hänen työnsä heijastuu opiskelijoiden välityksellä ympäröivään yhteiskuntaan. Lehtori aktiivisena vaikuttajana yhteiskunnallisessa instituutiossa ammentaa toimintaansa vaikutteita yhteiskunnallisista olosuhteista ja pyrkii tiettyihin päämääriin. Näin ajateltuna opettajan työhön liittyvät mahdolliset poliittiset taustatekijät tulisi ymmärtää. Lehtori voisi olla malli myös opiskelijoiden suuntaan, ja tavoitteena olisi kasvattaa heistä ymmärättäviä ja itsenäisesti sekä kriittisestikin ajattelevia toimijoita. Kriittisen pedagogiikan mukaan on mietittävä, mitkä ovat yhteiskunnalliset tai koulun arvot ja rakenteet sekä mitä niillä halutaan oikeastaan viestiä (Brookfield, 2005; Fornaciari & Männistö, 2015; Kiilakoski ym., 2005).

Lainsäädäntö määrittää Suomessa ammattikorkeakoulun ja lehtorien perustehtävän. Pedagogisen ytimen ja ajattelun lisäksi ammattikorkeakouluissa toimivien lehtorien työhön vaikuttavat monet muutkin asiat ja siten osaamista pitää olla laajemminkin. Paaso ja Korento (2010) jaottelevat ammatillisen opettajan osaamisen erilaisiin pätevyysalueisiin. Pätevyysalueina he näkevät opetettava substanssiala tietoinen ja taitoinen, yhteistyöosaaminen ympäröivän työelämän ja koulutuksen kanssa, pedagoginen osaaminen sekä työyhteisöosaaminen, joka koskee erityisesti yhteisöllisyyttä, ryhmä- ja ryhmätyötaitoja sekä osaamisen prosesseja ja kehittämistyötä. Bathmakerin (2013) mukaan koulutuksessa tarvitaan kolmenlaista tietoa ja osaamista: itse työpaikkaan liittyvät tiedot ja taidot, yleiset opeteltavissa olevat tiedot ja taidot sekä substanssiin liittyvä osaaminen.

Silanderin ja Stigmarin (2023) mukaan korkeakouluopettajat pitivät tärkeimpänä sisällöllistä-, pedagogista- ja opetussuunnitelman konkretisointiin liittyvää osaamista. Ajantasaisen tutkimustiedon jakaminen opetuksessa, uudenlaisten ja tehokkaiden opetusmenetelmien hallinta, jatkuva osaamisen ylläpitäminen, koulutukseen liittyvän ymmärryksen lisääntyminen ottamalla osaa keskusteluihin sekä koulutusta määrittelevien säädösten tunteminen nähtiin oleellisina asioina.

Hoekstra ym., (2018) esittelevät neljä erilaista ammatillisen opettajan työn osa-aluetta. Osa-alueina ovat opetettava substanssi, opetussuunnitelma ja pedagoginen osaaminen yleisesti, pedagoginen osaaminen, joka liittyy tuntien pitämisen ja opettamisen taitoihin eli opetusosaamiseen sekä laajempi organisaatio-

osaaminen, joka heidän mielestään rajoittuu pääosin omaan organisaatioon. Työn osa-alueiden ja osaamisvaatimusten suhteen on siis eroja, mutta tutkijoiden kesken vallitsee yhteisymmärrys pääominaisuuksista liittyen ammatilliseen pätevyYTEEN (Antera, 2021). Toisaalta Anteran (2021) mukaan voidaan myös osoittaa, että vain harvat tutkimukset sisältävät tarkkoja määritelmiä edellä mainituista käsitteistä.

Ammattikorkeakoulujen opetusympäristöt ja mahdollisuudet tuoda työelämä tutuksi voivat olla hyvinkin erilaiset. Oma ammatillinen, substanssin ja opetuksellinen osaaminen vaikuttavat jokapäiväisen työn suunnitteluun ja toteuttamiseen. Merkittävää on myös opiskelijoihin ja oppimiseen liittyvä ymmärrys ja osaaminen. Tässä tutkimuksessa laajennetaan näkemystä aikaisemmasta tutkimuksesta ammatillisen opettajan (Bathmaker, 2013; Hoekstra ym., 2018; Paaso & Korento, 2010) ja yliopisto-opettajan (Silander & Stigmar, 2023) työn sisällöistä ammatikorkeakoulun lehtorin työnkuvan sisältöjen suuntaan (vrt. Aaltonen, 2012). Tässä työssä näitä erilaisia työhön vaikuttavia elementtejä kutsutaan lehtorin työn osa-alueiksi (kuvio 1). Näitä lehtorin työn eri osa-alueita asiantuntijajohtajan tulisi tunnustaa ja ottaa huomioon johtamistoiminnassaan. Lehtorin työn osa-alueet kuvataan tekstissä tarkemmin kuvion 1. jälkeen.



KUVIO 1 Ammatikorkeakoulussa toimivan lehtorin työn osa-alueet (mukaillen Aaltonen, 2012, s. 17)

2.2.1 Osaamisvaatimukset ja ammatti-identiteetti

Laki määrittää ammattikorkeakoulussa opettavan opettajan kelpoisuusvaatimukset (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014). Kelpoisen opettajan on täytynyt lähtökohtaisesti suorittaa opetuksen näkökulmasta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja hänellä tulee olla vähintään kolmen vuoden käytännön työn kokemus opetuksen sisältöä vastaavista tehtävistä (Ammattikorkeakouluasetus, 1129/2014). Pedagogista pätevyyden vaatimusta ei enää kelpoisuusehtoihin sisälly, se poistettiin vuonna 2015 (Valtioneuvoston asetus, 2014). Ammattikorkeakoulun opettaja on siis oman substanssialansa asiantuntija, ja opettaminen tulisi olla myös hallussa. Opettajuuden ei tulisi olla vain erikseen hankittu pätevyys, vaan sen tulisi olla kokonaisvaltaista osaamista, jossa oman substanssin hallinta yhdistyy pedagogiseen sekä kehittämis-, tutkimus- että verkosto-osaamiseen (Aaltonen, 2012).

Mannila ja Heiskanen (2014) tutkivat ammattikorkeakouluopettajien arjessa opettajuuteen liittyviä käytäntöjä ja yhteisöllisyyttä. Opettajien mielestä työn arvostus on vähentynyt. Opettajat kokivat työn mosaiikkimaisuuden haastavaksi (ks. myös Mäki, 2012). Työn sisältämien monenlaisten tehtävien koettiin jopa uhkaavan opetusta. Myöskään kaikkiin tehtäviin opettajat eivät kokeneet omaavansa tarvittavaa osaamista. Ammattikorkeakoulun opettajien mielestä asiantuntijuus on monialaista osaamista, joka pitää sisällään niin pedagogista, kansainvälisyys- kehittämis- kuin yhteistyöosaamistakin. Perinteisesti ajateltu työn orientaatio ei kuitenkaan vastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan haasteisiin, eikä opettajuus voi siten helposti uudistua. Vanhat toimintatavat eivät myöskään mahdollista työelämän kehittämistä tai, että opettaja olisi työelämän muutostilanteissa suuremmin mukana.

Henkilöstöjohtamisenkin näkökulmasta merkittävä asia on ammattikorkeakouluopettajien työn suunnittelu. Opettajat mainitsevat itsenäisyyden työn suunnittelua ja opetusta koskevissa asioissa. Työhön oleellisesti vaikuttavina asioina opettajat mainitsevat opetussuunnitelmat, työsuunnitelmat ja lukujärjestykset. Työsuunnitelmien koetaan mukautuvan hajanaisiin ja jäykkiin opetussuunnitelmiin, määräävän työn luonnetta ja tukevan osaltaan työn mosaiikkimaisia piirteitä. Työsuunnitelmien ei koeta vastaavan ammattikorkeakouluopettajan työnkuvan laaja-alaisuutta eikä sen koeta mahdollistavan yhteistyötä kollegoiden ja työelämän edustajien kanssa. Lisäksi resurssointia yhteistyölle ei ole huomioitu (Mannila & Heiskanen, 2014).

Opettajan ammatillinen identiteetti on tärkein indikaattori ilmaisemaan opettajan opetuskäyttäytymistä. Edellä mainitun mukaisesti ammatillisen identiteetin kehittyminen mahdollisimman opiskelijalähtöiseksi on kannattavaa (Akkerman & Meijer 2011). Ammatillinen identiteetti on monissa tutkimuksissa määritelty tavaksi olla ja arvioida, oppia tai ymmärtää sekä käytäntöä että maailmaa suhteessa muihin ihmisiin (MacLure, 1993; Trede ym., 2012).

Osaamisen kehittymisen myötä opettajan ammatillinen identiteetti kehittyi ja vahvistuu. Opettajan oma oppiminen ja kehittyminen on opetettavan aiheen oppimista, pedagogista kehittymistä, opetuksen ja oppimisen teorioiden

muuntamista käytäntöön sopivaksi ja lisäksi siis ammatillisen identiteetin kehittymistä (Beijaard, 2019). Ammatillisen identiteetin kehittymisen myötä opettajalla on käsitys siitä, millainen hän on, millainen uskoo olevansa ja vielä millainen haluaisi olla opettajana (Capps ym., 2012). Ammatillinen identiteetti määrittää lopulta sen, miten opettaja toimii kussakin tilanteessa ja miten opettaja ymmärtää erilaisia opetus- ja oppimiskokemuksia (Sachs, 2005). Ammatillisten opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat yksilölliset motiivit, elämäntilanteet ja jopa uranäkymät (Mokhele & Jita, 2010; Widayati ym., 2021).

Ammatillisen opettajan identiteetin rakentumisen päätekijöitä ovat suhde opiskelijoihin ja opetustyöhön, jonka avulla opiskelijoille opetetaan työhön tarvittava tietotaito. Opiskelijoita pyritään omalta osaltaan myös kasvattamaan työelämään ja työelämän sosiaalisiin koukeroihin, opettamalla tarvittavia sääntöihin perustuvia tietoja ja taitoja (Köpsen, 2014; Antera 2022). Ammatillisen identiteetin kasvuun ja kehittymiseen voidaan vaikuttaa myös täydennyskoulutus kautta (Andersson & Köpsen, 2019).

Auvisen (2008) mukaan opettajan tulisi olla monitoimija (ks. myös Salmi-nen 2000). Perinteinen opetustyö saattaa monilla opettajilla jäädä pois keskiöstä, ja tilalle tulee esimerkiksi hanke tai projektitoita. Luovuus moniarvoisen yhteiskunnan haasteiden esiintuonnissa ja perinteiset oppimisen ja ohjaamisen tavat pitäisi ajatella uusiksi. Opettajan tulee kansainvälistyä ja olla ympäröivässä yhteiskunnassa mukana yhä tiiviimmin. Muutosta työssä on se, että yksin ei juurikaan töitä tehdä, vaan organisaatiossa tai ympäröivässä yhteiskunnassa olevissa tiimeissä ja verkostoissa. Dialoginen vuorovaikuttaminen joka suuntaan on tullut jäädäkseen (Auvinen, 2008). Mannilan ja Heiskasen mukaan (2014) moniosaimisen vaade ammattikorkeakouluopetukselle tunnustetaan, mutta esteenä sen toteutumiselle nähdään tiukoissa yksikkörajoissa sekä yhteisen ajan järjestämisen haasteena tai ajan puutteena.

2.2.2 Tieto ammattikorkeakoulusta työympäristönä

Ammattikorkeakouluilta edellytetään avoimuutta ja näyttäytymistä yhteiskunnan suuntaan. Yhteiskunnan tarpeisiin vastaaminen, opiskelijoiden kouluttaminen yhteistyössä työelämän kanssa ja jatkuva vuorovaikutteisuus ympäristön toimijoiden kanssa on tarpeen (Kyllönen, 2011). Ammattikorkeakoulun aluevaikuttavuustehtävä (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014) on tuonut opettajille vaateen siirtyä pois perinteisestä luokkahuoneopetuksesta yhä lähemmäs todellista työelämäyhteyttä (Auvinen, 2004).

Työelämästä saadaan tutkimus- ja kehittämistehtäviä, tai työyhteisöjä voidaan konkreettisesti kehittää esimerkiksi hankkeiden tai projektien avulla. Opettajat voivat osallistua erilaisiin verkostoihin tai TKI-toimintaan. Opinnäytetöiden ja erilaisten raporttien ohjaaminen kuuluu työnkuvaan. Muut lain mukaiset tehtävät, kuten opettaminen, liittyvät opiskelijoiden, opiskelun ja oppimisen ohjaukseen, ja samalla niillä tuetaan opiskelijoiden ammatillista kasvua ja yksilöllistä kehittymistä (Aaltonen, 2012).

Ammattikorkeakoulupedagogiikkatasolla tapahtunut muutos on tuonut erilaiset oppimisympäristöt esiin yhä enemmän, ja oppimiskäsityskeskusteluun

on tullut kontekstuaalisuutta (Kotila, 2012). Ammatilliset opettajat toimivat monipuolisesti erilaisissa konteksteissa ja siten heidän tulee hallita kompleksisiakin toimintaympäristöjä (Francisco, 2020; Vasikkaniemi & Rintala, 2015). Enää ei voi yksinään nojata vain yhden ammatin asiantuntijarooliin. Opettajien tulee osata kannustaa opiskelijoitaan jatkuvaan tiedonhakuun ja elinikäiseen oppimiseen (Vasikkaniemi & Rintala, 2015).

Tekoälyn, automaation ja digitalisaation tuomiin vaatimuksiin tulee pystyä vastaamaan, koska oppimisympäristöt, ohjaus, opetus ja työelämän kumppanitkin ovat verkossa (Mutka ym., 2015). Ammatillisten opettajien digitaalinen osaaminen vaikuttaisi olevan hyvä (Cantaneo ym., 2022), mutta ammattikorkeakoulujen opettajien kokemukset digitaalisuuden hyödyntämisestä vaihtelevat suurestikin, ei niin toivotusta asiasta kaikkialla mukana olevana apuna (Töytäri, 2019). Uusien teknologioiden lisääntyminen opetuksessa tai integroituminen tuntitasolle ei ole välttämättä kovinkaan nopeaa toimintaa (Rahmawati ym., 2021).

Yksi merkittävä osa ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten opettajien työtä on toimiminen työelämän kontekstissa opiskelijoiden ohjauksessa. Monesti opettajien vastuulla on harjoittelupaikkojen löytäminen, toisaalta sopivien opiskelijoiden löytyminen tiettyihin harjoittelupaikkoihin sekä jatkuvassa valmiudessa oleminen työelämäkontaktien hyväksi hoitamiseksi. Mikäli haasteita tai ongelmia esiintyy, opettaja on ensimmäisenä niitä ratkomassa (Mårtensson ym., 2019).

Hietanen-Peltola ym., (2015) mukaan oppilaitoksen psyykkisen ympäristön voidaan nähdä muodostuvan opiskelijoista, opettajista ja muusta henkilökunnasta. Yhteisesti rakennettu tunneilmasto ja yksittäisten ryhmien muodostama ilmapiiri ovat perusta psyykkiselle ympäristölle. Siihen vaikuttavat myös koettu psyykkinen turvallisuus, arvostus ja kuulluksi tuleminen mahdollisuudet. Sosiaalinen ympäristö koostuu sosiaalisista suhteista, jotka muodostuvat oppilaitoksessa toimivien välillä. Sosiaalinen vuorovaikutteisuus on osaltaan rakentamassa oppilaitoksen yhteisöllisyyttä ja toimintakulttuuria. Ryhmään tai yhteisöön liittyminen ja osallisuus ovat sosiaalisen ympäristön elementtejä. Lisäksi yhteistyö työelämän, verkostojen, yhteistyökumppaneiden ja muiden sidosryhmien kanssa rakentaa sosiaalista ympäristöä (Hietanen-Peltola ym., 2015). Verkkoympäristöjen kehittämiseen ammattikorkeakouluissa ovat tuoneet painetta koulutuksen leikkaukset sekä sosioekonominen tarve tuoda opetus ja oppiminen yhteiskunnan jokaiselle ihmiselle helposti ja tasa-arvoisesti tarjolle (Tucker & Gentry, 2009).

2.2.3 Didaktinen ja pedagoginen osaaminen

Ammattikorkeakoulun opetusikäytännöt tarvitsevat uudistumista. Perinteikkäät tavat opettaa eivät ole enää kaikkein tarkoituksenmukaisimpia tapoja nykyisten työelämäkompetenssien kehittämiseksi. Uudistustarpeeseen on vaikuttanut lähiopetuksen väheneminen, verkko- ja virtuaaliopetuksen lisääntyminen, opiskelijan itsenäisen opiskelun lisääntyminen, työelämäyhteistyön ja verkottumisen lisääntyminen, kansainvälistyminen sekä TKI-toiminnan lisääntyminen (Harra &

Mäkinen, 2012; Kauppi, 2004; Kyllönen, 2011; Leinonen, 2012; Stenström ym., 2004; Tucker & Gentry, 2009; Tynjälä, 2004).

Varsinaisesti ammattikorkeakoulupedagogiikalla ei ole yhtä selkeää määritelmää. Osana pedagogiikkaa ovat oppimisen ja opetuksen tavoitteet ja sisällöt sekä oppimismenetelmät, että materiaalit. Ammattikorkeakoulun pedagogisissa strategioissa keskeisinä käsitteinä ovat oppiminen, opettaminen ja ohjaus. Pedagoginen toiminta ja osaaminen koostuvat käsityksistä osaamisen kehittymisestä, kunkin koulun määrittämästä pedagogiikasta sekä niistä tiedoista, taidoista ja asenteista, joita työelämässä tarvitaan (Nurmi & Mahlamäki-Kultanen, 2015). Leinosen (2012) mukaan ammattikorkeakoulupedagogiikassa on kyse irrottautumisesta entisestä, koulumaisesta, kontrollointiin perustuvasta toimintatavasta. Tilalle mahdollistetaan vapauden ja yksilöllisyyden tuominen osaksi toimintakulttuuria.

Friman ym., (2022) toteavat tutkimuksessaan ammattikorkeakoulupedagogiikasta väitöskirjojen valossa, että ammattikorkeakoulupedagogiikkaa on kehitetty järjestelmällisesti sisältökeskeisyydestä osaamisperustaisuuteen ja monialaisesti hyödynnettävät pedagogiset mallit ja käytänteet ovat syrjäyttäneet koulutuskohtaiset omat pedagogiset toiminnat. Lisäksi perinteisen koulutustehtävän rinnalle on noussut TKI-toiminta (tutkimus, kehittämis- ja innovaatiotoiminta). Tutkimuksissa painottuu pedagogiikan alueella oppiminen ja osaaminen sekä pedagogiset mallit. Opetussuunnitelmia, ohjausta ja opinnäytetöitä on tutkittu vähemmän.

Ammatillisen koulutuksen uudistukset, esimerkiksi opetussuunnitelmalliset tai poliittiset koulutusuudistukset vaikuttavat ammatillisiin opettajiin ja mahdolliseen didaktiseen kehittämiseen eri tavoin. Monesti uudistukset pakottavat toimintaa jonkinlaiseen uuteen muotoon. Uudistuksia voidaan vastustaa, suhtaudutaan muutokseen epärationaalisesti tai sitten muutokset hyväksytään. Opettajien suhtautumiseen vaikuttavat yksilölliset taustat, ammatillinen itsetunto, uranäkymät, sosiaalinen kyvykkyys ja aiempi työkokemus (Duch & Andreason, 2015; Vähäsantanen & Etäpelto, 2009).

Ammattikorkeakouluissa pyritään pois tiukasti rajatuista, autonomisista, tiettyjen asiantuntijuuksien asiantuntijarooleista. Tavoitteena on toimia dynaamisissa toimintaympäristöissä ja löytää yhteinen muoto työelämän kanssa. Opiskelijoiden osaaminen ja oppiminen tuotetaan yhteistyössä, ei enää yksin (Harra & Mäkinen, 2012). Yhteisopettajuus tuo opetukseen läpinäkyvyyttä ja avoimuutta ja voi rohkaista opettajia kokeilemaan uusia asioita. Vastuun jakaminen ja mahdollisuus kehittävään, refleктоivaan keskusteluun ovat asioita, joita voi kollegalta yhteisopettajuudessa saada (Maaninka & Rossi, 2008).

Mannilan ja Heiskasen mukaan (2014) ammattikorkeakoulun opettajat kertovat työn autonomisuudesta ja ammatillisesta vapaudesta, mutta toisaalta kuvaavat, että työ on pitkälti yksin puurtamista. Opettaja opettaa ja opiskelijan tehtävä on vastaanottaa opetusta. Yhdessä tekemisen muodot vaihtelevat yksiköittäin ja toisissa yhdessä tekemistä toteutetaan aktiivisesti. Kehitystyötä toivotaan ja sitä tehdään yhteistyössä toisten kanssa, mutta huono puoli on, että joskus työyhteisön koetaan vaientavan ideat ja intohimon työtä kohtaan. Esteinä

yhteistyölle nähdään lisäksi olevan hallinnolliset rajat, opetussuunnitelmien pirstaleisuus tai ajan puute.

Ammattikorkeakoulujen yksi tavoite on kehittää opiskelijoiden itseohjautuvaa oppimista ja oma-aloitteisuutta. Opiskelijoiden kyvykkyydessä itseohjautuvuuteen on paljon eroja, ja oppimisen tueksi ei ole olemassa aina yhtä oikeaa ratkaisua. Itseohjautuva oppiminen voidaan määrittää prosessiksi, jossa käytännössä opiskelija itse ottaa vastuun ja kontrolloi koko oppimisen prosessiaan (Heranen, 2003; Loyens ym., 2008; Robertson, 2011).

Hanke- ja projektiopiskelua voidaan ohjata joko yksilö- tai ryhmäohjauksena (Ojanen, 2000; Väänänen & Raappana, 2016). Opettajat näkevät hanke- ja projektiopetuksen kuuluvan yhdeksi osaksi opettajan työtä. Sen koetaan olevan kuitenkin varsin uusi asia ja sen toteuttamiseksi tarvittaisiin koulutusta. Opettajille näyttäisi olevan epäselvää missä roolissa hankkeissa toimitaan eli onko mukana opettaja vai asiantuntija. Joissain tapauksissa projektien on koettu jopa häiritsevän opetusta. Haasteena on, että opettaja joutuu yhtä aikaa toimimaan projektissa, mutta samalla pitäisi huolehtia opetettavan aineksen esiin tuonnista (Mannila & Heiskanen, 2014).

2.2.4 Tieto ammatillisen osaamisen kehittymisestä

Opettaja kehittyy ammatillisesti pitkän ajan kuluessa. Ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä vaiheittaisena, erilaisista jaksoista koostuvana, ja koko persoonaa koskettavana oppimis- ja sosiaalistumisprosessina. Prosessin myötä muutoksia tapahtuu tietopohjassa, tieteellisessä ajattelussa, opettajaidentiteetissä, pedagogisessa ajattelussa ja opetustoiminnassa (De Vries ym., 2013; Väisänen, 2004). Monet ammatillisista opettajista aloittavat opetusuransa ilman opettajan pätevyyttä ja silloin opettajaksi opiskelu alkaa työpaikalla ilman teoreettisia valmiuksia. Francison (2020) mukaan opettajuuden roolin kehittymiseen ei ole lopulta merkitystä onko opiskelu tapahtunut opettajakoulutuksessa vai suoraan käytännössä.

Trede ym., (2012) tekivät kattavan kirjallisuuskatsauksen korkeakoulutuksesta kirjoittavista lehdistä, liittyen ammatilliseen kehittymiseen. Ammatillinen kehittyminen tapahtuu ammatillisen käytännön yhteisössä keskustellen ja yhteisiä merkityksiä pohtien. Ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä myös järjestelmällisenä toimintana, jossa tietoisesti vanhaa ajattelua tai rooleja korvataan uudella tavalla.

2000-luvun opettajan ammatillista kehittymistä, erityisesti opetustaitojen ja globaalien kompetenssien kehittymistä on edesauttanut opiskelijoiden mukaan ottaminen opettajan omaan kehitymisprosessiin (Sprot, 2019). Liikkuminen muissa kuin tavanomaisissa opetuskonteksteissa auttaa ammatillisessa kehitymisessä. Toisten opettajien tuntien kuuntelu, asioiden reflektointi yhdessä, tietojen ja taitojen päivittäminen tai muissa maissa opetustilanteissa vieraileminen voi antaa uusia ideoita, ja jopa uudenlaista ajattelua opettamisen tai menetelmien perustaksi.

Lisäksi edellä mainittujen avulla opetuksen laatu voi parantua ja opetustavat kehittyä. Jos opettajalla on mahdollista vaihtaa ajatuksia opettamiseen

liittyen jonkun ulkopuolisen korkeakoulumaailmassa olevan opettajan tai kollegan kanssa, niin ammatillinen kehittyminen voi saada uusia ulottuvuuksia (Joronen, 2003; Krishnaveni & Anitha, 2007; Sachs, 2001; Schraw, 1998, Sprout, 2019; Tillema, 1997; Timperley ym., 2007). Oppitunneilla vierailevat luennoitsijat ja opiskelijoiden kanssa tehdyt opintomatkat nähdään mahdollisuuksina ammatilliseen kehittymiseen. Työyhteisöistä poistuvien työntekijöiden hiljaisen tiedon siirtämisessä ja saamisessa osa opettajista kokee merkityksellisenä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta (Broad, 2016).

Asiantuntijajohtajien luomat järjestelmälliset kehitysmallit edistäisivät ammatillisten opettajien kehittymistä, jota voidaan tukea myös rakentamalla mahdollisuuksia jatkuvalla avoimelle keskustelulle. Tällaisia reflektoitavia ja arvioitavia korkeakouluopetuksen alueita ovat esimerkiksi opiskelijoiden ajatukset, ideat ja toiminta suhteessa opettamiseen ja pedagogiikkaan. Reflektointiin kuuluu myös, miten opiskelijat parhaiten oppivat ja miten oppimista arvioidaan, opetusmenetelmät, erilaiset oppimisympäristöt koulussa ja koulun ulkopuolella ja miten ne organisoidaan. Lisäksi on huomioitava, millaisia muutoksia kohdataan mahdollisesti tulevaisuudessa ja miten niihin reagoidaan. Jatkuva reflektointi ja arvioiva keskustelu mahdollistaa myös opettajan työn ja pedagogiikan kehittymisen (Assen ym., 2018; Callejas, ym. 2017; Hoekstra ym., 2018; Korthagen & Vasalos, 2005).

Anteran (2022) mukaan ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on opettajien jatkuva myönteinen asenne kehittymiseen ja avoimuus kritiikille. Ammatillista kehittymistä koetaan myös opetettavaan substanssiin liittyvissä asioissa, joita ei esimerkiksi tuoda opettajakoulutuksessa esiin. Näiden taitojen haltuun otossa ja tiedon haussa voidaan hyödyntää aiempaa ammattia ja epävirallisia reittejä (esim. yhteys vanhoihin työkavereihin). Lisäksi jatkuva palaute on kannustin kehittyä ammatillisessa osaamisessa, erityisesti opiskelijoiden palaute on tässä merkittävää (Antera, 2022).

2.2.5 Työelämän substanssiosaaminen

Ammattikorkeakoulun opettajien sisällölliset osaamisvaatimukset edellyttävät hyviä teoreettisia valmiuksia ja omakohtaista opetettavan ammattialan käytännön kokemusta (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014; Andersson & Köpsén, 2015; Andersson & Köpsén, 2018; Mannila & Heiskanen, 2014; Raudasoja & Kaitala, 2019). Laadukas ammatillinen osaaminen, hyvät tiedot ja taidot koetaan hyvän ammatillisen opettajan kannalta jopa kriittisinä (Antera, 2022; Fejes & Köpsén, 2014). Opetusosaaminen nähdään toki tärkeänä, mutta ei välttämättä ensisijaisena. Usein ammatillisia opettajia rohkaistaan kuitenkin osallistumaan opettajakoulutukseen, jolloin myös opetusosaaminen voi kehittyä (Fejes & Köpsén, 2014).

Tutkimusten mukaan opettajien ammatillinen- eli substanssiosaaminen on hyvä pitää ajan tasalla. Lisäksi opettajan kannattaa huomioida substanssin alalla tapahtuvia niin kansallisia kuin globaalejakin muutoksia tai ajankohtaisia kysymyksiä, jotka vaikuttavat myös opettamiseen (Dymock & Tyler, 2018; Hawkes & Romiszowski, 2001; Raudasoja & Kaitala, 2019). Ammatillisten opettajien substanssiin liittyvän täydennyskoulutuksen toteutuksessa on eroja maittain.

Joissain maissa opettajien edellytetään osallistuvan täydennyskoulutuksiin tietyn väliajoin ja toisissa maissa kouluttautumista ei edes edellytetä. Lisäksi maiden sisällä voi olla alueellisia tai koulukohtaisia eroja täydennyskoulutukseen pääsyssä (Köpsen & Andersson, 2015).

Koulutusorganisaatioissa opettajille voidaan rakentaa henkilökohtaisia ammatillisen pätevyyden edistämisen suunnitelmia. Suunniteltujen toimien avulla voidaan puolestaan lisätä tietoa ja taitoja, joilla voidaan edistää tavoitteiden saavuttamista ja samalla myös henkilökohtaista kehittymistä (Béduwé, ym. 2009; Hoekstra ym., 2018; Shu, 2014). Koulujen johtajilla on merkitystä ammatillisten opettajien osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen tukemisessa. Johtajien on hyvä ymmärtää ja helpottaa opettajien ammatillista täydennyskoulutusta ja ennen kaikkea johtajilla on merkitystä koulutuksen tärkeyden tietoiseksi tekemisestä. Koulutus kannattaa kohdentaa opettajan osaamisen mukaan. Työyhteisön osaamisessa on huomioitava myös laajempi yhteistyö muiden alojen kanssa (Ballangrund & Nilsen, 2021).

Ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen tuo haasteensa se, että opettajien omat näkemykset ja koulujen tavoitteet työelämäyhteistyöstä vaihtelevat (Raudasoja & Kaitala, 2019). Lisäksi mahdollisuudet koulutukseen ovat harvassa (Hoekstra ym., 2018) tai ylipäänsä pääsy koulutuksiin kovin vaihtelevaa (Köpsen & Andersson, 2015; Lloyd & Payne, 2012). Päävastuu on kuitenkin opettajalla itsellään ja hän voi rikastuttaa substanssiaan opiskelijoiden harjoittelujen ohjauksissa (Ballangrund & Nilsen, 2021). Parhaimmillaan opettajan näkökulmasta ammatillisen pätevyyden kehittäminen mahdollistuu ja opettaja voisi osallistua esimerkiksi asiantuntijavaihtoon (Raudasoja & Kaitala, 2019).

Zhoun ym., (2022) mukaan ammattikorkeakoulussa toimivat opettajat pitivät tärkeimpänä osaamisen muotona substanssiosaamista ja he kokevat sen henkilökohtaisesti tärkeäksi asiaksi. Oman opetusalan substanssin koetaan olevan hallussa ja substanssin kehittämistä yhdessä muiden samaa aihealuetta opettavien kanssa pidetään hyvänä asiana. Yhteisen kehittämisen esteinä koetaan olevan ajan puute ja yksiköiden erillisyys (Mannila & Heiskanen, 2014).

Vilénin ja Salmisen (2016) mukaan myös täydentävän koulutuksen tarve oli suurinta juuri substanssi- sekä kehittämisosaamisen alueilla. Sellaiset opettajat, jotka pystyvät löytämään hyvän tasapainon opettaja- ja ammatti-identiteettinsä kanssa, vaikuttavat omaavan parhaat kyvyt oman ammatillisen alansa opettamiseen. Kaikille tasapainon löytäminen ei ole helppoa, ja silloin olisikin organisaation tasolta hyvä kiinnittää huomiota mahdolliseen täydennyskoulutukseen (Fejes & Köpsen, 2014). Lisäksi ammattikorkeakoulujen opettajien tavat oppia uutta vaihtelevat. Yleisimmin opettajat oppivat yksin asioita ja vain pieni osa kuvailee oppimistaan työelämäkumppaneiden kanssa yhdessä toteutuvaksi innovatiiviseksi toiminnaksi (Töytäri, 2019). Yleisin tapa ylläpitää substanssiosaamista vaikuttaisi olevan oman substanssialan ammatillisten tekstien lukeminen. Aktiivinen osallistuminen ammatillisiin yhteisöihin, järjestöihin ja niissä järjestettäviin työpajoihin, erilaisiin lyhytkursseihin tai pidempisiin kursseihin auttavat myös ylläpitämään ammatillisia taitoja (Andersson & Köpsén, 2018; Broad, 2016).

Ammattikorkeakoulujen opettajien työelämäyhteistyön osaamishaasteina voidaan Töytärin (2019) mukaan nähdä monipuolisten taitojen hallinnan, muutokset koulutuksen ja työelämän välisissä suhteissa, verkostoissa työskentely sekä oppimiskäsitysten ja pedagogiikan uudistaminen. Tulevaisuuden ammattilaisten opettamisessa vahva oman alan tietotaito on merkityksellistä (Andersson & Köpsén, 2019). Tulevaisuudessa ammattien kehittyminen ja jopa muuttuminen, ja muutoksen vaikutus koulutukseen on mahdollista huomioida ja toteuttaa. Muutokset edellyttävät opettajien työlle asiantuntijajohtajan toimesta asetettuja selkeitä tavoitteita, tukea osaamisen johtamiselta sekä pedagogisen toiminnan johtamista (Ballangrund & Nilsen, 2021; Raudasoja & Kaitala, 2019).

2.2.6 Tieto opiskelijan osaamisesta ja oppimisesta

Korkeakouluissa on aiemmin pyritty opettamaan tietoa ja muissa perusopetuksen jälkeisissä oppilaitoksissa on puolestaan keskitytty ammatillisten taitojen opettamiseen. Viime aikoina korkeakouluissa on alettu keskittyä tietämyksen ohella opiskelijan osaamiseen (Himanka, 2016). Nykyisin ammattikorkeakoulut päättävät itse opetussuunnitelmistaan (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014). Opetussuunnitelmienkin kehityssuuntaus on ollut osaamisperusteisuus. Osaamisperusteisuus tarkoittaa, että opetussuunnitelmissa kuvataan oppijälähtöisesti oppimisen tuloksena syntyvää osaamista eikä enää yksityiskohtaista oppiainejakoista suunnitelmaa (Laajala, 2015). Opetussuunnitelmiin on erityisen oleellista kirjata, miten osaaminen hyväksytään, eli arviointikriteerit. Kriteerien avulla konkretisoidaan opiskelijan henkilökohtainen opintosuunnitelma, ja ne toimivat myös tavoitteellisen ohjauksen välineenä. Jos kriteereitä ei ole, koko arviointitoiminto ei ole mahdollista, koska perusteita osaamisen arvioinnille ei ole (Moon, 2005; Saranpää 2012).

Oppiminen ei ole enää yksipuolista tiedon siirtoa opettajalta opiskelijalle, ja opettajan toiminnan painopiste muuttunut tiedon ja toiminnan prosesseihin ja niiden ohjaamiseen opiskelijoille (Kember & Kwan, 2000). Oppimiseen on liitetty kontekstisidonnaisuutta ja autenttisia oppimistilanteita (Parkinson ym., 2018). Ammattikorkeakouluissa opiskelijat tekevätkin paljon erilaisia ryhmätöitä ja harjoittelevat todenmukaisia työelämän tilanteita. Ryhmien hallinnassa ammattikorkeakoulujen opettajat kokevat osaamisen puutteita. Tältä osin opettajan työssä korostuu opiskelijoiden ohjaus-, ryhmäyttämisen- ja tutorointitoiminnat (den Heijer ym., 2022; Mannila & Heiskanen, 2014).

Ammattikorkeakoulun opettajat kokevat, että opiskelijat ovat aikaisempaa osaavampia ja opiskelijoiden kanssa tehtävä yhteistyö on merkityksellistä. Työ kohdistuukin paljolti opiskelijoiden motivoimiseen ja fasilitointiin. Opiskelijoiden tarpeet ja edellytykset oppimiselle ovat muuttuneet ja eriytyneet. Opettajat kokevatkin haastavana erilaisten opiskelijoiden kohtaamisen ja hyvinvoinnista huolehtimisen (Mannila & Heiskanen, 2014).

Opiskelijoiden olisi perinteisen substanssin oppimisen oheen opittava toimimaan alati muuttuvassa maailmassa (Tynjälä, 2004). Kotila ja Mäki (2015) näkevät, että ratkaisu korkeakouluopintojen tehostamiseen löytyy useamman asian yhdistämisestä. Erilaisia oppimisympäristöjä, esimerkiksi työelämän projekteja

tai yrittäjyystoimintaa, tulisi hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Opiskelijoita ja oppimista voidaan auttaa etenemään tehostamalla ohjauksen laatua sekä monipuolistaa arviointia. Opiskelijoiden työssäkäyntiä pitäisi hyödyntää ja pyrkiä yhdistämään opintoihin. Lopuksi ammattikorkeakoulupedagogiikkaa pitäisi kehittää monipuolisesti, jotta se palvelee opintojen etenemistä. Pedagogisen ytimen perusteella määrittyvät erilaiset pedagogiset ratkaisut ja pedagoginen johtaminen, eli miten ja millä tavalla opettaja opettaa ja toimii, mikä on hänen tietaitonsa sekä ammattikorkeakoulun yleinen tapa toimia.

2.3 Tiivistys ammattikorkeakoulun lehtorista asiantuntijana

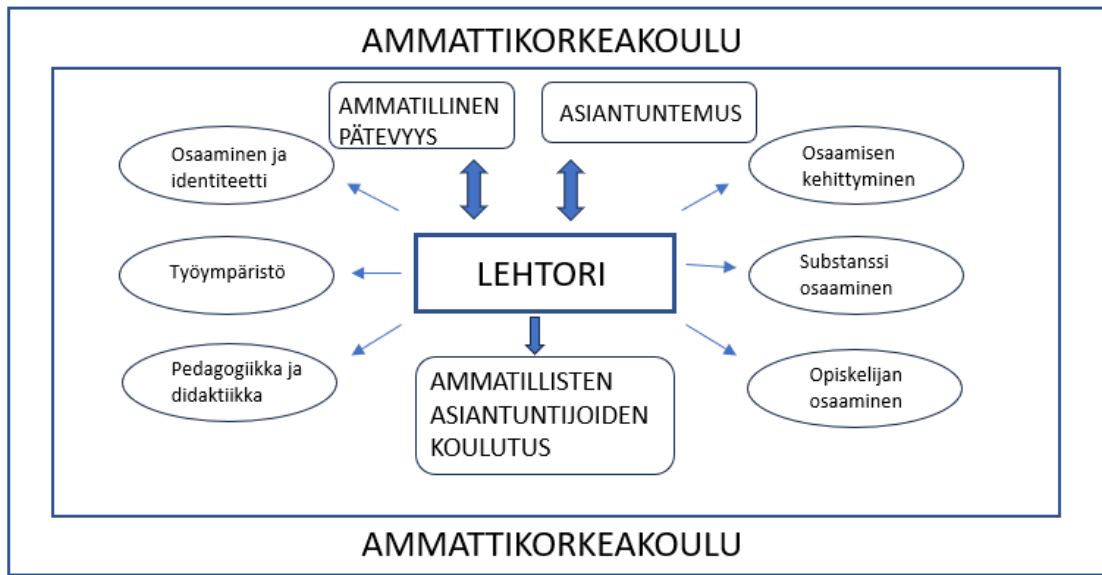
Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulussa työskentelevällä asiantuntijalehtorilla ymmärretään ammatillisesti pätevää asiantuntijaa, joka työskentelee koulutuksellisessa asiantuntijaorganisaatiossa. Lehtori on työn eri osa-alueita hyödyntävä ja hallitseva ammatillisia tulevia asiantuntijoita kouluttava henkilö.

Ammattikorkeakoulussa työskentelevän lehtorin ammatillisen pätevyyden määrittely tulee ammattikorkeakoululaista. Ammattikorkeakoulu voi myös itse asettaa pätevyysvaatimuksia lehtorille, esimerkiksi pedagogisen tai jonkin substanssin hallinnan suhteen.

Lehtorin työn ja tekemisen tavoite on kouluttaa ammatillisia asiantuntijoita työelämäänsä. Tässä koulutustehtävässä lehtori hyödyntää, toteuttaa ja mahdollisesti kehittää työn eri osa-alueita, joita ovat oman työn osaaminen ja ammattidentiteetti, työympäristöön liittyvät tekijät, ammattikorkeakoulupedagogiikka ja didaktinen osaaminen. Lisäksi työn osa-alueita ovat osaamisen kehittyminen, substanssin hallinta sekä tieto siitä miten opiskelija parhaiten oppii ja osaa asioita.

Tässä työssä ei erikseen määritellä milloin lehtori on asiantuntija, esimerkiksi onko hän sitä tietyn ammatissa toimimisen ajan jälkeen. Opetustyö on yleisesti asiantuntijatyötä niin substanssin kuin opetuksen, ohjauksen tai kehittämistyön osalta. Asiantuntemus kehittyy ammatissa toimiessa koko ajan. Alussa asiantuntemus voi painottua substanssiin, ja opetuskokemuksen ja kehittämisen myötä myös opetuksellinen osaaminen kehittyy.

Ammattikorkeakoulutuksen ollessa muun yhteiskunnan toimintojen oheen muutoksien kohteena, myös vaatimus lehtorien asiantuntemukselle ja sen kehittymiselle on ilmeinen. Asiantuntemusta lehtori voi kehittää monella työn eri osa-alueella. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 2.) esitetään ammattikorkeakoulussa työskentelevän asiantuntijalehtorin työnkuva ja työhön liittyvät tekijät.



KUVIO 2 Ammattikorkeakoulun asiantuntijalehtorin työn osa-alueet ja työhön vaikuttavat tekijät

3 ASIANTUNTIJAJOHTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä eli asiantuntijajohdattamista korkeakoulussa ja pohjustetaan asiantuntijuuden, asiantuntijaorganisaatioiden ja asiantuntijajohtajuuden käsitteiden tarkemmalla selvittelyllä. Lisäksi luvussa tarkastellaan henkilöstöjohtamista, jonka voidaan nähdä vaikuttavan myös asiantuntijoiden työn toteutumiseen. Luvun lopussa esitetään tiivistys ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamisesta.

3.1 Asiantuntijuus asiantuntijaorganisaatioissa

Asiantuntijaorganisaation työntekijöitä kutsutaan asiantuntijoiksi (Sveiby, 1997). Asiantuntijalla on usein yksi tai useampi seuraavista piirteistä: hän tietää muita enemmän jostain asiasta (Johnson, 2002), hänellä on ammattiin vaadittava tutkinto, hän pystyy antamaan asiasta virallisen lausunnon tai hän tekee luovaa työtä (Sipilä, 1996; Toivanen, 2018). Asiantuntijoiksi kutsutaan myös akateemisen koulutuksen ja systemaattisen ja laaja-alaisen tietoperustan omaavia, professionaalista toimintaa harjoittavia ihmisiä (Hiilamo, 2021; Juujärvi ym., 2007; Lamintakainen ym., 2018; Syväjärvi & Stenvall 2003).

Asiantuntijatyö voidaan nähdä monimutkaisena ja kompleksisenakin työnä (Niemi & Kräkin, 2019). Giddensin (1995) mukaan asiantuntijuus pitäisi pystyä osoittamaan: kuka tahansa voi toimia asiantuntijana, jos kykenee osoittamaan tietonsa ja taitonsa, mutta maallikon ja asiantuntijan välillä täytyy olla auktoriteettisuhde. Asiantuntija on asiantuntija tyypillisesti jollain tietyllä osa-alueella, ja hän pystyy soveltamaan ja näkemään pintaa syvemmälle asioista asiantuntijuuden alueeltaan. Asiantuntijat ovat nopeita ratkomaan ongelmia ja tekevät vähemmän virheitä kuin aloittelijat. Asiantuntijat näkevät ja esittävät asiantuntijuusalueeseensa liittyviä ongelmia tai haasteita syvällisemmällä ja periaatteellisemmalla tasolla kuin aloittelijat, jotka käsittelevät asioita pinnallisemmin (Glaser & Chin, 1988; Syväjärvi & Stenvall, 2003). Asiantuntijat käyttävät paljon aikaa, reflektiota (Palonen ym., 2014; Schön, 1991), vaivaa ja hyödyntävät

tutkittua tietoa ratkoessaan ongelmia. Asiantuntijoilla on myös hyvä muisti ja itsearviointikyky (Glaser & Chi, 1988).

Edellä mainitut asiantuntijan ominaisuudet tai määritelmät ovat varsin perinteisiä, sillä asiantuntijan oletetaan kertovan vastaukset epäröimättä. Kompleksinen maailma ja monimutkaiset työhaasteet ovat kuitenkin tuoneet asiantuntijuuden käsitteen uudelle tasolle, siten, että yksipuoleisen sanoituksen sijaan asiantuntijat käyvät aktiivista dialogia. Ratkaisuja ongelmiin etsitään aktiivisesti yhdessä toisten kanssa (Niemi & Kräkin, 2019).

Kompleksisen maailman työelämäjärjestelmä tehokkuus- ja kehitysvaati muksineen edellyttävät, että työntekijät ovat oman asiansa tuntijoita (Bereiter, 2004; Juujärvi ym., 2007; Mutanen ym., 2008; Tynjälä, 2007). Hyviä asiantuntijan ominaisuuksia on lisäksi joustavuus sekä itsenäisyys ja itseohjautuvuus (Kotila, 2002), mutta toisaalta myös yhteisölliset taidot asiantuntijayhteisöissä ovat keskeisiä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla asiantuntijuutta voidaan edistää (Hiilamo, 2021; Syväjärvi & Stenvall, 2003).

Riskinottokyky, sitoutuneisuus, innovatiivisuus (Heilmann, 2022) ja itsensä ylittäminen ovat tyypillistä asiantuntijatyössä (Barnett, 2004). Koulutus (Gherardi, 2012; Venninen, 2005), formaali tutkinto-opiskelu ja harjoittelu ovat keinoja, joilla asiantuntemukseen liittyviä valmiuksia voidaan saavuttaa (Barnett, 2004; Mutanen ym., 2008; Palonen ym. 2014). Asiantuntijan ominaisuuksia ovat vahva teoreettinen osaaminen ja kyky soveltaa osaamista käytäntöön. Näillä valmiuksilla mahdollistuu asiantuntijan osallisuus työnsä, yhteisönsä, alansa ja sosiaalisten verkostojensa kehittämiseen (Gherardi, 2012; Helakorpi, 2006; Palonen ym., 2014; Sarja, 2011; Venninen, 2005).

Laakkosen (2004) mukaan asiantuntijuus perustuu paljolti käytäntöperustaisesti hankittuun osaamiseen. Käytännön kokemuksella on osoitettu olevan merkitystä asiantuntijoiden tietoon, osaamiseen tai tietotaitoon, ja se on luonteeltaan automaattista tai toimintaan sidottua, intuition perustuvaa. Tällaista tietoa on vaikea asiantuntijoiden sanoittaa tarkemmin (Benner, 1994; Berliner, 1994; Erault, 2010; Koivunen, 1998; Nonaka & Takeuchi, 1995; Polanyi, 1998; Schön, 1991; Tsoukas, 2006). Kehittynyt asiantuntija pystyy suoriutumaan tehtävistään itsenäisesti, äärimmäisen paineen alaisena tai automatisoituneissa tilanteissa säilyttämään kontrollin (Feltovich ym., 2006).

Eri alat vaativat kukin omanlaistaan asiantuntemusta (Mutanen ym., 2008; Palonen & Gruber, 2010). Tässä yhteydessä voidaan puhua ammatillisesta asiantuntijuudesta. Ammatillisessa asiantuntijuudessa osaaminen kohdistuu tiettyyn asiaan, aiheeseen, tehtävä- tai ongelma-alueeseen ja on usein moniammatillista, jolle on leimallista ylialojen ulottuva yhteistyö (Juujärvi ym., 2007; Sarja, 2011). Varsinaista kehittyntä asiantuntijavaihetta edeltää vaihe, jossa osaaminen on satunnaista. Kun tiedot ja taidot kehittyvät, niin osaaminenkin vankistuu. Osaamisen lisäksi kehittyvä taito itsearviointiin omasta osaamisesta tai osaamiseen liittyvistä haasteista. Osaamisen kehittyminen ei tapahdu yksin, vaan ryhmien ja muiden asiantuntijoiden kanssa toimimisen myötä (Palonen & Gruber, 2010). Eteläpelto (1997) totesi jo aikanaan, että yhteiskunnallinen muutos tuo muutoksia myös työelämään ja puolestaan edellyttää asiantuntijuudeltakin jatkuvaa

muutosta ja eteenpäin menoa. Organisaatiot verkostoituvat ja organisaatioiden rajat ylitetään globaalistikin. Työtehtävät monipuolistuvat ja sen takia asiantuntijuuden muodot ja käytänteet muuttuvat, eli asiantuntijuutta ja sen määrittelyä rakennetaan jatkuvasti uudella tavalla (Rubin, 2012).

3.2 Asiantuntijajohtamiseen liittyviä erityispiirteitä

Asiantuntijajohtajat johtavat asiantuntijoita yleensä monimutkaisissa asiantuntijaorganisaatioissa, eli joissa substanssina voi olla niin tekniikka, hoitotyö tai taideaineetkin. Asiantuntijoiden johtamisessa olisi hyvä ottaa huomioon asiantuntijoiden tavat tehdä työtä. Vuorovaikuttaminen on tärkeää muutoksesta selviämiseksi sekä kokeilujen ja ratkaisujen saavuttamiseksi (Billett & Choy, 2013; Heilmann, 2022). Lisäksi monimutkainen ympäristö vaatii asiantuntijajohtajilta ja johdettavilta avoimuutta, kykyä ajatella tavanomaisesta poiketen ja tilanteiden tarkempaa analysointia (Mäki, 2010). Tässä luvussa tarkastellaan sellaisia johtamisen näkökulmia, jotka korostuvat erityisesti asiantuntijajohtamisessa.

3.2.1 Asiantuntijajoyhteisöä ohjaavia periaatteita

Autonomisuus eli omaehtoisuus tarkoittaa sitä, että ihminen on vapaa päättämään itse tekemisistään. Autonomiassa motivaatio tekemiseen lähtee ihmisestä itsestään, ei ulkoisista tekijöistä. Koska autonomia on ihmisestä itsestään kiinni, niin esimiehen on työorientaatiossa autonomiaa vaikea lisätä, mutta toisaalta esimies voi sen helposti tuhota. Mikromanagementti ja kontrollointi ovat tekemistä, joka estää ihmistä kokemasta autonomiastaan lähtevää innostusta työssään (Martela & Jarenko, 2014).

Autonomisuuden toteutuminen asiantuntijaorganisaatioiden usein monimutkaisessa ympäristössä vaatii esimiehiltä ja johdettavilta avoimuutta, kykyä ajatella tavanomaisesta poiketen ja tilanteiden tarkempaa analysointia (Mäki, 2010). Kompleksisen johtajuusympäristön toiminta perustuu kokeiluihin, merkitysten ymmärtämiseen, analyysiin ja sitä kautta muodostetun uuden tiedon pohjalta reagointiin (Kokkonen, 2013; Snowden & Boone, 2007). Esimiesten kannattaa kannustaa ihmisiä löytämään uusia ratkaisuja, kokeilemaan, innovoimaan ja tekemään itsenäisiä päätöksiä. Samalla luodaan toimintaympäristö, jossa tavoitteet on määritelty ja siten asiantuntijoilla on riittävästi tilaa sekä mahdollisuuksia tehdä työtä itsenäisesti. Edellä mainituilla turvataan selkeät rakenteet niin että uuden tiedon tuottaminen mahdollistetaan tietoisella kehittämisellä (Alasoini ym., 2014; Snowden & Boone, 2007; Stähle ym., 2004).

Käytännössä asiantuntijoiden johtamisessa esimies on enemmän taustalla toiminnassa, antaa vastuuta ja toimii yhteistyössä perinteisen hierarkkisen toiminnan sijaan (Uhl-Bien & Arena, 2018; World Economic Forum, 2018). Koulutus- ja kehittämismahdollisuuksien tarjoaminen, palkitseminen, työturvallisuudesta huolehtiminen, työssä koettu itsenäisyys, mielekkäät ja vaativat työtehtävät sekä palautteen antaminen ovat esimiehen keinoja kannustaa erityisesti

innovaatioihin (Bos-Nehles ym., 2017). Asiantuntijaorganisaatiossa asiantuntijat toimivat autonomisesti ja pitävät huolen omista aikatauluistaan (Hellgren ym., 2008; Paasovaara, 2014). Suomessa korkeasti koulutetut opettajat nähdään autonomisina toimijoina (Sahlberg, 2007). Autonomia huomioiden ajanhallintaa ja työnsuunnittelua on tehtävä yhteistyössä asiantuntijan ja esimiehen kanssa, jotta löydettäisiin työn tekemiseen toimivat ja kaikkia tyydyttävät ratkaisut (Toivanen ym., 2016).

Byrokraattisuus ja muodollisuus puolestaan vähentävät kokeilua, riskien ottamista ja niistä oppimista. Tämä ei poista kuitenkaan sitä asiaa, että esimiehen on kyettävä asettamaan rajoja (Seeck, 2013). Vapauden kokemusta ja itsenäisyyttä työssä voidaan tukea monin tavoin. Henkilöstöjohtamisen näkökulmasta demokraattinen johtamistapa, vapaampi tiedon jakaminen ja alaisten osallistaminen päätöksentekoon voivat olla hyviä keinoja (Deci ym., 1989).

Läpinäkyvän johtamisen avulla luodaan *luottamusta* työyhteisössä. Luottamuksellisuuden luomiseen liittyy kiinteästi koettu oikeudenmukaisuus, arvostus ja kuulluksi tuleminen. Ihmiset voivat toimia työssään hyvin ja tehokkaasti, kun luottamusta johtamiseen on (Bushe & Marshak, 2016; Malkamäki, 2017). Työntekijöille tehdään selväksi, mitä työn tekemiseksi vaaditaan ja mitkä ovat päämäärät. Sen jälkeen johtaja voi päästää irti ja luottaa siihen, että aikuiset, ammattilaiset etenevät itsenäisesti kohti työn päämääriä. Luottamuksen ohella koettu työn merkityksellisyys ja johtamisen mahdollistama autonomia ovat tärkeitä työntekijöille (Martela & Jarenko, 2014).

Työpaikoilla koettu *oikeudenmukaisuus* on yhteydessä työyhteisön ilmapiiriin, työtyytyväisyyteen ja jopa sairauspoissaolojen määrään, ja se on siten yksi johtamisen tärkeimpiä asioita mihin pitäisi kiinnittää huomiota. Organisaatiossa koettu oikeudenmukaisuus on myös yhteydessä sitoutuneempaan asenteeseen työpaikkaa kohtaan (Heponiemi ym., 2011; Leineweber ym., 2017; Loi ym., 2009; Oosthuizen ym., 2018).

3.2.2 Vuorovaikutus asiantuntijatyössä

Hyvän ja myönteisen *työilmapiirin* luominen on oleellista työn tekemisen kannalta. Lisäksi työntekijöiden välisen yhteenkuuluvuuden varmistaminen kuuluu nykyjohtajan tärkeimpiin tehtäviin (Carmeli ym., 2009). Johtaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, jossa sekä esimiehellä että alaisilla on kummallakin vaikutus toisiinsa. Hyvä johtaminen kehittää hyviä työyhteisötaitoja ja työntekijän hyvät työyhteisötaidot ovat puolestaan merkityksellisiä hyvän johtajuuden muodostamiseksi (Manka, 2016).

Yhteisöllisyydellä on merkittävä vaikutus työyhteisön myönteiseen ilmapiiriin. Se edistää yhteistyötä, luottamusta ja työtyytyväisyyttä yleisesti. Yhteisöllisyyden kokemus auttaa lisäämään luovuutta ja innovaatioita sekä vahvistamaan sosiaalisia suhteita ja psykologista hyvinvointia (Boyd & Nowell, 2020; Brincker & Pedersen, 2020; Deng ym., 2023; Heilmann, 2022; Woo ym., 2022). Myös etätyöntekijöille yhteisöllisyyden kokemus lisää työtyytyväisyyttä ja se puolestaan auttaa selviämään työn tuomista mahdollisista haasteista (Buonomo ym., 2023).

Yhteisöllisyyttä esimies voi rakentaa esimerkiksi varmistamalla tavoitteiden osalta yhteisen ymmärryksen syntymisen kannustamalla, välittämällä ja tukemalla työntekijöitä, toteuttamalla avointa ongelmanratkaisua ja vuorovaikutteista ilmapiiriä, johon kaikki voivat osallistua, rohkaisemalla yksilölliseen ilmaisuun ja osallistamalla kaikki työyhteisönjäsenet yhteiseen toimintaan ja viestimällä riittävästi asioista (Boyd & Larson, 2022; Lampinen ym., 2015).

Asiantuntijaorganisaatiot ovat tyypillisesti organisaatioita, jotka tarvitsevat *vahvasti sitoutuneita työntekijöitä*. Henkilöstön pysyvyys ja sitoutuminen organisaatioon, on organisaatiolle keskeistä (Jokivuori, 2002). Pysyvyyttä ja sitoutumista voidaan varmistaa asiantuntijan osaamisen ja tiedon avulla. Lisäksi luodessaan työpaikalle reflektiivistä ja dialogista kulttuuria, esimies voi vahvistaa ja edistää asiantuntijoiden organisaatioon sitoutumista (Kupias ym., 2014). Sitoutumista voidaan edistää lisäämällä työhön resursseja esimerkiksi autonomiaa tai yhteistyötä muiden kanssa. Lisäksi yhteisöllisyys, hyvä työhyvinvointi ja esimerkiksi hyvä perehdytys lisäävät organisaatioon sitoutumista (Borst, 2018; Boyd & Nowell, 2020; Ketola, 2010).

Yhteisöllisyyden vahvistamisella näyttää Pyynyn (2018) mukaan olevan muutostilanteessa sitoutumista edistävä vaikutus asiantuntijaorganisaatioissa. Yksittäisen työntekijän näkökulmasta on oleellista, mihin työn osaan muutos kohdistuu, sillä sitoutumista edistävä tekijätkin on ratkaistava työntekijäkohtaisesti. Esimies voi edistää sitoutumista muutostilanteessa luomalla mahdollisuuksia osallistumiselle, vuorovaikutukselle sekä läpinäkyvälle viestinnälle (vrt. Mäki-Korvela, 2014) ja yhteisten merkitysten luomiselle. Esimiehiltä vaaditaan myös herkkyyttä tunnistaa henkilöstön tuntemuksia ja kokemuksia muutostilanteissa (Pyyny, 2018).

Viestinnän avulla asiantuntijaorganisaatiossa luodaan ja ylläpidetään yhteyksiä verkostoihin, profiloitutaan asiantuntijuudessa, ollaan mukana mahdollisissa muutoksissa ja erilaisissa prosesseissa ja luodaan arvoa organisaation toiminnalle. Viestintä parantaa organisaation sisällä yhteisöllisyyden kokemusta, asiantuntijoiden sitoutumista työyhteisöön ja tätä kautta lisää organisaation tuloksellisuutta (Boyd & Larson, 2022; Lampinen ym., 2015; Lee, 2022; Mazzei, 2010; Welch & Jackson, 2007).

Organisaatioiden viestintä koetaan usein haasteellisenä ja riittämättömänä, vaikka viestintä on yksi organisaatioiden olemassaolon edellytys (Kleinbaum ym., 2008, Wrench, 2013). Strandmanin (2009) mukaan asiantuntijalle voi jäädä epäselväksi, miten hänen toimensa liittyvät organisaation missioon ja strategioihin, ja noudattaako työn tekeminen toivottuja toimintatapoja. Jos viestintä ei toimi, vaarana on, että esimerkiksi missio ja strategiat jäävät helposti asioiksi, joilla ei ole merkitystä arjessa. Strategian viestinnän laadulla ja määrällä havaitaan olevan yhteys huonoon työhyvinvointiin. Huonoksi koettu työhyvinvointi heikentää ensinnäkin strategian viestinnän laatua ja viestintää yleisestikin. Strategian viestintä voi myös huonontaa työhyvinvointia, jos se koetaan yksipuolisenä, sellaisena ettei siihen voi vaikuttaa, tai ylhäältä alaspäin tulevana (Strandman, 2009).

Jos toimintaympäristö on alati muuttuva tai kovin monimutkainen, johdon tulisi kiinnittää erityistä huomiota sisäiseen viestintään. Sisäisen viestinnän kannattaa olla vuoropuheluun perustuvaa, mielellään kasvokkain tapahtuvaa. Asiantuntijoille on hyvä mahdollistaa osallisuus, kuunteleminen, kunnioittaminen ja suoraan puhuminen (Strandman, 2009).

Johtajan tulisi Terävän ja Mäkelä-Pusan (2011) mukaan viestiä ajantasaisesta lainsäädännöstä, ohjeista ja työehtosopimuksista asiantuntijoille. Lakien ja sopimusten hyvä tunteminen voivat auttaa selviämään työelämässä kohtattavista haastavista tilanteista. Esimiehen oikeutena on työnjohto-oikeus eli niin kutsuttu direktio-oikeus, josta myös asiantuntijoiden on hyvä olla selvillä. Direktio-oikeuden puitteissa esimies on velvollinen ja oikeutettu päättämään ja osoittamaan työntekijälle työtehtävät ja tavat, jolla työ on toteutettava (Terävä & Mäkelä-Pusa, 2011).

Asiantuntijaorganisaatioiden johtamisessa korostuu kyky *kommunikoida ymmärrettävästi*. Kommunikointikyky on ominaisuus, joka näyttäytyy aktiivisuutena keskusteluissa ja kokouksissa; mielipiteet tai faktat ilmaistaan lyhyesti ja ymmärrettävästi. Esimiesten aktiivinen kuuntelu ja tarkentavien kysymysten esittäminen kertovat hyvän kommunikaatiotaidon ohella ulospäinsuuntautumisesta ja järjestelmällisyydestä. Johtamisessa pitäisi pyrkiä aktiivisesti ymmärtämään ihmisiä ja olla avoimia uusille asioille ja näkökulmille (Lönnblad & Vartiainen, 2012).

Asiantuntijat haluavat usein kertoa asioista oman näkemyksensä ja myös tulla kuulluksi. Vastavuoroinen kommunikaatio ja asiantuntijajohtajan mahdollistama *dialogisuus* edistää arvostuksen tunteen kokemusta ja sitä, että asioihin voi vaikuttaa. Tavoitteiden saavuttamisen mahdollistavat työhön liittyvät prosessit ja muutenkin tärkeät asiat pidetään jatkuvasti ihmisten tietoisuudessa dialogin avulla (Viitala & Koivunen, 2014). Dialogista johtamista voidaan Syväsen ym. (2012) mukaan yhdistää luovuuteen, tuloksellisuuteen, työelämän laatuun ja innovatiivisuuteen, mitkä liittyvät tiiviisti asiantuntijatyöhön. Dialogisen johtamisen avulla mahdollistetaan työssä ihmisten ajattelemisen yhdessä, omaehtoinen ja aktiivinen työote sekä avoimuus.

Dialogisessa johtamisessa yhdistyy transformationaalista, palvelevaa ja arvostavaa johtamista. Oleellista on aito ja avoin vuorovaikutus, vastavuoroisuus, luottamuksellisuus ja yksilöllinen kohtaaminen (Syvänen ym., 2015). Tässä yhteydessä mainitulla palvelevalla johtamisella tarkoitetaan tutkimuksissa (esim. Eva ym., 2019; Khan ym.) havaittuja johtajan toimintoja, joiden avulla lisätään asiantuntijan uskoa omaan kykyihinsä, edistetään autonomian kokemusta sekä kannustetaan aloitteellisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Työpaikan tavoitteiden sanoittaminen, edistäminen ja saavuttaminen ilmaistaan arvostavasti ja rohkaitaan haastamaan totuttuja työskentelytapoja. Asiantuntijajohtaja on palvelevassa johtamisessa nöyrä, ottaa vastaan palautetta, myöntää virheensä, sallii virheet ja antaa anteeksi sekä on myötätuntoinen ja ymmärtää ihmisten erilaisuudet. Palvelevalla johtamistavalla näyttäisi olevan positiivista vaikutusta myös työn tuloksellisuuteen (Eva ym., 2019; Khan ym., 2022; Työterveyslaitos, 2022a).

Kokonaisvaltaista dialogista ja palvelevaa johtamista voidaan hyvin hyödyntää korkeakouluissa asiantuntijajohtamisessa (Roper, 2019; Temple & Ylitalo, 2009).

3.2.3 Asiantuntijatyön organisointi

Manka ja Manka (2016) määrittävät nykyajan johtamisen ja esimiehen hyväksi piirteiksi muun muassa, reilua ja oikeudenmukaista työn organisointia. Nämä pätevät myös asiantuntijajohtamiseen. Reilu ja oikeudenmukainen työn organisointi tarkoittaa, että esimies ottaa työntekijät päätöksentekoon mukaan ja on oikeudenmukainen, luotettava, esimerkillinen ja johdonmukainen. Psykologisesti ja emotionaalisesti tukeva ja tunneälykäs esimies osaa antaa asianmukaista palautetta ja hän kuuntelee ja on läsnä. Esimies myös huolehtii työntekijöistä ja osaa ottaa ongelmallisiakin asioita puheeksi. Esimiestyössä valtuuttaminen ja innostaminen tarkoittavat sitä, että jokainen tietää työnsä tavoitteet ja jokaista kannustetaan tarvittaessa uusille urille ajattelussa. Tällä tavoin työyhteisössä luodaan myönteistä ilmapiiriä ja ylläpidetään sitä, mitä kutsutaan optimismin johtamiseksi.

Asiantuntijaorganisaatiossa työskennellään tyypillisesti *tiimeissä*, joissa asiantuntijat toteuttavat esimerkiksi erilaisia projekteja tai työtehtäviä. Asiantuntijuudesta on tullut siten aikaisempaa yhteisöllisempää ja *verkostoitunutta* (Hakkainen ym., 2012; Ståhle ym., 2004; Rubin, 2012). Tiimien muodostumisen näkökulmasta merkityksellisiä asioita ovat organisaation yrityskulttuuri, tiimin jäsenten tunneälykkyys, ylemmän johdon näkemykset sekä lähijohto erityisesti ihmistuntemuksen näkökulmasta. Lisäksi visio sekä organisaation ajattelutapa ovat tiimien muodostumisen ja toimimisen näkökulmasta tärkeitä (Homan ym., 2020; Lu & Fan 2017; Yemm, 2012).

Asiantuntijajohtamisen tavoitteena on ennen kaikkea toimia asiantuntijoille tiimityön ja siihen liittyvän toiminnan mahdollistajana ja tukijana (Maynard ym., 2021; Walker, 2011). Asiantuntijatyötä leimaa autonomisuus, mutta työskennellessä sidosryhmien, asiakkaiden tai verkostojen kanssa aikataulut voivat olla hyvinkin sidottuja tai aikataulujen yhteensovittaminen haastavaa. Lisäksi yllätyksellisyys ja sirpaleisuus leimaavat toimintaa (Huhtala & Parzefall, 2006; Toivanen ym., 2016). Johtamistoiminnan tulisi mahdollistaa lisäksi se, että asiantuntijoilla on tarpeeksi autonomiaa, luottamusta toimintatapoihin sekä kykyä itseohjautuvuuteen (Mäki & Saranpää, 2008; Paasovaara, 2014).

Tiimityöskentelyn ohella asiantuntijaorganisaatiolle on tyypillistä fyysisesti erilleen sijoittunut ja *hajautettu työyhteisö*. Teknologian kehittyminen ja globalisaatio ovat muuttaneet asiantuntijoiden toimintaympäristöjä hyvinkin monimuotoisiksi (Alasoini, 2014; Lönnblad & Vartiainen, 2012; Toivanen ym., 2016). Myös asiakkaisiin tai sidosryhmiin ollaan yhteydessä sovelluksilla, jotka täytyy hallita (Lönnblad & Vartiainen, 2012; Varhelahti & Mikkilä-Erdmann, 2016). Asiantuntijoiden johtaminen voi Malkamäen (2017) mukaan tapahtua etänä. Johtaminen perustuu luottamukseen, ja luottamus korostuu erityisesti etäjohtamisessa. Avoin keskustelu, vuorovaikuttaminen ja viestiminen ovat tekijöitä, jotka lisäävät luottamusta ja ovat siten etäjohtamisessakin oleellisia ja toimivia asioita (Malkamäki, 2017). Kuitenkin erityisesti monimutkaisen tai hiljaisen tiedon

jakamiseen ja niistä keskustelemiseen tulisi antaa mahdollisuus kasvokkain. Asiantuntijat arvostavatkin edelleen eniten vuorovaikutteista, fyysisesti läsnä olevaa viestimistä (Alasoini, 2014; Sotarauta & Pöyhönen, 2004; Stähle ym., 2016). Asiantuntijoiden jatkuvan kiireen ja ajanhallintahaasteiden taustalla voi olla työn huono organisointi, epäselvä tehtävänkuva tai liian pieni henkilöstömitoitus, ja näihin voidaan esimiestyön avulla puuttua (Toivanen, ym. 2016). Suomalaisessa työelämässä on käytössä erilaisia joustavan työn organisoinnin muotoja. Tiimityö, etätyö, liukuva työaika, työaikapankki tai työaika-autonomia ovat näistä esimerkkejä (Janhonen, 2010; Malo, 2006).

3.3 Henkilöstöjohtaminen asiantuntijatyössä

Henkilöstöjohtaminen on merkityksellinen osa johtamistyötä, myös asiantuntijoilla, työn tekemisen tukemiseksi ja toisaalta myös työn tuloksellisuuden seurannassa. Henkilöstöjohtamisella on vaikutusta myös työhyvinvointiin, työtyytyväisyyteen ja työhön sitoutumiseen. Henkilöstöjohtamisella huomioidaan ihmiset ja heidän osaamisensa ja ymmärretään, että juuri ihmisten toiminnan avulla organisaation on mahdollista saavuttaa tavoitteensa ja siten myös menestyä (Browning, 2006; Cao ym., 2022; Chang & Chen, 2011; den Hartog ym., 2013; Elorza ym., 2011; Gardner ym., 2011; Järnlström & Luoma, 2014; Syväjärvi & Stenvall, 2003; Uotila & Viitala, 2014). Tässä tutkimuksessa henkilöstöjohtaminen nähdäänkin edellä mainituin perustein oleellisen osana asiantuntijoiden johtamista ja henkilöstöjohtamisen tärkeimmät kohdat asiantuntijajohtamisen näkökulmasta käydään tässä luvussa läpi.

Seuraavassa käydään läpi lyhyesti johtamisen perusosa-alueita, jotka koskevat myös asiantuntijoiden johtamista. Osa-alueet ovat henkilöstöstrategian muodostaminen ja henkilöstösuunnittelu, henkilöstösuunnitelmaan perustuva rekrytointi, perehdytys (ks. myös Auvinen & Lämsä, 2020), mentorointi, työn organisointi, henkilöstön kehittäminen, henkilöstön hyvinvointi, tavoitteiden asiantuntijoiden johtamisessa merkityksellisiä rakenteita ”perinteisten” johtamisen osa-alueiden lisäksi ovat epäviralliset joustavuutta ja autonomiaa tukevat rakenteet. Jäykällä, kontrolloivilla henkilöstöjohtamisrakenteilla ei edistetä asiantuntijoiden luovuutta ja kykyä innovointiin (Alonderiene & Majaускаite, 2016; Maynard ym., 2021; Snowden & Boone, 2007; Vartiainen ym., 2013).

Henkilöstön hankinta tulisi perustua organisaation missioon, eli siihen mitä varten organisaatio on ylipäänsä olemassa, sekä visioon, joka on näkymä ja tavoitetilä, joka halutaan saavuttaa. *Henkilöstöstrategiaksi* kutsutaan suunnitelmaa siitä, miten henkilöstöjohtamisen avulla saavutetaan organisaation tavoitetilä (Chaudhuri, 2010; Kauhanen, 2012; Menon, 2012; Tichy ym., 1982, 1986; Viitala, 2014). Henkilöstöjohtaminen perustuu *henkilöstösuunnitteluun*, joka on varautumista ja ennakointi tulevista (Kauhanen, 2012; Viitala 2014). Organisaation henkilöstöhankinnalla eli *rekrytoinnilla* pyritään saamaan organisaatioon tarvittavat, pätevät ja kuhunkin tehtävään tarkoituksenmukaista osaamista omaavat

työntekijät. Rekrytoinnin lähtökohtana tulisi olla osaamis- eli kompetenssikartoitusten tuottama tieto (Kauhanen, 2012; Markkanen, 2009; Pilbeam & Corbridge, 2006; Viitala, 2014). Asiantuntijoiden rekrytoinnin kohdalla korostuu erityisesti esimerkiksi järjestelmäajattelun hallitseminen, joka tarkoittaa kykyä työskennellä ja selviytyä hyvinkin vaihtelevissa ja monimutkaisissa ympäristöissä. Asiantuntijoita voidaan testata ajattelukyvyn suhteen, jotta rekrytointi onnistuu ja löydetään parhaimmat tekijät erilaisiin töihin (Chiuma ym., 2012; Karam ym., 2020). Merkittävää asiantuntijoilla on lisäksi muodollinen osaaminen, eli tutkinto ja sen myötä ydinosaaminen ja taidot, rohkeus ja kyky omien näkökulmien esittämiseen, yhteistyö kansainvälisten verkostojen kanssa sekä muissa asiantuntija-verkostoissa toimiminen (Ban, 2010; Kamensky, 2015; Ollila, 2006).

Rekrytoinnin jälkeen alkaa uuden työntekijän perehdyttämisjakso. *Perehdytys* voidaan nähdä prosessina, jonka avulla uusi työntekijä perehdytetään ja tuetaan häntä toimimaan organisaatiossa tasavertaisena työntekijänä (Hendricks & Louw-Potgieter, 2012). Kun tarvittavat työkalut työn tekemiseen on kunnossa, silloin työntekijä voi mahdollisimman pian alkaa tuottaa panostaan organisaation hyväksi (Snell, 2006), ja hyvin tehtynä perehdytys voi tuoda säästöä organisaatiolle (Cooper-Thomas & Anderson, 2006). Asiantuntijoiden perehdytyksessä oleellisia asioita ovat Ketolan (2010) sekä Jesken ja Olsonin (2022) mukaan organisaation toimintamallin avaaminen, osallistumis-, verkostoitumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien selventäminen ja myös hyvinkin käytännönläheisten asioiden kuten esimerkiksi työvälineisiin liittyvät asiat. Asiantuntijalta tuleviin mahdollisiin kysymyksiin tulee vastata mahdollisimman perusteellisesti ja kattavasti, sekä kuunnella hänen mahdollisia uusia, kehittäviä ajatuksiaan. Asiantuntijatehtävien perehdytyksessä korostuu vuorovaikutteinen prosessi ja myös asiantuntijoiden itsensä innostus, omatoimisuus ja aktiivisuus tiedon etsintään ja työtehtävien selventämiseen. Perehtymisen voidaan nähdä päättyvän, kun asiantuntija sitoutuu työhönsä ja ympäristöön. (Ketola, 2010).

Mentorointi on puolestaan keino tukea uuden työntekijän perehtymistä organisaatioon (Hafsteinsdóttir ym., 2017). Asiantuntijoiden mentoroinnilla nähdään merkitystä erityisesti uran alkuvaiheessa. Mentorointi edistää perehtymistä, työhön sitoutumista ja lisää tietotaitoa (Chien, 2015; Eseadi, 2022; Karimi & Norouzi, 2017).

Työn organisoinnilla tarkoitetaan laadullisia tekijöitä työn sisällöissä, itsemääräämisoikeutta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä sekä sosiaalista kanssakäymistä (Kauhanen, 2012). Työn organisoinnilla vaikutetaan organisaatiokulttuuriin (Kauhanen, 2018), itse työntekijöihin, heidän päätöksentekoonsa, mutta samalla saatetaan vähentää heidän autonomiaansa ja aloitteellisuuttaan. Toisin sanoen työn organisointi on sitä, kun ammatillista toimintaa muotoillaan uudelleen strukturoidussa ympäristössä (Bruère ym., 2018; Martela & Jarenko, 2014).

Henkilöstön kehittämisen mahdollistamiseksi työntekijöiden tulisi voida kokea onnistumisia, hyödyntää osaamistaan, saavuttaa tavoitteita ja pystyä kehittymään. Osaaminen voi olla muunlaista kuin tutkinnolla osoitettavissa oleva osaaminen. Se voi olla käytännön tai kokemuksen tuomaa osaamista. Se miten

osaamistaan soveltaa on kuitenkin pääasia (Kauhanen, 2012, Kupias ym., 2014). Asiantuntijan kohdalla oman substanssin jatkuva osaamisen kehittäminen on keskeinen tekijä ja merkittävää asiantuntijoiden kohdalla on ihmisen oma halukkuus ja tahto kehittymiseen. Myös organisaation tahtotila kehittämisen suhteen on huomioitava. Yhteistyön mahdollistaminen kollegoiden, kansallisten ja kansainvälisten kumppaneidenkin kanssa lisää myöskin asiantuntemusta. Tulevaisuudessa asiantuntijoillakin hyödyllisiä taitoja kehittää ovat ongelmanratkaisutaidot ja vuorovaikutteisuus sekä opetusalan asiantuntijoilla teknologian hyödyntäminen opetuksessa, ja sellainen ammatillinen koulutus, jonka avulla voidaan kehittää pedagogisia taitoja (Cheng, 2005; Forkosh-Baruch ym., 2021; Gill, 2021; Johansson, 2012; Ollila ym., 2018).

Henkilöstön hyvinvointi on henkilöstöjohtamisen näkökulmasta mielekkyyttä, viihtyvyyttä ja samalla motivaatiota työhön ja työntekemiseen tuovat riittävät haasteet, saavutettavissa olevat tavoitteet, mahdolliset palkkiot ja työympäristö, jossa työn tekeminen on mukavaa (Adair, 2006; Harvey-Jones, 1991; Viitala, 2014). Työhyvinvoinnin ylläpito on kokonaisuus, joka muodostuu itse työstä, työn mielekkyydestä, turvallisuudesta, sitoutumisesta, terveydestä ja hyvinvoinnista. Asiantuntijoiden hyvällä vuorovaikutteisella johtamisella, työyhteisön avoimella ja keskustelevalle ilmapiirillä ja työntekijöiden ammattitaidolla voidaan vaikuttaa työhyvinvointia lisäävästi ja konfliktien ratkaisut ovat mahdollisia. Lisäksi asiantuntijoiden autonomia, itsenäinen päätöksenteko ja työn riittävä resurssointi ovat yhteydessä hyvinvointiin (Martela & Jarenko, 2014; Penttinen, 2023; Sinisammal ym., 2011; Sosiaali- ja terveysministeriö, 2023; Terävä & Mäkelä-Pusa, 2011; Työterveyslaitos, 2023).

Tehokas toiminta edellyttää *viestimistä* tavoitteista ja tavoitteet puolestaan luovat pohjan johdonmukaisuudelle, hyvän johtamisen perustalle. Organisaation strategiset tavoitteet on saatava implementoitua työntekijöiden henkilökohtaisiksi tavoitteiksi, joiden asettamisessa työntekijät itse kannattaa ottaa mukaan. Henkilökohtaisten tavoitteiden tulisi olla selkeitä, mitattavia ja realistisia (Aarnikoivu, 2008; Pentikäinen, 2009). Isoissa organisaatioissa, asiantuntijatyötä tekevien johtamisessa, esimiesten rooli on merkityksellinen erityisesti siinä, että henkilöstö omaksuu toiminnalle asetetut tavoitteet (Sinek, 2014). Asiantuntijoiden tehdessä nykyään etätyötä, niin viestimiseen on hyvä kiinnittää huomiota. Viestimisen mahdollistavat toimivat välineet ja tilaisuudet, joissa voi keskustella esimiehen ja tiimin kanssa koetaan asiantuntijoista hyvänä (Ollila ym., 2018).

Työhön asetettujen tavoitteiden toteutumista tulisi seurata järjestelmällisesti. *Arviointi* tehdään yleensä esimiesjohtoisesti, mutta työntekijöiden oman itsearviointin tulisi olla jatkuvaa. Työtovereiden, asiakkaiden tai ulkopuolisten tuottamat arvioinnit ovat informatiivisia ja antavat tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn eri näkökulmaa (Kauhanen, 2012; Pentikäinen, 2009; Pilbeam & Corbridge, 2006). Asiantuntijatyössä itsearviointi ei ole aina kovin järjestelmällistä toimintaa. Lisäksi ylipäänsä arviointiin liittyvä toiminta, erilaisten arviointimenetelmien tai työkalujen käyttäminen ja arvioinnin kouluttaminenkin on vaihtelevaa ja kompleksistakin. Erityisesti korkeakoulutuksessa työskenteleville asiantuntijoille tulisikin mahdollistaa systemaattinen arviointi strategisella

pedagogisella interventiolla, sekä riittävällä resurssoinnilla, jotta tavoitteellinen arviointitoiminta mahdollistuu ja siitä on myös hyötyä kehittymiseen. Lisäksi kunkin työyksikön olisi mietittävä minkälaiset arviointitavat ovat soveliaita juuri tiettyyn yksikköön (Ryan & Ryan, 2013; Van Beveren ym., 2018; Williams ym., 2019). Toimivan reflektioprosessin myötä parhaimmillaan työntekijän asiantuntemus vahvistuu, työhyvinvointi parantuu ja työn mielekkyys voi lisääntyä (Yliruka, 2015).

Hyvä johtamisen apuväline tavoitteiden asetteluun, työntekijän työssä kehittymiselle ja työn arviointiin on dialoginen ja luottamuksellinen kehityskeskustelu (Aarnikoivu, 2008; Pentikäinen, 2009; Wink, 2007). Kehityskeskusteluissa käydään läpi edellisen toimintakauden tavoitteiden toteutuminen, seuraavalle kaudelle laaditut tavoitteet, työntekijän henkilökohtainen kehittyminen ja ajatukset tulevasta (Aarnikoivu, 2008; Pentikäinen, 2009). Asiantuntijat ovat urasuuntautuneita, joten mahdollisten urapolkujen huomioiminen ja miettiminen olisi asiantuntijoiden johtamisessa huomioitava ja keskusteltava (Bobadilla & Gilbert, 2017; Maynard ym., 2021).

Tavoitteenasetteluun liittyy oleellisesti *palautteen* antaminen. Palautemyönteisessä työilmapiirissä palautetta annetaan ja saadaan kaikilla tasoilla (Aarnikoivu, 2008). Rakentavalla ja korjaavalla palautteella pyritään muuttamaan toimintaa, työtapoja ja tai keinoja siten, että tavoitteet voidaan saavuttaa tai päästään edistämään työyhteisön myönteistä kehitystä (Pentikäinen, 2009). Jatkuvan palautteen avulla voidaan työntekijää auttaa johtamaan itse itseään. Kuitenkin työstä saadun palautteen vähyys tulee esiin monissa työhön liittyvissä tutkimuksissa (Thomas, 2000).

3.4 Asiantuntijajohtaminen korkeakoulussa

Korkeakouluissa toimivat johtajat joutuvat työssään huomioimaan ulkoiset sekä sisäiset tekijät johtamistoimissaan. Ulkoisina tekijöinä mainitaan sosiaalinen, poliittinen ja ideologinen ympäristö, jonka koetaan olevan jatkuvassa muutoksessa. Suurimpana haasteena nähdään jatkuva korkeakoulurahoituksen väheneminen. Sisäisesti korkeakoulujen organisaatiokulttuuri, organisaation hierarkia, päätöksentekoprosessien monimutkaisuus sekä rahoitushaasteet ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat muutostarpeisiin vastaamiseen. Korkeakoulujen johtajat ovat merkityksellisessä asemassa organisaatioissaan toiminnan kehittämisessä ja turvaamisessa (Phillips & Snodgrass 2022). Tässä luvussa tarkastellaan korkeakoulujohtamisen lähtökohtia sekä lähestymistapoja.

3.4.1 Johtajuuden lähtökohtia korkeakoulussa

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen voidaan nähdä olevan asiantuntijaorganisaatioita (Aarrevaara, 2006). Korkeakoulujohtamisen voidaan nähdä olevan yhteiskunnallisesti tärkeä johtamisen muoto tiedeinstituution merkityksellisyyden vuoksi (Virtanen, 2014). Yliopisto on mielletty erityisesti tiedeinstituutioksi,

mutta ammattikorkeakoululla on nykyään myös oma roolinsa erityisesti työelämälähtöisessä tutkimuksessa (Ammattikorkeakoululaki, 932/2014; Kalenius, 2014; Virtanen, 2014). Korkeakoulujen johtaminen voidaan jakaa sisällöllisesti akateemisen ja hallinnollisen johtamisen pääalueisiin (Virtanen, 2014). Asiantuntijaorganisaatiossa asiantuntijatehtävien määrä suhteessa muihin tehtäviin on suuri. Työhön liittyy runsaasti analysointia, ongelmanratkaisua ja uuden tiedon tuottamista, sekä organisaation riippuvuus henkilöstä on suuri ja henkilöiden korvaaminen saattaa olla vaikeaa (Mönkkönen, 2005; Pesonen, 2007; Sipilä, 1996; Stähle ym., 2004).

Johtajuudella ja esimiestyöllä on merkitystä oppilaitosten menestykseen ja opettajien motivaatioon (Osseo-Asare ym., 2005; Teuku ym., 2021). Korkeakoulun maineella, menestyksellä ja opetuksen tasolla on puolestaan merkitystä, kun kilpaillaan opiskelijoista, tai työntekijät valitsevat korkeakoulua mahdolliseksi työpaikaksi (Alonderiene & Klimaviciene, 2013; Toker, 2011). Osassa kirjallisuutta määritellään, että korkeakoulujen johtaminen on samanlaista periaatteiltaan kuin liikeyrityksien johtaminen. Toisaalta korkeakoulut ovat täysin omanlaisiansa organisaatiomuotoja ja siten myös johtajuuden on katsottu olevan erilaista (Lumby, 2012). Eacottin (2011) mukaan yritysmaailman johtamiskäytännöt ovat sopimattomia korkeakouluihin ja Spendloven (2007) tekemän tutkimuksen perusteella todettiin, että johtajuuskäsityksissä on eroavaisuuksia korkeakoulun ja yritysmaailman välillä.

Nykypäivän korkeakoulujohtaminen on muuttunut ja vaikuttaa olevan jatkuvasti erilaisten muutosten kourissa. Myös korkeakouluissa toimivien johtajien rooli on muuttunut. Muutoksia ovat tuoneet esimerkiksi uudenlaiset haasteet työympäristössä ja monimutkaistuneet toimintaympäristöt (Eddy ym., 2020). Korkeakouluhenkilöstö hyödyntää digiteknologiaa ja voi työskennellä kotoa käsin (Moran ym., 2011). Yhteiskunnallisesti korkeakoulua kohtaan asetetut vaatimukset ovat koventuneet; rahoitus on niukentunut ja silti opiskelijoita pitäisi saada enemmän valmistumaan (Eddy ym., 2020). Aika ja resurssit itse koulutuksen kehittämiseen ovat niukentuneet (Bess & Dee, 2014).

Korkeakouluissa asiantuntijajohtajien yhtenä tehtävänä on sovittaa erilaiset tavat ja käytännöt yhteen siten, että kaikki voisivat olla kohtuullisen tyytyväisiä työhönsä ja asiat sujuvat (Roper, 2019; Temple & Ylitalo, 2009). Johtajat näkevät toimivansa mentorina, roolimallina, huoltajana, hankkijana, oman organisaationsa edustajana sekä asioiden ajajana (Macfarlane, 2011). Johtajien pitäisi ohjata yksikköään kohti tulevaisuutta ja mahdollistaa organisaatiokulttuurin ja yhteisten arvojen kriittinenkin pohdinta ja keskustelu, jotta löydetään uusia oivalluksia selvitä yhä haasteellisemmissä tilanteissa (Amey, 2006).

Keskustelevan johtajuuden avulla asiantuntijajohtaja voikin yhtenäistää käytäntöjä ja toisaalta vaalia monimuotoisuutta, ratkoa haasteellisia tai hankalia tilanteita ja auttaa ihmisiä löytämään yhteisymmärrystä, jotta vahvempi yhteisöllisyys muodostuu. Lisäksi aidolla dialogisuuden soveltamisella voidaan kehittää uutta ja löytää myös uusia tapoja tehdä totuttuja asioita (Roper, 2019; Temple & Ylitalo, 2009). Partanen (2011) pitää keskustelevaa johtamista yhtenä tärkeänä osana yliopistojen johtamiskulttuuria. Korkeakoulujen menestyksen

takana on työntekijöiden työhyvinvointi. Hyvin motivoituneet työntekijät pystyvät edistämään opiskelijoiden tuloksekasta oppimista, vahvan organisaatiokulttuurin kehittämistä ja hyvän korkeakoulun maineen saavuttamista (Siddique ym., 2011; Webb 2008). Työhyvinvointia parantavasti vaikuttaa johtamistapa, joka kannustaa itsenäiseen työotteeseen ja on lähellä palvelevaa johtamistapaa. Autoritäärinen ja kontrolloiva johtamistapa puolestaan vaikuttaa huonontavasti työhyvinvointiin (Alonderiene & Majauskaite, 2016).

Työhyvinvointiin korkeakouluissa johtamisen lisäksi näyttäisi vaikuttavan Euroopassa esimerkiksi työ sinällään ja uranäkymät, ja Amerikassa lähinnä opeuksellisiin järjestelyihin liittyvät asiat. Yksityisissä korkeakouluissa eniten työhyvinvointiin vaikuttaa työolosuhteet, palkka ja uralla etenemismahdollisuudet. (Amzat & Idris, 2012). Tokerin (2011) mukaan palkkaa tai luontaisetuja enemmän työhyvinvointiin vaikuttaisi tyydytystä tuova työ, hyvät sosiaaliset edut ja sosiaalinen asema työyhteisössä. Korkeakoulutyöntekijöistä tyytyväisimpiä ovat korkeassa akateemisessa asemassa olevat, pisimpään työskennelleet ja vanhemmat työntekijät. Työtyytyväisyyden ja korkean akateemisen aseman yhteyden korkeakoulussa ovat todenneet myös Sukirno ja Siengthai (2011).

Webb (2008) havaitsi korkeakoulujohtamisessa piirteitä, jotka ovat yhteydessä työntekijöiden työtyytyväisyyteen. Esimiehen ominaisuudet, työntekijän huomiointi ja palkitseminen yhdessä voivat lisätä tyytyväisyyttä työhön ja saada työntekijän ponnistelemaan entistä enemmän kohti tavoitteita. Esimiesten henkilökohtaisina ominaisuuksina työntekijät arvostivat energisyyttä, hyvää itsetuottamusta ja -varmuutta, määrätietoisuutta sekä vahvojen arvojen ja ihanteiden omaamista. Esimiesten kyky lisätä puolestaan työntekijöiden itsevarmuutta ja kannustaa heitä parempiin suorituksiin erilaisilla palkitsemismenetelmillä, sekä luottamus työntekijöitä kohtaan olivat hyödyllisiä taitoja työtyytyväisyyden lisäämiseen.

Amzatin ja Idrisin (2012) sekä Siddiquen ym. (2011) mukaan korkeakouluissa arvostetaan hyvinä johtamisominaisuuksina selkeää tapaa kommunikoida työhön liittyvistä asioista ja toimia itse esimerkkinä työyhteisössä. Johtajan ulospäinsuuntautuneisuus ja koko yksikön tavoitteiden mukaisen toiminnan edistäminen niin sisäisille kuin ulkoisillekin yhteistyökumppaneille edistää yksikön toimintaa. Positiivisen ja lämpimän toimintakulttuurin johtaja voi luoda olemalla huolehtiva, huomioonottava, kohtelias, osallistamalla työntekijöitä päätöksentekoprosesseihin ja antamalla palautetta työssä edistymisestä. Riittävä resursointi ja huomion kiinnittäminen tutkimustoimintaan nähtiin myös hyvänä asiana johtamisessa. Korkeakouluopettajilla tulisi olla myös mahdollisuus vaikuttaa ylipäänsä organisaation toimintoihin ja heillä tulisi olla sopivasti vapautta ja autonomiaa, jotta tavoitteiden mukainen työskentely mahdollistuu (Amzat & Idris, 2012; Siddique ym., 2011). Tulevaisuuden korkeakoulujohtamisessa saattaa olla hyvä enenevässä määrin hyödyntää erilaisia verkostoja, sekä korkeakoulun sisäisiä, että ulkoisia verkostoja (Eddy ym., 2020).

Haasteena ammattikorkeakoulukontekstin johtamisessa voidaan Niemistön (2002) sekä Rehnbackin ja Keskinen (2005) mukaan nähdä se, että monesti esimiehillä on koettua ristiriitaa roolinsa suhteen. Erilaisien tilanteitten takia

sama ihminen voi toimia välillä esimiehenä ja välillä kollegana. Rooliristiriidan kokeminen on kuormittavaa ja haasteellista. Osaako esimies tunnistaa roolien odotukset ja mahdolliset ristiriidat? Odotukset työn tekemisestä saattavat olla esimiehellä itsellään tai työntekijällä suuret, koska toimitaan kaksoisroolissa. Kaksoisroolissa toimiminen on niin kuormittavaa, että suoritustaso voi jopa huonontua ja esimies itse voi kokea syyllisyyttä siitä, ettei ehdi hoitamaan kumpakaan roolia hyvin. Syyllisyyttä koetaan myös siitä, että esimiestyötä tehtäessä, kollega jää yksin vastuuseen työn tekemisestä (Niemistö, 2002; Rehnback & Keskinen, 2005). Toisaalta esimiehen kaksoisrooli voi olla työyhteisöä tukeva ja hyödyllinen. Työntekijöiden mielestä johtamisen oikeudenmukaisuutta lisää esimiehen osallistuminen työn tekemiseen (Romana ym., 2004).

Eacottin (2011) mukaan löytyy paljon todisteita siitä, että oppilaitoksissa ei ole tarpeeksi kokeneita ja päteviä esimiehiä. Monesti korkeakoulun keskitason esimiehet kokevat edustavansa ensisijaisesti johtamaansa yksikköä tai alaa, enemmän kuin organisaatiota kokonaisuutena. Korkeakouluissa toimivien esimiesten toimintatavat ja käyttäytyminen ovat peräisin aiemmista omista kokemuksista, havainnoinnista, hyvistä käytänteistä ja teoriasta hankitusta tiedosta. Ilman asianmukaista esimieskoulutusta saatetaan toimia esimiestehtävissä silloin, jos esimies on nostettu yllättäen rivistä esimiestehtäviin (Marshall, 2012).

Evans, Homer ja Rayner (2013) ovat tutkineet johdettavien näkökulmaa ja ajatuksia korkeakoulujohtamisesta. Puolet varsin suuresta tutkittavien joukosta ($N=1223$) olivat karkeasti sitä mieltä, että he eivät saaneet esimiehiltään sellaista apua tai neuvoja, joita he työssään olisivat tarvinneet. Hyvänä tai erinomaisena korkeakoulujohtamista piti vain pieni osa vastaajista. Mentorointijärjestelmä ja ammatillinen tuki esimiesten koordinoimana oli järjestelmällisesti käytössä noin viidenneksellä vastaajien kouluista, ja noin puolella vastaajista mentorointijärjestelmä ei ollut käytössä ollenkaan. Vastaajista enemmistö oli sitä mieltä, että mentorointi tai ammatillinen tuki oman organisaation ja oman esimiehen toimesta ei ollut hyödyllistä. Moni korkeakouluopettajista oli sitä mieltä, että hyödyllistä ammatillista tukea he saavat paremmin kollegoiltaan, myös jopa oman korkeakoulunsa ulkopuolisilta kollegoilta, kuin omilta esimiehiltään. Korkeakoulussa toimivien esimiesten odotetaan toimivan alaistensa tukena työhön ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvissä asioissa. Lisäksi esimiesten odotetaan toimivan ikään kuin roolimalleina ja hyvinä esimerkkeinä työyhteisöissä.

Thompson (2017) tutki opettajien odotuksia koulutusjohtamisesta. Tärkeimmät odotukset olivat, että johtaja osoittaa kiitosta opettajien sitoutuneesta opetustyöstä ja johtajien pitäisi luoda sellaiset edellytykset, että opettajilla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. Johtajalla tulisi olla kykyä hyödyntää henkilöstön vahvuuksia ja osaamista sekä avoimuutta esitetyle kritiikille ja korjata toimintaansa, jos sellaiseen on tarve.

3.4.2 Erilaisia lähestymistapoja korkeakoulujohtamiseen

Tässä kappaleessa tarkastellaan korkeakoulujohtamiselle tyypillisiä suuntauksia ja johtamisen teorioita, joita korkeakouluissa on käytössä tai joita voisi olla hyvää johtamistyössä hyödyntää.

Korkeakoulumaailma on ollut Khanin (2017) mukaan muutoksessa yhteiskunnan kehittymisen ja digitalisaation myötä. Tähän muutokseen vastaamiseksi korkeakoulujen olisi hyvä omaksua sellaisia johtamistapoja, jotka ovat joustavia ja pystyvät tarvittaessa reagoimaan muutoksiin nopeasti ja ketterästi. Korkeakoulujen johtamisessa kannattaa hyödyntää sellaisia johtamisteorioita, jotka auttavat tehokkaasti ihmisten johtamisessa ja päätöksenteossa. Hartley (2007) sekä Jones, Harvey, Lefoe ja Ryland (2014) ehdottavat yhdeksi mahdollisuudeksi korkeakoulujohtamiseen *hajautettua johtamista*. Hajautetun johtamisen tavoitteena on lisätä yhteistyötä ja edesauttaa jaettua johtamista, perinteisen byrokraattisen ja kontrolliin perustuvan johtamisen sijaan. Saman suuntaista hajautetun johtamisen kanssa on *kollektiivinen johtaminen*, mutta korkeakoulukontekstissa siinä on vielä haasteita. Haasteina ovat esimerkiksi itse käsitteen määrittely, miten ja millaisissa tilanteissa se näyttäytyy tai keitä se parhaiten konkreettisesti palvelee (Edwards & Bolden, 2023).

Nikander (2003) tutki väitöskirjassaan johtamisen ilmiötä ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulu muodostaa hänen mukaansa asiantuntijaorganisaation, jossa on yhtä aikaa vallalla useampia johtamiskäsityksiä. Yksi toimintaa ohjaavista johtamiskäsityksistä oli *osaamisen johtaminen* (Ahokallio-Leppälä, 2016; Nikander, 2003). Osaamisen johtamisen voidaan ymmärtää olevan niitä kaikkia erilaisia toimintoja ja käytänteitä, joita organisaatiossa hyödynnetään, kun pyritään saavuttamaan organisaatiolle asetettu tavoite. Tavoite saavutetaan hyödyntämällä mahdollisimman tuloksellisesti ja tehokkaasti olemassa olevaa niin henkistä kuin fyysistäkin osaamista (Andreeva & Kianto, 2012; Gold ym., 2001; Heisig, 2009). Osaamista johtaessaan esimiehen tehtävänä on olla oppimisen ohjaajana, suuntaajana sekä roolimallina. Tärkeinä tekijöinä oppimisen kohdistamisessa johtajalla tulee olla mielessään organisaation visio, strategia, yksikön tavoitteet sekä asiakkaan näkemykset, toiveet ja laatuvaatimukset. Osaamisen johtajan tulisi myös huolehtia siitä, että organisaatiossa on oppimista tukeva ilmapiiri (Nonaka & Konno, 1999; Viitala, 2004, 2006).

Prosessijohtamista käytetään ammattikorkeakouluissa toiminnan ohjaamiseen (Nikander, 2003). Prosessijohtaminen perustuu Bennerin ja Tushmanin (2003) mukaan näkemykseen, että organisaatio on systeemi, jossa on toisiinsa linkittyneitä prosesseja ja toimintaa pitää koko ajan kartoittaa, parantaa ja viedä eteenpäin, jotta toiminta on tuloksellista. Johtajan tehtävänä on keskittyä vähentämään prosessien poikkeavuuksia ja edistää tehokkuutta organisaation rutineissa. Kirjallisuus keskittyykin pitkälle kertomaan prosessien vahvistamisesta ja miten johtajien tulisi niihin panostaa (Benner & Tushman, 2003). Prosessien kehittämisen ideat ja innovaatiot tulevat ihmisiltä, eli inhimillisen johtamisen tapa olisi johtamisessa syytä huomioida. Monissa organisaatioissa ollaan tekemisissä asiantuntijoiden kanssa, joiden tietomäärät ja innovointikyky ovat organisaatioille arvokas pääoma, joten myös asiantuntijajohtaminen voi olla paikallaan (Johnson, 2002).

Brymanin (2007), Spendloven (2007) ja Tirrosen (2014) mukaan hyvä ja tehokas korkeakoulujohtaja pystyy osoittamaan työntekijöille toivotun ja strategianmukaisen suunnan sekä nimeämään työlle asetetut tavoitteet. *Strateginen*

johtaminen on myös yksi ammattikorkeakouluissa käytössä olevista tavoista johtaa (Nikander 2003). Strateginen johtaminen voidaan ymmärtää visionääriseksi johtamiseksi. Henkilöstön tulisi tietää organisaation toiminnalle asetetut tavoitteet sekä yhteiset strategiset päämäärät. Myös henkilöstön motivointi kohti tavoitteen mukaista toimintaa kuuluu strategiseen johtamiseen (Ruohotie, 1996). Strateginen johtaminen on kokonaisuuksien hallintaa ja resurssien taloudellista ja tuloksellista kohdentamista. Näin ollen johtamisen tulisi kohdistua kokonaisuuksiin eikä yksittäisiin asioihin (Krogars & Ojala, 1999).

Toikka tutki (2002) vuosituhannen vaihteen tilannetta ammattikorkeakoulujen strategisessa ajattelussa ja strategisessa johtamisessa. Toikan mukaan ammattikorkeakoulujen tuolloinen strategia oli ilmiönä erittäin kompleksinen. Strateginen ajattelu ja sen merkitys ei ammattikorkeakouluissa ollut yhtenäinen, eikä se myöskään ollut sidoksissa yhteiseen visioon tai strategiaan. Strategiaan ja visioon ei ollut myöskään sidoksissa henkilökunnan strateginen oppiminen. Strateginen keskustelu ja strateginen ajattelu ei ollut vuorovaikutteista johdon ja työntekijöiden välillä. Strategioita ei oltu kuvattu tulevaisuusorientoituneesti. Virallisen strategiaproessin ohessa Toikka havaitsi olevan piilostrategia-prosessin, joka aiheutui päätöksentekojärjestelmän kankeudesta, osallistavan vuorovaikutuksen vähäisyydestä ja alueellisen polarisaation aiheuttamasta jännitteestä. Edellä mainitut tekijät koettiin olevan myös strategisen johtamisen esteinä. Strategiaproessiin liittyen ammattikorkeakoulun päätöksentekijöillä olisi oltava tietoa ammattikorkeakoulussa olevista keskeisistä toimintaan liittyvistä prosesseista, ja strategisen päätöksenteon lähtökohtana tulee olla ammattikorkeakoulun todellinen etu. Operatiiviselle johdolle kuin myös suorittavalle tasolle tulisi antaa riittävän paljon selkeitä mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa strategian luomiseen ja tavoitteiden aseteluun.

Transformatiivista johtamista käytetään ammattikorkeakouluissa hyödyksi toiminnan ohjaamiseen (Nikander, 2003). Transformationaalisella johtamisella ymmärretään Bassin (1985) sekä Bass ja Avolion (1994) mukaan sellaista tapaa johtaa, jossa esimies rohkaisee, motivoi ja inspiroi työntekijöitä innovoimaan ja tekemään tarvittaessa muutoksia ja kyseenalaistamaan totuttua, tavoitteiden saavuttamisen ja yrityksen menestymisen mahdollistamiseksi. Vahva, esimerkillinen yrityskulttuuri ja työntekijöiden vastuuttaminen mahdollistavat muutokselle avoimen työyhteisön. Johtaja kiinnittää henkilökohtaisesti huomion työntekijänsä tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Johtamisessa työntekijälle mahdollistetaan tilaa olla luova ja löytää uusia ratkaisuja haastaviinkin ja ongelmallisiin pulmiin (Bass, 1985, Bass & Avolio, 1994).

Transformationalinen johtaja on yleensä päättäväinen ja hänen johtamistaan ohjaavat toiminnalle asetetut tavoitteet, jotka on selkeästi sanoitettu. Mikromanagerointia ei tarvita, vaan johtaja pystyy kannustamaan, inspiroimaan sekä luottamaan työntekijäänsä tekemään itsenäisesti tarvittavia ratkaisuja ja päätöksiä erilaisiin tilanteisiin (Avolio ym., 2004; Zhu ym., 2012). Transformationalinen johtaminen korkeakoulussa on todettu olevan yhteydessä hyvään työssä viihtymiseen ja koettuun hyvään työelämään (Mufeed, 2018). Lisäksi Khasawneh, Omari ja Abu-Tineh (2012) totesivat tutkimuksessaan ammatillisissa

oppilaitoksissa, että johtajan transformationaalinen tapa johtaa lisäksi organisaatioon sitoutumista.

Burns (1978) kehitti transformationaalisen johtajuuden lisäksi *transaktionaalisen johtajuuden* käsitteen. Transaktionaalinen johtamismuoto on monessa organisaatiossa tyypillinen johtamistapa (Nissinen, 2000). Transaktionaalinen johtajuus perustuu Avolion ym. (2009) sekä Howellin ja Avolion (1993) mukaan vastavuoroiseen ja suoritusperustaiseen palkitsemiseen työn tekemisestä. Johtajan tavoitteena on saavuttaa organisaatiolle asetetut tavoitteet, ja alaisten omat tavoitteet eivät ole toiminnassa merkityksellisiä. Johtaminen perustuu tiettyyn kontrolliin ja siihen ettei toiminnassa tapahdu virheitä. Aktiivinen transaktionaalinen johtaja seuraa työntekijöiden toimintaa, pyrkii ennakoimaan mahdollisia ongelmia ja käyttäytymistä sekä tekee ajoissa mahdollisia korjaavia toimenpiteitä ennen kuin ollaan vakavissa ongelmissa. Passiiviset transaktionaaliset johtajat puolestaan odottavat, että käyttäytymisestä aiheutuu ongelmia, ennen kuin ryhtyvät toimiin. (Avolio ym., 2009; Howell & Avolio, 1993.)

Korkeakoulukontekstissa on esitetty transformationaalisen johtamistavan olevan käytetympi ja joissain tutkimuksissa jopa parempi tapa johtaa, verrattuna transaktionaaliseen tapaan johtaa. Transformationaalinen johtaminen korkeakoulussa parantaa työtyytyväisyyttä sekä tuloksellisuutta (Thoonen ym., 2011), vuorovaikutteisuuutta ja työntekijöiden koettua tuen tunnetta esimiesten taholta (Barnett, 2018; Bodla & Nawaz, 2010; Fatima ym., 2020; Shah ym., 2017). Transaktionaalinen johtaminen on paikoin käytössä myös korkeakoulujohtamisessa (esim. Barnett 2018; Khalil ym., 2016). Lisäksi on tuloksia, että transaktionaalinen johtaminen on myös tehokasta, koska siinä voidaan sitouttaa työntekijöitä erilaisiin vastuullisiin tehtäviin ja sitten palkita hyvin tehdystä työstä (Khan & Jabeen, 2019).

Nikanderin (2003) mukaan *pedagogista johtamista* esiintyy ammattikorkeakouluissa heikosti. Tutkitut esimiehet olivat omaksuneet leadership-tyyppisen tavan johtaa, vaikkakin jotkin esimiehet kokivat epävarmuutta johtajana toimimisessa. Esimiehet kokivat olevansa sosiaalisia, muut ihmiset huomioon ottavia, tasapuolisia ja oikeudenmukaisia, lisäksi he arvostivat ammatista kasvua ja kehittymistä. Alaisilleen esimiehet näyttäytyivät työyhteisön jäseniä kunnioittavina, arvostavina ja heidät huomioon ottavina.

3.5 Tiivistys asiantuntijajohtamisesta ammattikorkeakoulussa

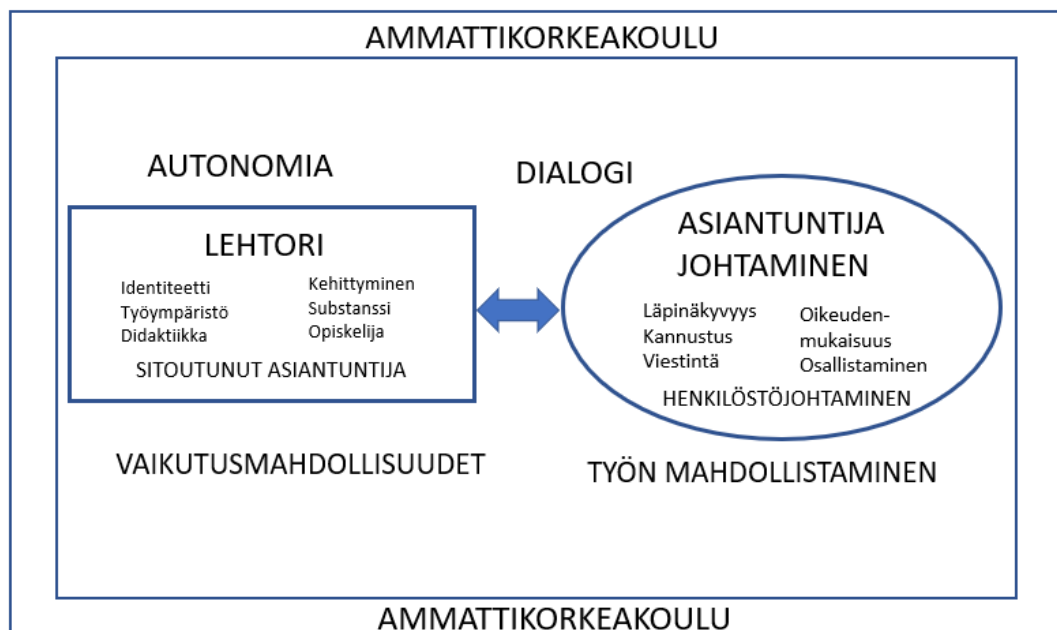
Tässä tutkimuksessa asiantuntijajohtaminen ymmärretään asiantuntijoiden moniulotteisen ja kompleksisen työn huomioivana toimintana. Samalla asiantuntijajohtaminen mahdollistaa varsin kompleksisen työn tekemisen huomioiden tulevaisuuden vaateet ja haasteet. Asiantuntijajohtaminen toteutuu jatkuvan vuorovaikutuksen ja dialogin avulla, sekä yksittäisten työntekijän, että koko työyhteisön kanssa. Dialogin avulla voidaan haastaa olemassa olevia käytänteitä, kehittää uusia innovatiivisia tapoja tehdä työtä ja toimintoja, kannustaa luovuuteen

sekä elää toimivaa arkea, jota voidaan edistää nimenomaan asioita esiin tuomalla ja niistä keskustelemalla.

Opetustyö on asiantuntijatyötä niin substanssin kuin opetuksen, ohjauksen tai kehittämistyön osalta. Asiantuntijajohtajan roolina on asettaa työlle selkeät tavoitteet, edistää, kannustaa, kuunnella ja joskus jopa kyseenalaistaa työtä ja toimintoja. Lehtorin asiantuntijatyön autonomian kunnioittaminen on oleellista ammattikorkeakoulukontekstissa. Autonomiseen työhön liittyy vapaus toteuttaa arkityötä hyvinkin itsenäisesti ja itsenäisten ratkaisujen ja päätösten tekeminen oman asiantuntijuuden puitteissa. Asiantuntijajohtajan on hyvä kuitenkin olla tarvittaessa lähellä ja saavutettavissa, vaikka oletusarvona onkin yksilöiden itsenäinen toiminta liittyen kaikkiin lehtorin työn osa-alueisiin. Palvelevat johtajuuden periaatteet sopivat hyvin asiantuntijoiden johtamiseen.

Asiantuntijajohtamisen tehtävänä on mahdollistaa lehtorin työssä tarvittavat välineet ja puitteet, jotta työn tekeminen voisi olla mahdollisimman mutkaton ja sujuvaa. Ammatillisen kehittymisen, ammatillisen uudistumisen ja urajattelun mahdollistaminen asiantuntijoille on oleellista. Työn konkreettinen organisointi on viime kädessä asiantuntijajohtajan vastuulla. Normaalit henkilöistöjohtamisen prosessit oletetaan hoituvan myös asiantuntijajohtajan toimesta.

Ammattikorkeakoulutus on ollut ja on edelleen muutosten kourissa ja muutokset ulottuvat koulutuksessa joka tasolle. Asiantuntijajohtamisen avulla mahdollistetaan asiantuntijoiden vaikutusmahdollisuudet omaan työhönsä osallistamalla heitä aktiivisesti keskusteluun ja päätöksentekoon. Mahdollisissa muutostilanteissa annetaan asiantuntijoiden luoda omaa uutta tulevaisuuttaan, todellisuuttaan ja arkeaan innovatiivisella tavalla. Seuraavassa kuviossa (Kuvio 3.) esitetään ammattikorkeakoulussa työskentelevän lehtorin ja asiantuntijajohtamisen suhdetta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kuvio muodostaa tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen.



KUVIO 3 Ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamisen osatekijät

4 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT JA TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan ja perustellaan ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja miten ilmiötä voidaan tutkia. Tämä luku sisältää lisäksi konkreettisen kuvauksen tutkimusprosessista - tutkimuksen lähtökohdista, sekä aineiston analyysistä. Olennaista tämän luvun osalta on tieteenfilosofisen perustan, metodologisten ratkaisujen ja käytännön toteuttaminen läpikäyminen.

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä alaluvussa käydään tarkemmin läpi tutkimuksen menetelmällisiä lähtökohtia sekä perusteluja, miksi fenomenografia on valikoitunut tutkimussuuntaukseksi. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisella, fenomenografisella, tutkimusotteella, koska tarkoituksena on löytää uutta tietoa koulutusorganisaation lehtorien käsityksistä asiantuntijajohtamiseen liittyen. Laadullisen tutkimusotteen onkin luontevaa päätyä, kun tutkitaan ihmisten käsityksiä, kokemusta, ajatuksia tai mielipiteitä jostain asiasta (Denzin & Lincoln, 2018; Johnson & Christensen, 2008; Kiviniemi, 2010; Patton, 2015; Varto, 2005).

Kiviniemen (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten yksilöllisistä merkityksenannoista tutkittavaan asiaan tai ilmiöön. Tutkimuksen avulla pyritään siis saamaan esille ihmisen sisäinen näkemys tai käsitys, kuten fenomenografiassa, jostain sosiaalisesta todellisuudesta. (Kiviniemi, 2010.) Rauhalan (2015) mukaan ihminen on kokonaisvaltainen olento. Fyysisen olemuksen lisäksi ihmisessä on myös psyykkinen ja sosiaalinen puoli. Ihmisyyden olemassaolon perusteena voidaan puolestaan havaita kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Edellä mainitut ihmisyyden perusteet kietoutuvat voimakkaasti yhteen, ja jokaisella osalla on oma merkityksensä ihmisyyden kokonaisuuden muodostumisessa (Rauhala, 2015). Fenomenografiassa taustalla on humanistinen näkemys ihmisen omista käsityksistä (Aarnos, 2010). Edellä

mainittu holistinen ja kokonaisvaltainen näkemys ajattelevasta ihmisestä on siten myös tämän tutkimuksen lähtökohtana.

Tutkimuksen kohteena olevaan elämismaailmaan, sekä merkitysmaailmaan ovat sitoutuneina sekä tutkittava että tutkija. Yhteinen konteksti tuo laadulliselle tutkimukselle vaatimuksia ottaa monipuolisesti huomioon asioiden merkityksiä ontologiasta, ilmiön monimutkaisuuden erittelystä sekä filosofisesta tarkastelusta (Patton, 2015; Varto, 2005).

Svenssonin (1997) mukaan tarkasteltaessa fenomenografiaa ontologisten ja epistemologisten oletusten sekä empiirisen tutkimusperinteen näkökulmasta, ei niiden välinen yhteys fenomenografiassa ole aina selkeä tai kovinkaan yksinkertainen. Fenomenografia perustuu vahvasti empiriaan (Svensson, 1997). Käsitteet tiedosta ja meitä ympäröivästä todellisuudesta eivät ole täysin absoluuttisia. Eli ei voida todeta, että olisi olemassa vain yksi objektiivinen eikä toisaalta myöskään ei-reaalinen todellisuus (Pang, 2003; Svensson, 1997). Fenomenografiaan liittyen voidaan puhua ei-dualistisesta maailmankokemuksesta, jossa todellisuus muodostuu yksilön kokemusten myötä (Pang, 2003). Ontologinen oletus on, että ihmiset kokevat ja ymmärtävät tämän yhden todellisuuden jokainen omalla tavallaan. Ihmisten näkemykset todellisuudesta ovat muokkautuneet erilaisten yksilöllisten kokemusten myötä ja siten asiat koetaan yksilöllisesti erilaisina (Pang, 2003; Svensson, 1997), eli ihmiset konstruoivat maailmaa vaihtelevasti (Sin, 2010). Fenomenografiassa käytetään kuitenkin konstruoinnin sijaan käsitettä konstituointi (Paloniemi & Huusko, 2016). Epistemologisesti voidaan todeta, että todellisuutta fenomenografiassa tutkitaan ihmisten erilaisten kokemusten ja heidän oman ymmärryksensä kautta (Pang, 2003; Svensson, 1997).

Fenomenografiaan liittyvän ontologian lisäksi on hyvä tarkastella, millaisesta tiedonintressiin liittyvästä lähtökohdasta tämä tutkimus lähtee liikkeelle. Habermas (1976) on jakanut tiedonintressit kolmella tavalla. Nämä tiedonintressit ovat tekninen, praktinen eli käytännöllinen ja emansipatorinen eli kriittinen tiedonintressi (ks. myös Huttunen & Heikkinen, 1999). Praktisen tiedonintressin avulla voidaan jäsentää ihmisten keskinäistä, sosiaalista toimintaa. Praktisen tiedonintressin lähtökohtana on yksittäinen ihminen ja se, miten hän yhteiskuntaan sosiaalistuu ja samalla ymmärtää asioiden merkityksiä. Praktisen tiedonintressin avulla on tarkoituksena tuottaa sellaista ymmärtämiseen liittyvää tietoa, jonka avulla tuetaan erilaisia sosiaalisia yhteisöjä toimimaan mahdollisimman organisoituneesti. Praktinen intressi muotoutuu kommunikation avulla, koska asioita pyritään ymmärtämään. Tämän tutkimuksen tiedonintressi nojaa praktiseen eli käytännölliseen tiedonintressiin. Tässä siis ihmisillä on inhimillinen ja kokonaisvaltainen sekä taustaltaan kollektiivinen kokemus asiasta ja ymmärrykseen vaikuttaa yksilö itse ja tilanne (Åkerlind, 2012).

Fenomenografia voidaan ymmärtää tutkimusmenetelmänä, metodologiana (Marton, 1994) tai tapana lähestyä tutkimusta (Paloniemi & Huusko, 2016). Fenomenografian juuret ovat 1970-luvun lopulla kasvatustieteissä, jolloin Ference Marton tutkimusryhmineen käynnisti oppimiskäsityksiä selvittävän tutkimusprojektin. Martonia kiinnosti oppijoiden erilaiset käsitykset ja käsitysten erot oppimiseen liittyvistä tehtävistä. 1980-luvun alussa Marton alkoi käyttää termiä

fenomenografia, jolloin sillä tarkoitettiin jo heidän tekemäänsä käytäntöön perustuvaa tutkimusta. Yhteistä näille edellä mainituille oli pyrkimys kuvata ihmisten erilaisia käsityksiä (Svensson, 1994, 1997).

Fenomenografian ja fenomenologiainkin avulla pyritään ymmärtämään erilaisia ilmiöitä. Edellä mainittuja on joskus vaikea erottaa toisistaan ja on myös ihmetelty mitä eroja ylipäänsä niistä löytyy. Fenomenografian pääero fenomenologiaan on siinä, että fenomenologian avulla pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisen omia kokemuksia ja merkityksiä todellisuudesta, kun taas fenomenografiassa keskitytään ihmisten käsityksiin (Cibangu, 2023; Lopez & Willis, 2004; Nyberg, 2023; Stolz, 2020).

Lähtökohtana fenomenografiassa on, että tutkittavana oleva ilmiö voidaan käsittää eri tavoilla. Käsitys tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan jokaisen yksilön oman ymmärtämisen kautta ja ilmiön todentumiseen vaikuttaa konteksti, jossa ilmiö esiintyy (Berglund, 2005). Myös tilanne, jossa ilmiötä kohdataan tai miten ilmiöstä kysytään, voi vaikuttaa siihen, miten ilmiö kulloinkin todentuu käsityksenä (Marton & Pong, 2005). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on ymmärrettävä kontekstisidonnaisuus. Tutkijan tehtävänä on löytää ja kartoittaa olemassa olevat erilaiset käsitykset ilmiöön liittyen, huomioiden juuri tutkittava konteksti. Tutkija muodostaa ymmärryksistä käsityksiä ja käsitteitä, analysoi käsitteiden välisiä suhteita ja esittää ne kokonaisuutena kuvauskategorioiden muodossa. Tutkimuksen tuloksia käsitellään tarkastelemalla tarkemmin muodostuneiden kategorioiden välisiä suhteita (Marton & Pong, 2005; Rovio-Johansson & Ingerman, 2016; Åkerlind, 2012).

Fenomenografiassa käsityksiä lähestytään Åkerlindin (2018) mukaan kahdentasoisina. Ensimmäisen asteen käsityksillä tarkoitetaan sitä, että pyritään hahmottamaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä siten kuin ne nähdään esimerkiksi itse aidosti maailmassa, eli miten asiat ovat. Toisen asteen käsitykset puolestaan tarkoittavat sitä, miten jonkin tietyn ilmiön käsitetään olevan, eli miten ilmiö näyttäytyy juuri tutkittavalle henkilölle. Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut juuri näistä toisen asteen näkökulmista. Näistä tutkittavan henkilön itse esittämistään käsityksistä johonkin asiaan voidaan sitten tehdä tarvittavia päätelmiä (Åkerlind, 2018). Fenomenografisesti orientoituneiden tutkimusten määrä on lisääntynyt viimeisten parinkymmenen vuoden aikana, erityisesti Pohjoismaissa, Australiassa ja Iso-Britanniassa. Fenomenografiaa on hyödynnetty monipuolisesti eri tieteenaloilla, esimerkiksi: käyttäytymistieteissä, kauppatieteissä, matemaattisissa- ja teknisissä tieteissä sekä terveystieteissä ja kasvatustieteissä. Tutkimusta on tehty erityisesti ohjaus-, opetus- ja oppimistutkimuksessa. Lisäksi korkeakoulu tutkimusta on tehty varsin paljon fenomenografian avulla (Tight, 2016; Åkerlind, 2023). Fenomenografia on kehittynyt vuosien aikana: metodologinen keskustelu on lisääntynyt, metodologisia innovaatioita on kehitetty, aineistonhankintamenetelmät ovat monipuolistuneet ja lisäksi muista teorioista on ammennettu käsitteitä epistemologisen ja tietoteoreettisen taustan tueksi (Åkerlind, 2018).

Fenomenografiaa on kehitetty alkuperäisestä tutkimustavastaan edelleen erityisesti oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa (esim. Marton & Pang, 2006;

Pang & Ki, 2016). Tarkoituksena on ollut kuvata tutkittavien käsitysten variaatioita, eli millaisia erilaisia käsittämisen tapoja tutkittavasta ilmiöstä on. Tätä, fenomenografialle teoreettiseksi viitekehyykseksi mainittua, (Paloniemi & Huusko, 2016) suuntausta kutsutaan variaatioteoriaksi (Pang ym., 2016; Åkerlind, 2018). Variaatioteoriassa käsitteitä tarkastellaan syvemmin ja tarkastelun kohteena on erityisesti käsitysten merkitykset sekä merkitysten vaihtelut. Sama käsite voi tarkoittaa eri ihmisille eri asiaa ja juuri näitä käsitysten vaihteluja pyritään teorian avulla selvittämään (Kettunen & Tynjälä, 2018; Åkerlind, 2018). Variaatioteorian avulla pyritään syvempään ymmärrykseen tutkittavana olevan ilmiön rakenteesta pelkän käsitteiden kuvaamisen ohessa. Erityisesti variaatioteoriaa on käytetty esimerkiksi oppimista koskevassa tutkimuksessa. Oppimiseen liittyvien käsitysten selville saamisen oheen variaatioteorian avulla on selvitetty esimerkiksi, miten saatua tietoa on voitu soveltaa oppimisen edistämässä (Åkerlind, 2023; Åkerlind ym., 2014).

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään variaatiota, koska halutaan saada selville ilmiötä kuvaavia käsityksiä ja käsitysten vaihtelua mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti. Käytännössä pyritään siis vastaamaan siihen, miten käsitykset eroavat toisistaan ja miten nämä erot tulevat ymmärrettäviksi. Variaation avulla tuodaan esiin aiheeseen liittyviä erilaisia näkökulmia, joiden perusteella rakennetaan ilmiötä kuvaava mahdollisimman perusteellinen tulorakenne (Åkerlind, 2018). Variaatiota hyödyntämällä, haastateltavien lehtorien erilaisten käsitysten avulla saadaan syvempää ja tarkempaa tietoa asiantuntijajohtamisen ilmiöstä. Tämän tiedon avulla johtamistoimintaa voidaan kehittää paremmin asiantuntijoiden työtä palvelevaksi toiminnaksi.

Tutkimusotteena fenomenografiaa on myös kritisoitu. Tutkimusotteen kehittämisen jälkeen kyseenalaistettiin, voiko fenomenografia tuottaa mitään uutta eli onko tutkimustuloslöydöksenä kuitenkin jotain, joka on luettavissa aiemmasta tutkimuksesta (Tight, 2016). Fenomenografiaan liittyen on pohdittu, montako kategoriaa tuloksista kannattaisi muodostaa, ja tutkimustulosten kategorisointia on kritisoitu joskus liian vähäisestä määrästä kategorioita. Ihmetystä on herättänyt, miten kategoriat ovat muodostuneet, sekä tarkemmin kategorioiden keskinäiset suhteet, kategorioiden välistä vertailua ei ole, kategorisointi jää kesken tai koko kategorisointijärjestelmä jää tekemättä (Huusko & Paloniemi, 2006; Tight, 2016). Kriitikoiden mielestä menetelmä on liian epämääräinen menetelmällisesti edellä mainitussa suhteessa.

Fenomenografialla saatujen tulosten siirrettävyydestä tai käytettävyydestä löytyy useita Tightin (2016) mukaan kyseenalaistuksia. Voidaanko tietyssä kontekstissa ja tietyssä hetkenä kysytyjen käsitysten perusteella aidosti ratkaista ongelmia tai tuoda uusia ratkaisuja samaan ilmiöön muualla. Lisäksi tietyssä ajankohtana kysytyt käsitykset voivat olla sidottuina hetkeen tai ajanjaksoon. Jos tuloksia haluttaisiin soveltaa myöhemmin, niin voi olla, että käsitykset ovat muuttuneet. Fenomenografiassa on myös pohdittu sitä, että ovatko haastateltujen ihmisten käsitykset todenperäisiä, vai sellaisia, jotka tutkittava arvelee haastattelijan haluavan kuulla (Tight, 2016).

Tutkijan rooliin kohdistuvaa kritiikkiä fenomenografiassa on aiheuttanut se, että kun joka tapauksessa tutkija tuntee ilmiöön liittyvää olemassa olevaa teoriaa, niin se voi kapeuttaa ja rajoittaa tutkijan näkemystä, sekä luoda mahdollisia ennakkokäsityksiä (Lo, 2016; Stolz, 2020). Lisäksi Stolzin mielestä tutkijan mahdollisia olettamuksia tai väärinkäsityksiä ei ruodita tutkimuksissa riittävästi. Tutkimustuloksia raportoitaessa Sinin (2010) mukaan lukijoille ei välttämättä aina ole täysin selviä tutkijan tarkoittama tarkka merkitys tutkittavaan ilmiöön liittyen. Syinä voi olla refleктоimaton tai huolimaton kielenkäyttö tulosten esiin tuomisessa. Lukijathan eivät voi selvittää tutkijan kanssa asioita, kuten esimerkiksi haastateltavat voivat haastattelujen aikana (Sin, 2010).

Fenomenografian ongelmat ovat periaatteessa samat, kun muutkin laadullisen tutkimuksen ongelmat. Kategorioiden määrän riittävyys on yhteydessä haastateltavien tuottamaan tietoon, tiedon määrään ja ominaisuuksiin. Mitä konkreettisempia haastateltavien vastukset ovat, sen helpompi ne ovat pelkistää pieneen määrään kuvauskategorioita. Mitä abstraktimpaa tietoa haastateltavat tuottavat, sen useampi kuvauskategoria tarvitaan asian ymmärtämiseksi. Sinälleen kategorioiden määrä ei ole peruste kritisoida fenomenografiaa, koska se on yhteydessä tiedon ominaisuuksiin. Fenomenografiaa on kritisoitu tiedon siirrettävyydestä ja käytettävyydestä (Tight, 2016). Tässä tutkimuksessa katsotaan, että siirrettävyyden ja käytettävyyden ongelma on sama kuin laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin. Tuloksiin vaikuttavat subjektiivinen tulkinta, ainutlaatuinen konteksti ja esimerkiksi tässä tutkimuksessa korona-ajankohta. Kuitenkin nähdään, että näillä tutkimustuloksilla on yleistettävyyttä vastaavanlaisiin korkeakoulu-yhteisöihin, koska kontekstit ovat niin samanlaiset. Avoimella haastattelulla voidaan vähentää fenomenografiaan liittyvän taustateorian ohjaavuutta. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin subjektiivisten tulkintojen riski on sama kuin laadullisessa tutkimuksessa.

Ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtaminen on monitahoinen ja moniulotteinen ilmiö, joka muodostuu lehtoreiden käsityksistä siitä, miten heitä asiantuntijoina johdetaan, miten johtamistoiminnot käytännössä tulevat esiin. Fenomenografinen lähestymistapa on sopiva menetelmä (Harris, 2011) tutkia lehtorien erilaisia käsityksiä asiantuntijajohtamisen ilmiöstä ammattikorkeakoulussa. Lehtorit ovat muodostaneet tutkittavasta ilmiöstä käsitykset omien kokemustensa kautta ja tämän toisen asteen näkökulman, eli heidän oman kokemuksensa asiasta, avulla saadaan selville ilmiötä laajemmin. Käsitysten vaihtelut voidaan määrittellä siten tavoiksi kokea, ymmärtää, havaita, nähdä ja ajatella kyseessä olevaa ilmiötä (Sjöström & Dahlgren, 2002). Tässä tutkimuksessa on sovellettu yllä kuvattua fenomenografista lähestymistapaa ja soveltaen variaatioteoriaa, kun on haluttu saada selville lehtoreiden erilaiset käsitykset asiantuntijajohtamisen ilmiöstä. Saadun tiedon avulla voidaan kehittää asiantuntijajohtamista niin teoreettisella kuin käytännölliselläkin tasolla (vrt. Laitila ym., 2012).

4.2 Kohdeorganisaatiot ja tutkimukseen osallistuneet

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtuu siellä, missä tutkija olettaa löytävänsä vastauksia tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä koskeviin kysymyksiin (Hirsjärvi ym., 2004, Åkerlind, 2012). Aluksi tässä tutkimuksessa valittiin satunnaisesti kuusi ammattikorkeakoulua Etelä- ja Keski-Suomen alueelta. Viisi näistä korkeakouluista on opiskelijamääriltään varsin suuria ja sijaitsevat suurissa kasvukeskuksissa. Yksi koulu on puolestaan opiskelijamäärältään hieman muita pienempi. Kaikissa ammattikorkeakouluissa on useita koulutusaloja mukaan lukien liiketalouden-, hoitotyön- ja tekniikanalan koulutukset, jotka ovat kaikkein yleisimmät ammattikorkeakoulujen koulutusalat. Tutkimukseen valittiin nämä kolme koulutusalaa, juuri niiden yleisyyden vuoksi.

Ensimmäisessä vaiheessa lähetettiin tiedote tutkimuksesta ammattikorkeakoulun organisaation ylemmälle johdolle. Tiedottamisen jälkeen soitettiin kouluihin tutkimusluvista vastaaville henkilöille ja kerrottiin tutkimuksesta tarkemmin. Tämän jälkeen lähetettiin tutkimuslupa-anomus ammattikorkeakouluihin tutkimusluvista vastaaville henkilöille. Tutkimuslupa saatiin lopulta viidestä ammattikorkeakoulusta.

Kun tutkimusluvut oli saatu, tutkija otti yhteyttä sovituksi ohjeiden mukaan joko yksiköiden johtajiin tai ammattikorkeakoulutusohjelmien esimiehiin sopia tutkimuksen toteuttamisesta. Ammattikorkeakoulun käytäntöjen mukaan lehtoreita informoivat tutkimuksesta lähiesimiehet tai tutkija itse, lisäksi yhdessä ammattikorkeakoulussa tutkimukseen osallistumismahdollisuudesta ilmoitettiin organisaation sisäisellä verkkosivulla. Saatuaan tiedon tutkimuksesta tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat henkilöt, eli liiketalouden-, hoitotyön- ja tekniikanalan lehtorit, ottivat itse yhteyttä tutkijaan ja ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvia lehtoreita tuli tutkimukseen mukaan kaikkiaan 18 ja yksi pilottihaastateltava. Halukkaita osallistujia olisi ollut enemmänkin, mutta koulujen puolesta aineiston hankinnalle asetettu aikataulu rajoitti osallistujien määrää. Taulukossa 1. tiivistetään tarkemmin tutkimukseen osallistujat ja heihin liittyvät tiedot.

4.3 Aineiston hankinta

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan hankkia tyypillisesti havainnoinnalla, haastattelemalla, keskusteluiden avulla, kenttäpäiväkirjojen kautta tai esimerkiksi erilaisten dokumenttien avulla (Denzin & Lincoln, 2018; Patton, 2015; Åkerlind, 2018). Haastattelumenetelmä on erityisen soveltuva silloin, kun halutaan selvittää ihmisten käsityksiä tai kokemuksia jostakin asiasta ja erityisesti, kun ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksiä ihmiset jollekin asialle tai ilmiölle antavat (Roulston & Choi, 2018).

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin avoimilla haastatteluilla. Fenomenografiassa avoimen haastattelun avulla voidaankin suunnata haastateltavan kiinnostus omista lähtökohdistaan tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Fenomenografisen haastattelun lähtökohtana on tarkoitus tutkia vaihtelua siinä, miten osallistuja käsittää, kokee tai ymmärtää kiinnostavan ilmiön (Yates ym., 2012).

Tyypillinen fenomenografinen haastattelu on luonteeltaan sellainen, että siinä on vain muutama ennalta määrätty kysymys, koska suurin osa kysymyksistä seuraa tai kehittyy siitä, mitä haastateltava sanoo (Hajar, 2020; Nyberg, 2023). Haastateltavat tarvitsevatkin mahdollisuuden pohtia tutkimusaluetta etukäteen ja siihen liittyviä merkityksellisiä asioita. Etukäteistietoa voidaan antaa alustavalla tiedonannolla tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta (Ashworth & Lucas, 1998).

Kaikille haastateltaville esitettiin ennakoon tutkimuskysymyksistä nousevat haastattelukysymykset: Mitä on asiantuntijajohtaminen organisaatiossasi ja miten kehittäisit asiantuntijajohtamista organisaatiossasi. Lisäksi haastateltavilla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä tutkimusongelmiin liittyen sähköpostitse ennakoon tai haastattelutilanteen alussa. Tutkimushaastatteluun koottiin taustalle teoriaan perustuvat kysymykset (Liite 1.), liittyen asiantuntijajohtajuuden ydinkäsitteisiin. Jos tutkittava ei kyennyt tuottamaan itse sisältöä tai pyysi apua aiheen hahmottamiseen, niin tutkija esitti esimerkinomaisesti aihealueeseen liittyviä ennalta koottuja asioita. Haastateltavista kolmen osalta käytettiin ennalta laadittuja kysymyksiä, loput haastateltavat vastasivat aiheeseen itsenäisesti ilman tutkijan antamia apukysymyksiä.

Haastatteluun liittyvien kysymysten toimivuutta testattiin pilottihaastattelulla. Pilottihaastateltava työskenteli ammattikorkeakoulussa lehtorina hyvinvoinnin alalla. Pilottihaastattelussa testattiin laadittuja kysymyksiä sekä harjoiteltiin itse haastattelutilannetta. Lisäksi lopussa käytiin haastateltavan kanssa kriittinen keskustelu haastattelun sujuvuudesta, aihealueista ja tutkijan toiminnasta. Ennalta määriteltyjen kysymysten sisältöjä haastateltava ei pitänyt liian ohjaavina, vaan hän koki, että ne edesauttoivat tarvittaessa ajatuksenkehittämistä asiantuntijajohtamisesta. Pilottihaastattelun perusteella päätettiin säilyttää alkuperäiset kysymykset ja esittää niitä tarvittaessa haastattelutilanteissa.

Inhimilliset tekijät vaikuttavat aina haastatteluun, kuten haastateltava ja haastattelutilanne. Haastattelijan on oltava koko ajan avoimen tietoinen haastattelun etenemisestä ja tarvittaessa valmiina mahdollisiin muutoksiin (Roulston &

Choi, 2018). Alvessonin (2011) mukaan haastatteluissa ei tyydytä vain yksipuolisesti keräämään tietoa, vaan se on prosessi, jonka aikana tietoa tuotetaan ja samalla molempien, sekä haastateltavan että haastattelijan käsitys tutkittavasta asiasta muokkaantuu. Fenomenografinen haastattelu on yleensä dialogityyppistä. Haastattelun aikana tutkittavaa ilmiötä tarkennetaan ja selvitetään yhdessä tutkittavan kanssa ja siten luodaan tietoa ilmiön suhteen tarkemmaksi (Felix, 2009; Smith, 2005). Tässä tutkimuksessa tämä tapahtui esittämällä haastateltaville kysymyksiä, kuten ymmärsinkö oikein, tarkoittiko tätä tai voisitko selventää tätä asiaa ja niin edelleen.

Haastattelun hyviin puoliin kuuluu, että se on joustava menetelmä. Joustavuus mahdollistaa suurempaa liikkumatilaa aiheen ympärillä kunkin haastateltavan tarpeen mukaisesti (Roulston & Choi, 2018; Patton, 2015). Haastattelutilanteet aloitettiin esittäytymisten, luotettavuus- ja eettisyysasioiden jälkeen siten, että tutkija pyysi haastateltavaa vapaasti kertomaan käsityksiään asiantuntijajohtamisesta ammattikorkeakoulusta. Tutkija avasi keskustelun haastattelujen alussa, ja jokaisen haastateltavan kanssa painottuivat erilaiset asiat. Haastattelut itsessään muuttuivat enemmän vapaampaan suuntaan mitä pidemmälle haastatteluissa edettiin. Tunnelman vapautuessa haastateltavat toivat laajasti esiin tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsityksiä.

Asiantuntijajohtajuuden käsite herätti haastattelujen alussa hämmennystä. Usea haastatelluista lehtoreista oli sitä mieltä haastattelujen alussa, ettei ammattikorkeakoulussa ole asiantuntijajohtamista tai se on hyvin niukkaa tai kyseenalaistettiin, onko sitä ollenkaan. Edelleen osa haastateltavista kertoi, että asiantuntijajohtamisesta kyllä puhutaan, mutta konkreettisesti heidän mielestään johtamista ei ole. Haastattelijat ei osallistunut asian pohtimiseen tai käsittelyyn, mutta rohkaisi haastateltavia kuvaamaan ja kertomaan käsityksiään. Haastattelijat pyrki tietoisesti välittämään ystävällisen ja välittömän ilmapiirin haastattelutilanteeseen. Tutkija koki joissain tilanteissa vaikeutta olla kommentoimatta esiin nousutta aihealuetta, mutta kykeni hillitsemään itsensä. Tarkempi analyysi ja kuvaus tutkijan roolista löytyy luotettavuus ja eettisyyskohdista pohdintaosiossa.

Fenomenografinen haastattelutilanteen tulisikin olla sellainen, jossa haastateltavalla on mahdollista rohkaistua laajentamaan ja kertomaan omia muistojaan ja käsityksiään, joita kokee mielekkääksi suhteessa tutkittavaan asiaan (Åkerlind, 2005). Haastattelujen edetessä lehtorit toivatkin esiin konkreettisia esimerkkejä asiantuntijajohtamisesta, joiden avulla haastattelut etenivät. Samalla haastattelut olivat merkittäviä käsitysten rakentamisen tilanteita ja toisaalta oli hyvä, että haastateltavilla oli jonkinlainen ennakkokäsitys asiaan liittyen etukäteisinformaation ansiosta (Ashworth. & Lucas, 1998).

Kolmannen haastattelun jälkeen Suomeen tuli voimaan poikkeusolojen lainsäädäntö COVID19-pandemian vuoksi ja ammattikorkeakoulut sulkeutuivat ja opetusmenetelmät selkeästi muuttuivat. Ensimmäiset kolme tämän tutkimuksen haastattelua toteutettiin kasvokkain ja loput 15 verkon välityksellä käyttäen joko Zoom, Skype Business tai Teams verkkokokoustyökaluja.

Tutkimuksessa tehdyt haastattelut litteroitiin, eli purettiin nauhalta kirjalliseen muotoon heti jokaisen haastattelun jälkeen. Haastattelut kestivät 47

minuutista 136 minuuttiin. Ja keskimäärin haastattelut kestivät noin 90 minuuttia. Haastatteluista syntyi 135 A4 sivua litteroitua tekstiä (fontti 12, riviväli 1). Litteroinnin tarkkuus vaikuttaa tutkijan ymmärrykseen tutkittavan ilmiön aineistosta. Ihmistieteissä suositaan litteroinnissa mahdollisimman tarkkaa kirjoittamista molempien puheenvuoroista kaikkine yksityiskohtineen. Analyysin painopiste on toki asiasisällössä, mutta tarkka litterointi on oleellista kokonaisuuden ymmärtämiseksi (Ruusuvuori, 2010). Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto litteroitiin sanasta sanaan, kaikki puheenvuorot merkittiin muistiin. Lisäksi kirjoitettiin merkityksellisen pitkät tauot. Litteroinnissa poistettiin yksityisyyden suojelemiseksi henkilöiden, paikkakuntien tai organisaatioiden nimet.

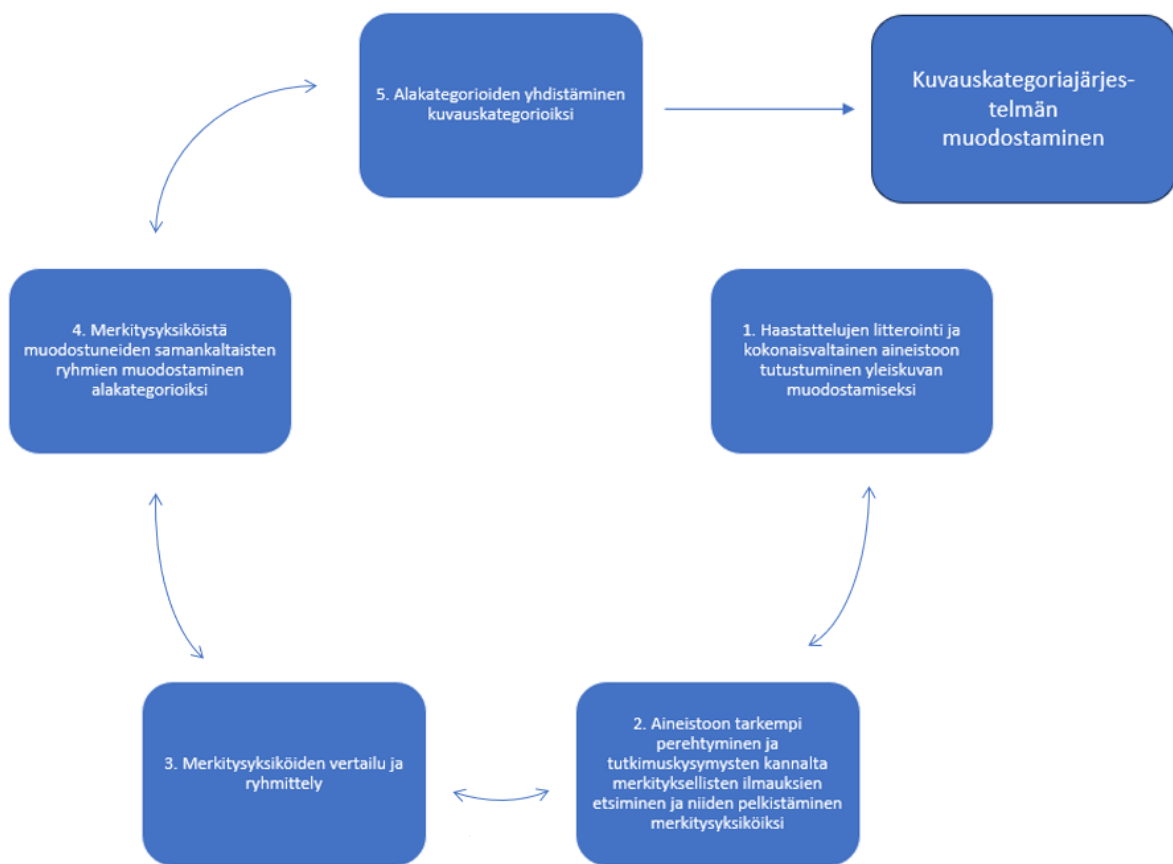
4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysin tavoitteena on tunnistaa aineistosta joukko laadullisesti erilaisia kategorioita, jotka kuvaavat haastateltavien käsitteiden vaihtelua tutkittavasta ilmiöstä (Han & Ellis, 2019; Åkerlind, 2012). Jotta aineisto voidaan analysoida fenomenografisesti, niin analyysiprosessissa on huomioitava seuraavia asioita. Ensinnäkin tutkijan tulisi pystyä pitämään mielensä analyysiprosessin aikana mahdollisimman pitkään avoimena, ettei liian alussa muodosta ja lukitse lopullista tulosta. Ajatusta siis pitäisi pystyä jatkuvasti muokkaamaan ja jalostamaan uusilla näkökulmilla ja pohdinnoilla (Yates ym., 2012; Åkerlind, 2012). Lisäksi analyysin tulee kohdistua pääasiallisesti käsitysten yhteisten merkitysten löytämiseen. Tutkijan pitää pystyä myös havaitsemaan mahdolliset yhtäläisyydet ja erot tutkittavien esittämien käsitysten välillä, koska erojen ja yhtäläisyyksien havainnoinnin kautta löydetään käsitysten merkitykset ja alkaa muodostamaan ilmiötä kuvaavia kategorioita (Hajar, 2020; Åkerlind, 2012)

Fenomenografiassa tutkimusaineisto on Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kokonaisuus, vaikka se koostuukin yksittäisistä haastatteluista. Yksittäisten haastateltavien käsitykset muodostavat kokonaisuuden, ja analyysivaiheessa merkitysten esiin tuomista ja määrittämistä tapahtuu useilla tasoilla samaan aikaan. Analyysissä kukin eri vaihe on merkityksellinen suhteessa seuraavaan vaiheeseen (Huusko & Paloniemi, 2006).

Fenomenografisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle aineistolähtöisesti ja analyysissä käsitysten kategorisointi tehdään aineiston pohjalta (Huusko & Paloniemi 2006). Teoriaperusta, joka liittyy tutkittavaan ilmiöön, on tunnettava, koska muuten saadun aineiston kanssa ei mahdollistu vuoropuhelu, jonka avulla puolestaan rakennetaan kuvauskategoriajärjestelmä. Tutkijan orientaatiota aiheeseen siis viitoittaa teoria jokaisessa vaiheessa luokittelusta ja aineiston kuvailusta analyysivaiheeseen (Laitila ym., 2012). Edellä kuvatun perusteella todetaan, että tämä tutkimus on aineistolähtöinen. Tutkittavaa ilmiötä koskeva aiempi tutkimustieto ja teoria mahdollistavat analyysiprosessin myöhemmissä vaiheissa ilmiön käsitteellistämistä, sekä tarjoaa siihen apuvälineitä ja vuoropuhelua myöhemmin abstrahoinnin tasolla.

Fenomenografinen analyysi tapahtuu neljän päävaiheen kautta lopulliseen kuvauskategoriajärjestelmän muodostamiseksi (Åkerlind, 2018, 2023). Tässä tutkimuksessa on avattu vielä tarkemmin analyysiprosessia, ja kohdat kolme ja neljä on eroteltu omaksi vaiheikseen (ks. kuvio 4 alla). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston analyysi eteni viiden vaiheen kautta lopullisen kuvauskategoriajärjestelmän muodostamiseksi erikseen kummallekin tutkimuskysymykselle. Aineisto litteroitiin ja samalla aloitettiin kokonaisvaltainen aineistoon tutustuminen. Aineistoon tarkemman perehtymisen jälkeen alettiin etsiä tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmauksia, jotka pelkistettiin merkitysyksiköiksi. Seuraavassa vaiheessa merkitysyksiköitä vertailtiin ja ryhmiteltiin omiksi kokonaisuuksiksi, jonka jälkeen samansisältöisistä ryhmistä muodostettiin alakategoriat. Viimeisessä vaiheessa alakategoriat yhdistettiin kuvauskategorioiksi.



KUVIO 4 Fenomenografinen analyysiprosessi tässä tutkimuksessa

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa aineistoa analysoidaan ja jopa tulkitaan (Riessman, 2008) jo alustavasti litterointivaiheessa, kun aineistoon aletaan tutustua (Limberg, 2008; Marton & Pong, 2005; Sjöström & Dahlgren, 2002; Åkerlind, 2012). Kokonaisvaltainen aineistoon tutustuminen käynnistyykin tässä tutkimuksessa haastattelujen litterointivaiheessa. Toiseksi litterointivaiheen jälkeen aineistoon perehdytään useita kertoja, jotta aineisto tulee vielä tutummaksi. Tällöin tarkoituksena on etsiä ilmiötä kuvaavia käsityksiä, käsitysten vaihteluita ja

myöhemmin etsitään vielä käsitteiden merkitysten välisiä suhteita (Limberg, 2008; Marton & Pong, 2005; Sjöström & Dahlgren, 2002; Åkerlind, 2012). Aineiston ensimmäisillä lukukerroilla aineistosta alettiin etsiä tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä ilmauksia (Kettunen & Tynjälä, 2018). Tässä tutkimuksessa nuo ilmaukset olivat yksi tai useampi sana ja joissain tapauksissa kokonaiset lauseet. Merkitykselliset ilmaukset sisälsivät tarkkaa kuvausta asiantuntija-johtamisesta.

Seuraavaksi merkitykselliset ilmaukset pelkistettiin merkitysyksiköiksi. Merkitysyksiköt nimettiin yleiskielellä tai johtamiseen liittyvillä sanoilla. Osittain yksittäiset sanat edustivat aiempia määrittelyjä tai ylipäätään johtamiseen liittyviä käsitteitä, ja lauseet kuvasivat haastateltavien reflektoituja käsityksiä, jotka sitovat aiemmin koetut tapahtumat käsitteellisiin muotoihin (Assaroudi ym., 2018; Bazeley, 2013; Johnson & Christensen, 2008).

TAULUKKO 2 Aineiston analyysiprosessin eteneminen kuvauskategorioiksi

| Alkuperäinen ilmaus | Merkitysyksikkö | Alakategoria | Kuvauskategoria |
|---|--|-----------------------------|------------------------|
| <i>"...ja sitten nyt perustettiin uudet tällaiset substanssityöryhmät, jotka ei ole kuitenkaan näihin lähiesimiehiin kuitenkaan liity." (H7)</i> | Perustettu substanssityöryhmät | Tiimit ja moniammatillisuus | Työn organisointi |
| <i>"Mikä mun työtä ajatellen on toimivaa, niin mun mielestä se, että tämä työ on äärimmäisen itsenäistä ja itseohjautuvaa" (H5)</i> | Työskentely itsenäisesti ja itseohjautuvasti | Autonomia | Työn mahdollistaminen |
| <i>"Eli puutteellinen tiedottaminen ja toisaalta päätöksentekoon ja suunnittelun ei osallisteta asiantuntijoita, niin se aiheuttaa tietynlaista luottamuspulaa täällä meidän oman asiantuntijaorganisaation sisällä ja myös tuonne johdon suuntaan" (H16)</i> | Asiantuntijajohtajuudessa koettu haaste osallistamisen suhteen | Osallistaminen | Strateginen johtaminen |

Kolmanneksi merkitysyksiköitä aletaan ryhmitellä ja luokitella havaittujen vaihtelevuuksien, eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien perusteella (Limberg, 2008; Marton & Pong, 2005; Sjöström & Dahlgren, 2002; Åkerlind, 2012). Seuraavassa vaiheessa ryhdyttiin vertailemaan, lajittelemaan ja ryhmittelemään merkitysyksiköitä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Tässä vaiheessa aineiston analyysiin kuului myös aineiston karsiminen siten, että sieltä poistettiin tutkimuksen näkökulmasta epäoleelliset asiat pois (vrt. Assaroudi ym., 2018; Bazeley, 2013). Epäoleellisia asioita olivat jotkin täytesanat tai asiat, jotka eivät liittyneet tutkittuun asiaan. Oleellista tässä vaiheessa on myös, että jokaiseen ryhmään voidaan määrittää kriteerit ja löydetään ryhmien välille selkeät eroavaisuudet (Huusko & Paloniemi, 2006). Tarkkaa mietintää tehtiin ryhmien kriteereistä ja myös ryhmien välisistä eroista. Tässä vaiheessa palattiinkin välillä alkuperäiseen aineistoon, jotta voitiin olla varmoja haastateltavien käsityksistä.

Analyysin neljännessä vaiheessa samansisältöisiä ryhmiä yhdistelemällä muodostettiin alakategorioita (Åkerlind, 2012). Jokainen alakategoria kuvaa sitä miten eri tavoin tutkittavaa ilmiötä on käsitetty. Viidennessä vaiheessa samansisältöiset alakategoriat yhdistettiin ja niistä muodostettiin kuvauskategoriat (Åkerlind, 2012). Muodostuneet ala- ja kuvauskategoriat nimettiin sekä tutkimuksen taustalla olevan teoreettisen viitekehyksen että haastateltavien käsitysten yleistyksien perusteella. Muodostuneet kategoriat kuvaavat erilaiset asiantuntijajohtamisen käsittämisen tavat ammattikorkeakoulussa, sekä käsitykset siitä miten asiantuntijajohtamista voisi ammattikorkeakoulussa kehittää. Taulukossa 2. on tarkemmin esitetty esimerkit merkitysyksiköiden sekä ala- ja kuvauskategorioiden muodostumisesta.

Lopullinen tutkimuksen tulos muodostuu ilmiön käsitysten vaihtelua kuvaavasta kategoriarakennelmasta, kuvauskategorijärjestelmästä, jossa kuvataan myös kategorioiden väliset suhteet (Foster, 2016; Limberg, 2008; Åkerlind, 2023). Tässä tutkimuksessa niistä merkitysyksiköiden muodostamista alakategorioista, jotka kuvasivat asiantuntijajohtamista, muodostettiin viisi asiantuntijajohtamisen kuvauskategoriaa. Asiantuntijajohtamisen kehittämiseen liittyvistä käsityksistä muodostettiin lopulta kolme kuvauskategoriaa.

Variaatioteorian mukaisessa aineiston analyysissä kuvauskategoriat rakentuvat aineistolähtöisesti. Työn teoreettinen tausta ei ohjaa kategorioiden muodostumista vaan kategoriat muodostuvat puhtaasti aineistosta, vaikkakin aiempi tutkimus vaikuttaa tutkijaan. Aineistosta löytyvät aiheeseen liittyvät ilmaukset ja avoin haastattelu yhdessä mahdollistavat kuvauskategorioiden ominaisuudet, jotka muotoutuvat haastateltavien yksilöllisistä käsityksistä (Åkerlind, 2018, 2023). Tämä tutkimus on toteutettu edellä kuvatulla tavalla ja näin on saatu kuvattua asiantuntijajohtamisen ilmiön eroja ja yhtäläisyyksiä sekä monimuotoisuutta ja moniulotteisuutta ilman ennako-odotuksia.

Fenomenografiassa saadut kuvauskategoriat ja niiden variaatiot voidaan järjestää eri tavoilla. Yleisimmin kuvauskategoriat kuvataan hierarkkisesti (Tight, 2016). Tulokset voidaan esittää myös kronologisesti (Englund ym., 2017) tai tulosten selittävyys mukaan (Han & Ellis, 2019 (Laurillard, 1993)). Tässä tutkimuksessa tulokset esitetään käsitejärjestelmässä (Kuvio 4.) hierarkkisesti siten,

että haastateltavien alkuperäiset ilmauksien määrät laskettiin, eli kvantifioitiin. Kvantifioinnin avulla pyrittiin tuomaan esiin järjestys siitä, mikä on tyypillisin tapa käsittää asiantuntijajohtaminen. Käsitejärjestelmässä vasemmalla ensin oleva kuvauskategoria (työn mahdollistaminen) sisälsi eniten mainintoja asiantuntijajohtamisesta. Kuvauskategorioista eniten oikealla oleva (tasa-arvoinen kohtelu) sisälsi siten vähiten mainintoja. Alakategoriat on asetettu myöskin hierarkkiseen järjestykseen siten, että heti kuvauskategorian alapuolella oleva alakategoria on saanut eniten mainintoja ja jonossa alimpana kyseisen kuvauskategorian alakategoria vähiten mainintoja. Mainintojen määrät näkyvät tulosluvun alussa olevassa käsitejärjestelmä kuvassa. Variaatioteorian varsinainen toteutuminen on selkeimmin luettavissa tutkimustulososion yksityiskohtaisissa selviyksissä.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineistositaatit osana tutkimusraporttia (Patton, 2015). Aineistositaattien avulla havainnollistetaan analyysiprosessia sekä tutkimusaineistosta tehtyjä havaintoja. Aineistositaatit lisäävät myös tutkimuksen luettavuutta erityisesti sellaisissa tapauksissa, jos kyseessä on monimutkainen tai vaikeaselkoinen asia (Eldh ym., 2020). Aineistositaattien avulla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Sitaattien avulla lukija voi seurata tutkimuksen kulkua ja todentaa miten tutkimusaineistosta on tehty päätelmiä (Brennan, 2022; Guba & Lincoln, 1994; Morse, 2015). Tutkimuksen sitaatteihin olisi voinut lisätä sitaatin sanoneen henkilön koulutusalan. Haastateltavia oli mukana tutkimuksellisesti riittävä joukko, mutta osa oli jakautunut pieniin koulutusaloihin. Anonymiteetin varmistamiseksi ja osan haastateltujen toiveen mukaisesti sitaatteihin ei olla siten lisätty koulutusalaa. Tekstissä aineistositaatit on sisennetty ja kirjoitettu eri fontilla. Sitaatin perässä on haastatellun lehtorin järjestysnumero, esimerkiksi (H2) on toinen kaikista haastatelluista.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset esitetään tässä luvussa tutkimuskysymyksittäin tuomalla ensin esiin ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisesta (luku 6.1). Tämän jälkeen tarkastellaan lehtorien käsityksiä asiantuntijajohtamisen kehittämistarpeista (luku 6.2).

Haastateltavien käsitys asiantuntijajohtamisesta erityisesti haastattelujen alussa ei aina ollut välttämättä selkeä. Asiantuntijajohtamisen käsite aiheutti pohdintaa ja hämmennystäkin siitä, mitä se oikeastaan tarkoittaa. Lisäksi pohdittiin, voiko ammattikorkeakoulussa edes olla asiantuntijajohtamista tai voiko johtaminen olla sellaista, kuin asiantuntijajohtamisen tutkittu tieto sanoo.

”Ensimmäiset fiilikset tulee siitä, että anteeksi että mikä asiantuntijajohtaminen? Onko sitä?” (H5)

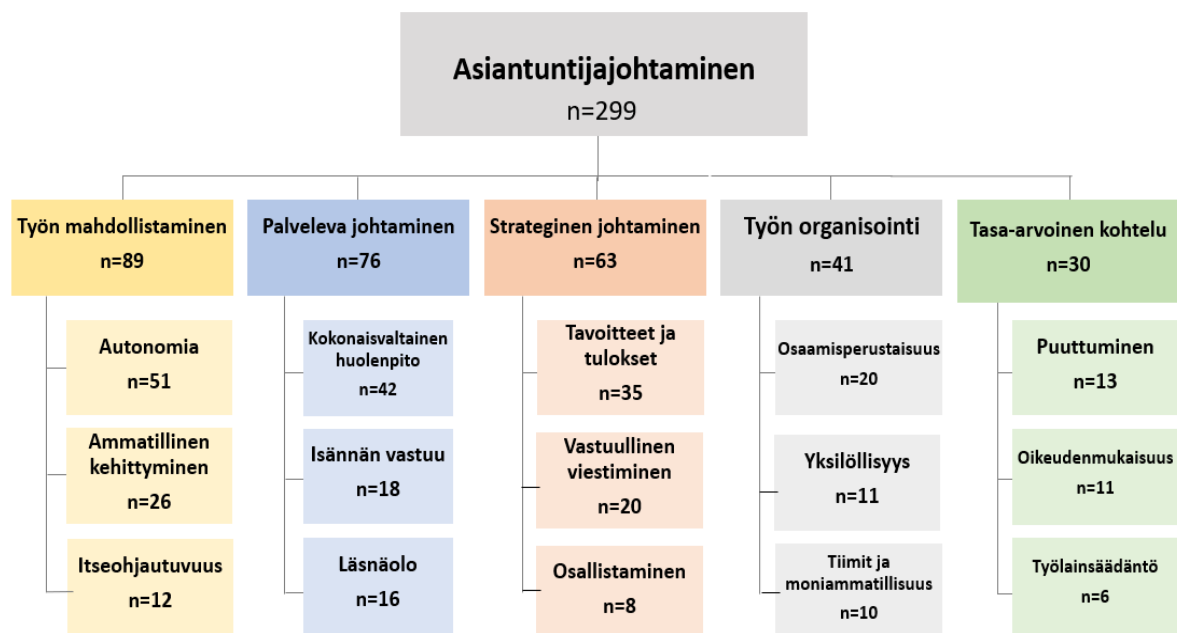
Osa haastatelluista lehtoreista totesi, ettei ammattikorkeakoulussa ole asiantuntijajohtamista tai se on hyvin niukkaa. Moni haastateltava kertoi, että asiantuntijajohtamisesta kyllä puhutaan, mutta konkreettisesti heidän mielestään johtamista ei ole. Syiksi asiantuntijajohtamisen puuttumiseen haastatellut esittivät osaamisen puutteen, kiireen, kiinnostuksen puutteen tai sen, ettei esimies välitä. Myös rahan merkitystä asiantuntijajohtamisen puuttumiseen pohdittiin. Koska rahaa on niukasti, enemmän tarvittaisiin systemaattista johtamista, joka on luovaa ja täynnä visionäärisiä ajatuksia.

Haastattelujen edetessä haastateltavien käsitykset asiantuntijajohtamisesta kuitenkin jäsenyivät esimerkkien avulla siitä, mitä asiantuntijajohtaminen heidän arjessaan on tai ei ole.

”No ei niin kun sillensä, jos ettis jotain... niin kun akateemista tutkimusta vaikka kattois, mitä asiantuntijajohtaminen erilaisissa organisaatioissa olisi, niin en mä usko, että ainakaan meidän työpaikalla, yksikössä oo.” (H4)

5.1 Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisesta

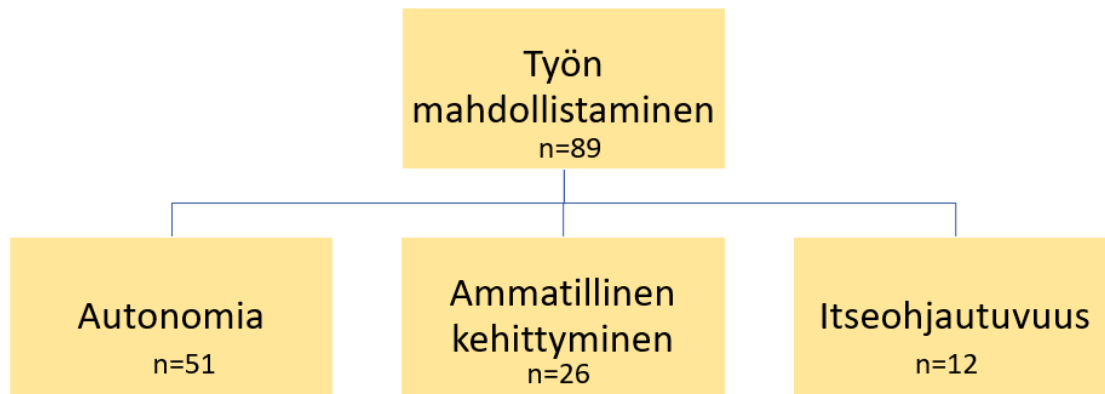
Tässä luvussa käydään läpi, millaisia erilaisia asiantuntijajohtamisen käsittämisen tapoja haastatelluilla ammattikorkeakoulussa työskentelevillä lehtoreilla oli. Asiantuntijajohtamisen käsittämisen tavat on jaoteltu viiteen kuvauskategoriaan ja kukin kuvauskategoria edelleen kolmeen alakategoriaan. Asiantuntijajohtamisen viisi kuvauskategoriaa ovat työn mahdollistaminen, palveleva johtaminen, strateginen johtaminen, työn organisointi ja tasa-arvoinen kohtelu. Seuraavaksi tarkastellaan näitä muodostuneita kategorioita asiantuntijajohtamisesta tarkemmin. Kuviossa 4 on esitetty haastateltujen lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisesta siten, että työn mahdollistamiseen liittyvät käsitykset saivat eniten mainintoja. Vähiten haastatteluissa mainittiin tasa-arvoiseen kohteluun liittyviä käsityksiä.



KUVIO 5 Lehtoreiden käsitykset asiantuntijajohtamisesta ammattikorkeakoulussa. (n=mainintojen lukumäärä)

5.1.1 Työn mahdollistaminen

Haastatellut lehtorit käsittivät asiantuntijajohtamisen kaikkein yleisimmin työn mahdollistamisena. Tämä tarkoittaa sitä, että työn mahdollistamisen alla olevat kolme luokkaa saivat eniten mainintoja yhteensä haastatteluissa. Työn mahdollistamisen alla oleva autonomia puolestaan mainittiin edellä mainituista kolmesta luokasta useimmin. Asiantuntijajohtaminen mahdollisti lehtoreille autonomiaa, ammatillista kehittymistä sekä itseohjautuvuuden (kuvio 5).



KUVIO 6 Lehtoreiden käsitykset työn mahdollistamisesta. (n=mainintojen lukumäärä)

Haastateltavat kuvasivat *autonomi*aa yleisesti vapautena toteuttaa ja järjestää lehtorin vastuulla olevat työt arjessa siten, kuten lehtori katsoo sen itse parhaaksi. Lehtorien mukaan työ on lehtoreista itsestään lähtevää, itsenäistä, ei ylhäältä johdettua, ja mahdollisuus määritellä omaa työtä ulottuu aina suunnittelusta käytännön työn toteuttamiseen. Kun autonomiaa mahdollistetaan, niin ilmapiiriä luonnehditaan luottamukselliseksi puolin ja toisin.

”No asiantuntijajohtajuus näkyy meillä myös siten, että lehtoreilla on mieleton vapaus toteuttaa sitä omaa työtä siellä arjen tasolla.” (H7)

Mikäli autonomia ei mahdollistu, asiantuntijajohtaminen on hierarkkista, kontrolloivaa, mikromanageerivaa, ja jopa aikataulujen yksityiskohtaista niin sanottua käyttämistä. Asiantuntijajohtaja haluaa itse ohjata ja päättää kaikesta, eikä lehtori voi työhönsä käytännössä juuri vaikuttaa. Kontrolloivassa työilmapiirissä leimallista on koettu epäluottamus. Korona-aika toi lehtorien mukaan, sekä lisääntynyttä autonomiaa, että lisääntynyttä mikromanageerointia haastateltujen koulusta riippuen. Osan mielestä korona-aikana on vihdoin alettu luottaa lehtorien tekemiseen, kun taas osan työpaikoista työn tekemisen valvonta jopa lisääntyi.

”Jos johdettaisiin luottamuksen kautta, mutta valitettavasti se ei tässä meidän organisaatiossa ihan sillä tavalla toimi. Varsinkin nyt tässä muuttuneessa tilanteessa, tässä koronatilanteessa, niin tällainen tietynlainen mikromanageeraus on merkittävästikin lisääntynyt, ja toki se on ollut kyllä meillä olemassa voimakkaasti jo ennen tätä koronatilannettakin, mutta tässä se on vielä korostunut” (H16)

Lähtökohtaisesti lehtorit saavat vapauden vaikuttaa siihen mitä vuoden aikana opettavat. Lehtoreilla on opetuksista hyvin selkeä oma mielipide ja suunnitelma, josta neuvotellaan tarvittaessa esimiehen kanssa ennen sen hyväksymistä. Osa haastatelluista lehtoreista kertoi, ettei asiantuntijajohtaja välttämättä tunne tai tiedä lehtorin työn tarkkoja osa-alueita tai osaamistarvetta, joten jo senkin vuoksi lehtorit itse esittävät mielipiteensä opetettavista aiheista.

Asiantuntijajohtaja voi myös ehdottaa lehtorille opetettavaa aihetta kunkin vuoden työaika-suunnitelmia laadittaessa. Työaika-suunnitelmakeskusteluissa

(TAS) löydetään yhteinen linja opetuksista. Kukaan haastatelluista ei kuitenkaan kertonut, että joutuisi jotain työtä tekemään vastentahtoisesti. Parhaimmillaan sellaiset ehdotetut työt, joita lehtori ei ole ennen tehnyt tai opettanut, käsitettiin uusina haasteellisina töinä. Tällöin itsensä kehittymisen näkökulma ja mahdollisuus oppia uutta nähtiin hyvänä mahdollisuutena.

Haastatteluissa tuli ilmi, että lehtoreilla on pääosin autonomia päättää opettamansa kurssin tai jakson sisällöistä. Haastateltavien mukaan asiantuntijajohtaja harvoin puuttuu substanssien sisältöihin, eli ”pysyy poissa jaloista” (H4). Mikäli asiantuntijajohtaja kuitenkin puuttuu sisältöihin, ja jos johtajan ei koeta olevan substanssin asiantuntija, niin puuttuminen herättää ihmetystä ja se käsitetään autonomiaa vähentävänä asiana.

”Sitä ei ole ehkä aikaisemmin mietitty siitä näkökulmasta ainakaan meillä, että tässä on asiantuntijoita ja sitä pitää johtaa jotenkin eri tavalla kuin duunari- tai tuotannollista organisaatiota. Johtajia on sellaisia, joilla on työntekijämielikkuva, että jos minä en tässä valvo, määrää ja käske, niin sitten työntekijä tekee ihan mitä sattuu tai ei tule paikalle. Tavallaan sellaista kontrollia ehkä toteutettu tai ajatuksissa ollut enemmän kuin mitä sinänsä tällainen asiantuntijaorganisaatio tarvitsisi.” (H7)

Haastatellut lehtorit voivat varsin vapaasti esittää mielipiteitään ja suunnitelmiaan jopa uusista erikoistumisaloista tai koulutuksista. Uusia ideoita prosessoidaan yleensä asiantuntijajohtajan kanssa tarkemmin. Haastatelluista osa teki lehtorin työnsä ohessa myös koulutusvastaavan työtä. Koulutusvastaavilla on pääasiassa operatiivinen vastuu yksikön toiminnasta, ja asiantuntijajohtajat hoitavat hallinnollisen ja strategisen johtamisen. Asiantuntijajohtajilla on myös kokonaisvastuu yksikön toiminnasta. Koulutusvastaavat saavat mielestään varsin paljon vastuuta yksikön toiminnan suunnittelusta sekä toteuttamisesta ja saavat tehdä työtään itsenäisesti.

Autonomia ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa toteudu substanssin tai opetustavan suhteen. Autonomian ilmenemisen esteenä voi olla alan luonne. Esimerkkinä voisi olla terveysala: nykyisen suuntauksen mukaan opetuksia olisi hyvä viedä enenevässä määrin verkkoon, mutta terveysalalla on opetuksia, joita ei voi verkossa tehdä, vaikka lehtori niin haluaisikin.

Haastatellut saavat päättää poikkeuksetta siitä, millaisia opetusmenetelmiä opetuksessaan käyttävät tai missä paikassa konkreettisesti työnsä toteuttavat. Erilaisista opetusmenetelmistä asiantuntijajohtajat eivät juurikaan puhu tai informoi. Poikkeuksena on verkko-opetus, jonka nähdään olevan monen lehtorin mielestä pedagogiikan painopisteenä.

”Eihän sellaiset omat ratkaisut, että miten mä opetan tai mitä menetelmiä mä käytän, eihän siihen oikeestaan esimiestä tarvii.” (H3)

Asiantuntijajohtajat mahdollistavat ja jopa toivovat lehtorien kehittävän opetustaan. Haastateltavat ovat saaneet testata uusia opetuksellisia menetelmiä eikä ole tarvinnut pelätä epäonnistumista.

Haastateltavat toivat esiin, ettei asiantuntijajohtaja yleensä vaikuta opetuksen laatutekijöihin tai opetuksen taustalla oleviin oppimiskäsityksiin. Työyhteisössä on tiedossa laatukriteerit ja laatukysymyksiin puututaan, mikäli opiskelijat

antavat sen suuntaista palautetta, että puuttumista tarvitaan. Asiantuntijajohtajan puuttuminen opettajan antamaan arviointiin tai erityisesti arviointien kyseenalaistaminen käsitetään ahdistavana asiantuntijuuden kyseenalaistamisena ja tekijänä, joka vaikuttaa vahvasti koettuun luottamukseen ja käsitetyn autonomian tunteen vähenemiseen.

Autonomia voi olla myös eräänlainen sitomaton olotila, jossa jokainen lehtori voi tehdä mitä ja milloin haluaa. Tällöin asioita viedään harvoin yksilötasolle ja asioihin puututaan asiantuntijajohtajan toimesta vain silloin, kun jostain virallisen laatujärjestelmän palautteesta tulee negatiivista palautetta.

”Niin kuin mä sanoin kaikki sallitaan, mitään ei suositella, jolloin mitään ei estetä, mihinkään suuntaan ei myöskään ohjata. Että meillä lillutaan silleen... ja jokainen saa tehdä ihan mitä haluaa.” (H6)

Autonomian ja sen käytännön ilmeneminen, nähdään monen haastatellun lehtorin mielestä jopa liiallisena vapautena. Haastatellut lehtorit toivat esiin autonomian ilmenemisen yhteydessä käsitteen heitteillejättö. Liiallinen luottamus lehtorin tekemiseen ja itseohjautuvuuteen oli jopa pelottavaa.

”Mutta mietin sitä, että jos tässä olisi lastenkasvatuksesta kyse, niin kyseessä voisi olla heitteillejättö tai hyvin lähelle heitteillejättöä minun mielestä.” (H6)

”Mutta yleisesti ihmiset kokee, että tarvitsisivat tukea, etteivät joutuisi heitteille” (H8)

”Myöskin itseohjautuvuus on sellainen mantra, että itseohjautuvuus ei ole sama kuin heitteillejättö, että ei myöskään organisaatioissa ihmisiä saa heitteille jättää.” (H11)

Käsitettä tarkennettiin vielä termillä psykologinen heitteillejättö. Tällä tarkoitettiin, että lehtori jätetään ilman turvaa, selkänoojaa ja varmuutta siitä, että voi kokeilla ja voi tehdä asioita, ja sitten asiantuntijajohtaja kyllä ottaisi kopin sekä hyvässä että pahassa.

Haastateltujen lehtorien mukaan vuosittainen työaika sovitaan asiantuntijajohtajan kanssa TAS-keskustelussa ja resursoidun työajan käyttäminen on pääosin heidän omissa käsissään. Poikkeuksia työajan vapaaseen määrittelyyn tuovat yhteistyö- ja yrityskumppanien kanssa erikseen sovittavat työt, jotka ovat yleensä etukäteen sovittuja. Asiantuntijajohtaja määrittelee edeltävästi aikataulutukset, milloin lukujärjestysten ja toteutussuunnitelmien tulee olla valmiina. Lehtoreilla on hyvin pitkälle autonomia omien lukujärjestyksiensä suunnittelussa.

Lehtoreilla on vapaus päättää opettamansa kurssin rytmittämisestä, eli siitä, millaisella aikataululla opetukset jaksoissa viedään läpi. Ajankäyttö on muutenkin pääasiassa lehtorin omalla vastuulla, eikä asiantuntijajohtajat siihen juuri puutu. Ajankäytön vapautteen voi liittyä haasteita asiantuntijajohtamisessa: miten erotetaan pedagoginen vapaus suhteessa alisuoriutumiseen ja töiden välttelyyn.

”...jos se on niin kuin pedagoginen ratkaisu niin fine, mutta mitä sitten, jos musta tuntuu, että se lehtori ei hoidakaan niinku hommiaan, tai kollegoista tuntuu että toi yks

sluibailee. Millä tavalla sä puutut siihen, jos se on tällaista pedagogista ratkaisua.” (H11)

Haastatteluissa ilmeni, että autonomian mahdollistumisen esteenä pedagogisten ratkaisujen suhteen voi olla työajan resursointiin liittyvät kysymykset. Opetuskokonaisuuteen varattu aika ei aina riitä, tai se on lähtökohtaisesti kovin pieni. Silloin lehtori joutuu miettimään soveltuvia ratkaisuja, miten asia on paras ottaa esiin opiskelijoiden kanssa rajatussa ajassa.

Lehtoreiden mielestä asiantuntijajohtajalla on kaiken kaikkiaan erityinen rooli, jotta autonomia voi mahdollistua lehtorin työssä. Asiantuntijajohtaja luo toiminnan puitteet ja määrittelee rajat, jotta autonomia toteutuu, asiantuntijajohtajan täytyy luottaa lehtoriin, että tämä tekee parhaansa tavoitteiden saavuttamisen eteen.

Haastateltavien käsitysten mukaan asiantuntijajohtaminen mahdollistaa lehtorin *ammattillista kehittymistä* eri tavoin. Asiantuntijajohtaja mahdollistaa johtamistoimillaan ammatillisen kehittymisen muotoina erilaiset talon ulkopuoliset ja sisäiset koulutukset, tuen erilaisiin talon sisällä oleviin prosesseihin, esimerkiksi muutoksiin tai henkilökohtaiseen kehittymiseen liittyvät prosessit, tai uudet kokeilut.

Kouluttautumisen lähtökohdissa tuli esiin se, että kaikissa ammattikorkeakouluissa kouluttautuminen ei ole mahdollista siten, että asiantuntijajohtajat antaisivat siihen erikseen työaikaa eli resurssia. Joissain ammattikorkeakouluissa mahdollistetaan vain esimerkiksi pedagogiikkaan liittyvät koulutukset. Eräässä ammattikorkeakoulussa ainoana substanssin kehittämismahdollisuutena tarjotaan osallistumista hanke- tai projektitoimintaan, jonka avulla substanssin pitäisi kehittyä. Asiantuntijajohtajat ovat kehottaneet hankkimaan opintojaksoille projektin, jonka avulla voi saada ulkopuolisen asiantuntijaluennon aiheesta tai mahdollisuuden muuten perehtyä substanssiin. Joidenkin lehtorien työyhteisössä kouluttautuminen onnistuu hyvin ja koulutukseen pääsemisessä ei ole tapahtunut muutoksia. Joidenkin lehtorien mukaan koulutusmahdollisuudet ovat puolestaan heikentyneen varsin reilusti viimeisten vuosien aikana.

”Sillon kun nämä valtavat leikkaukset iskevät ammattikorkeakouluun, niin meidän kouluttautumisethan loppuivat kuin seinään. Ja mihinkään koulutukseen ei ollut enää varaa.” (H10)

Ammatillisen kehittymisen mahdollistaminen käsitetään merkityksellisenä asiantuntijajohtamisen toimintana. Vaikka ammatillinen kehittyminen käsitetään merkittävänä asiana, niin se on työssä vain harvoin järjestelmällistä ja johdettua toimintaa. Jos haluaa itse kehittyä ammatillisesti, pitää olla aktiivinen ja ehdottaa sitä asiantuntijajohtajalle. Haastatelluista osan työpaikoilla asiantuntijajohtaja päättää kuka ja minkälaisiin koulutuksiin osallistutaan.

”Puhutaan paljon, että asiantuntemusta, asiantuntijuutta pitäisi kehittää ja johtaa, mutta käytännön tekeminen on hyvin hyvin niukkaa.” (H11)

Parhaimmillaan asiantuntijajohtaja tukee opettajan kehittymistä jatkuvasti, eli se kuuluu asiantuntijajohtajan jokapäiväiseen johtamistyöhön ja johtajan roolina on

toimia kehittämisen mahdollistajana. Myös henkinen tuki ammatilliseen kehittämiseen ja jatkuva kannustus käsitetään onnistuneen asiantuntijajohtamisen merkeiksi. Asiantuntijajohtaja mahdollistaa kehittämisen opettajana ja se on varsin helppoa, jos oma organisaatio tarjoaa jo lähtökohtaisesti tähän väyliä. Tärkeää on, että mahdollisuuksia opettajuuden kehittämiseen tarjotaan aktiivisesti, ja siihen annetaan tarvittaessa resurssia.

”Että jos hän tulee töihin tällaisella fiiliksellä, että hän haluaa tulla, niin nythän sen johtamiseen pitäisi sitten vaan ruokkia sitä, että se pysyy ja säilyy ja että aktiivisuus ja innostuneisuus ja halu kehittyä säilyy sillä opettajalla” (H17)

Digitalisaation ja verkkopedagogiikan ja siihen liittyvän koulutuksen sekä ammatillisen kehittämisen nähtiin olevan asiantuntijajohtamisen vastuulla. Tätä digitalisaatioon liittyvää koulutusta, joka on ollut lähinnä verkkopedagogiikkaan, digitaalisiin työkaluihin ja -välineisiin liittyvää, on mahdollistettu jo ennen korona-aikaa. Haastatellut toivat digitaalisuuteen liittyen esiin sen, että organisaation on mahdollistanut osallistumisen digiopettajakoulutukseen.

Lehtorien mukaan opetus on paljolti siirtynyt perinteisestä luokkahuoneopetuksesta virtuaalisiin ympäristöihin. Siirtyminen on tapahtunut viimeistään nyt korona-aikana, mutta monien haastateltujen kohdalla jo aiemmin. Asiantuntijajohtajat ovat vaikuttaneet lehtoreihin lähinnä informaatio-ohjauksella virtuaaliopetusympäristöihin siirtymisessä. Verkkoympäristössä toteutettavaa opetusta varten asiantuntijajohtajat olivat mahdollistanut asianmukaisten välineistöjen tarjoamisen lehtorien käyttöön. Digitaalisuuteen ja verkkopedagogiikkaan siirtymiseen oli lähes kaikille haastateltaville mahdollistettu kouluttautuminen työajalla eli siihen oli erikseen resursoitu tunteja. TKI-toiminta mainittiin toisena aiheena, johon asiantuntijajohtajat toimesta olivat aktiivisesti kehottaneet lehtoreita kehittämään.

Asiantuntijajohtaminen mahdollistaa myös uusissa pedagogisissa ratkaisuissa kehittämisen, esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen kehittämisen ja luomisen. Haastateltujen lehtorien ammattikorkeakouluissa on tarjolla monipuolisia oppimisympäristöjä. Joissain työyhteisöissä asiantuntijajohtajat kehottavat ja kannustavat käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä, mutta viime kädessä käyttäminen on lehtorien omaehtoista toimintaa oman halun ja pedagogisen vapauden rajoissa. Erikoistilojen kehittelyä varten asiantuntijajohtaja kuulee lehtoreita. Lisäksi tilojen käyttöön liittyen asiantuntijajohtaja kuuntelee tarpeita mahdollisiin osaamisen lisäämisiin, lähinnä koulutuksen järjestämisiin. Erityisesti terveysalalla mainittiin simulaatiopedagogiikkaan perehtymisen mahdollisuus.

Haastateltavat toivat esiin lehtorin ajantasaisen substanssin hallinnan tärkeiden opiskelijoiden näkökulmasta. Lehtorien mielestä opiskelijat antavat herkästi palautetta, jos opetus ei ole ajantasaista, ja tähän asiantuntijajohtaja myös herkästi puuttuu. Pieni osa haastatelluista lehtoreista pitää yllä asiantuntemusta ja ammatillista kehittämistä vapaaehtoisesti omalla ajallaan. Tämä omaehtoinen osaamisen hankkiminen, esimerkiksi kesävapaaajakson aikana tai iltaisin ja viikonloppuisin, käsitetään ammattisen osaamisen näkökulmasta oleellisena. Lehtorit toivoisivat, että asiantuntijajohto osaisi arvostaa omaehtoista

kouluttautumista enemmän. Kaksi lehtoria teki osa-aikatyötä, jotta pystyi opiskelemaan omalla ajallaan ja siten pysymään ajan tasalla opettamisessa asioissa. Edellä mainituissa tapauksissa osaamisen päivittämisen halukkuutta työnantaja tuki mahdollistamalla osa-aikatyön. Eräs lehtori oli hankkinut omalla ajallaan ja rahallaan uuden pätevyyden osaamisensa tueksi. Tähän pätevyyden hankkimiseen työnantaja ei ollut halunnut osallistua millään panoksella, mutta lehtorin valmistumisen jälkeen työnantaja oli hyvin halukas hyödyntämään tätä osaamista. Tilanne aiheutti lehtorissa hyvin ristiriitaisia tunteita ja jopa kokeemusta hyväksikäytöstä.

” Että kyl se pitäis sen substanssinkin päivitys osaamistarpeen lähteä sieltä johtamisen puolelta, että siihen kannustettais... ja miten sen sanoisin, niin että kannustettais, että jokainen sitä tekisi jollain työajalla tietenkin, että aika harva sitä haluaa vapaa-aikojensa tehdä.”(H1)

Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta työyhteisön ja kollegoiden merkitys korostuu koulutusresurssien niukentuessa. Asiantuntijajohtajan työnä käsitettiin olevan osaamisen johtamisen. Käytännössä oletettiin, että johtaja viimekädessä määrittää kuka menee ja minkälaisiin koulutuksiin. Jos jollain lehtorilla on hyvä käytännönsä tai uutta osaamista, se voidaan jakaa muillekin. Toisaalta on työyhteisöjä, jossa osaamista ei aktiivisesti jaeta. Tällöin koetaan, että asiantuntijajohtamisella olisi merkityksellinen rooli luoda osaamisen jakamisen kulttuuria työyhteisöön. Asiantuntijajohtamisen toimintana käsitetään olevan myös kehittymiseen ja kouluttautumiseen velvoittaminen.

” Ja meillä on tiimejä, joissa on vaikka tällainen substanssiasiantuntijuuden jakaminen ja keskinäinen sparraaminen, niin mä väitän, että valtakunnan huippua.”(H11)

Substanssiin liittyvään koulutukseen saadaan vaihtelevasti resurssia. Jos kyseessä on aikaresurssi, puhutaan yleensä muutamista kymmenistä tunneista. Mikäli kyseessä on maksullinen koulutus, niin harvassa paikassa osallistuminen maksetaan, ellei puhuta pienistä summista. Maksuttomissa koulutuksissa lehtorit yleensä saavat käydä työajallaan. Tällaisia maksuttomia koulutuksia ovat esimerkiksi opetushallituksen järjestämät maksuttomat koulutukset. Lehtorit kaipaavat varsin paljon mahdollisuuksia, tukea ja jopa kannustusta substanssin ylläpitämiseen ja kehittämiseen, ja se käsitetään asiantuntijajohtamisen perusasiaksi.

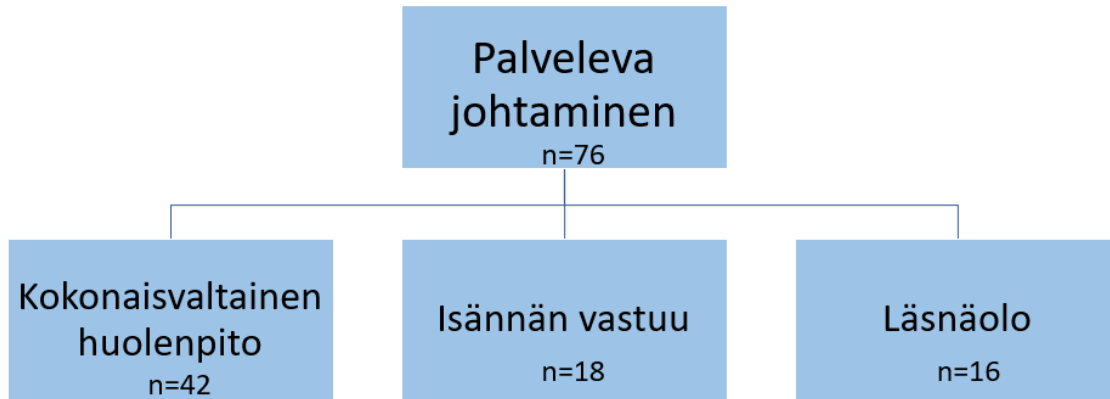
Lehtorit käsittävät *itseohjautuvuuden* mahdollistumisen hyvänä asiantuntijajohtamisena, kunhan voi olla varma, että viime kädessä asiantuntijajohtaja on vastuussa kokonaistoiminnasta. Itseohjautuvuutta on se, että asiantuntijajohtaja mahdollistaa oma-aloitteisuuden ja esimerkiksi lehtorien esittäessä uusia ideoita tai ajatuksia asiantuntijajohtaja kuuntelee ja kommentoi.

Itseohjautuvuus ei mahdollistu, jos asiantuntijajohtaja asettaa toiminnalle kovin ahtaita rajoja. Lisäksi itseohjautuvuuden edellytyksinä mainitaan vapaus ja luottamus sekä tunne siitä, että saa tehdä asioita omalla asiantuntemuksellaan.

”Mutta se aluksi yllätti jotenkin, että täällä pitää kysyä enemmän lupaa, kun tuolla toisella puolella.”(H7)

5.1.2 Palveleva johtaminen

Haastatellut lehtorit käsittivät asiantuntijajohtamisen toiseksi yleisimmin palvelevana johtamisena. Palvelevan johtamisen alakategorioina ovat kokonaisvaltainen huolenpito, isännän vastuu ja läsnäolo (Kuvio 6).



KUVIO 7 Lehtoreiden käsitykset palvelevasta johtamisesta. (n=mainintojen lukumäärä)

Asiantuntijajohtaminen käsitetään *kokonaisvaltaisena huolenpitona* työntekijästä. Käytännössä tämä tarkoittaa asiantuntijajohtajan aitoa ja aktiivista kyselemistä, kuuntelua ja kiinnostusta työntekijää ja tämän työn tekemistä kohtaan.

Asiantuntijajohtaminen edellyttää vuorovaikuttamista. Eräs haastateltava totesi, että voihan sitä itsensäkin kanssa vuorovaikuttaa, mutta se on edullisempaa, kun sen tekee toisten kanssa ja yhdessä. Vuorovaikuttaminen lähityöyhteisössä vaikuttaa koettuun työntekemisen mutkattomuuteen ja helppouteen. Asiantuntijajohtajan nähdään usein vaikuttavan myönteisen vuorovaikuttamisen kulttuurin. Haastateltavien mukaan hyväksyvän ja kuuntelevan työilmapiirin edellytyksenä on molemminpuolinen, esimiehen ja alaisten yhteinen luottamus ja vuorovaikuttaminen. Haastateltavat pitävät merkityksellisenä asiantuntijajohtamisessa, että esimies kuuntelee ja alainen tulee kuulluksi.

” Meidän nykyisellä esimiehellä on se vuorovaikutus ja sen hyvän fiiliksen levittäminen tosi hyvä asia” (H2)

Fyysinen vuorovaikuttaminen oli koronan aikaan jäänyt pois kokonaan ja tilalle oli tullut verkon välityksellä järjestettävät tapaamiset, kokoukset, karanteenikahvit, eli virtuaaliset kahvihuoneet, ja tietysti opettaminen verkossa. Haastateltavat kertoivat, että vuorovaikuttamista tapahtuu yleisesti lähityöyhteisössä joka päivä, mutta asiantuntijajohtajan kanssa ollaan yhteydessä harvemmin kuin päivittäin. Johtaminen hoidetaan haastateltujen mukaan pääosin etänä, ja tätä on tapahtunut jo ennen koronapandemian aikaa. Vuorovaikutuksen vähäisyyteen tai puutteeseen haastateltavat arvelivat syyksi esimiehen kiireen ja aikataulujen yhteensopimattomuuden sekä sen, että asiantuntijajohtajilla on paljon tai liikaa alaisia, jotta he ehtisivät kunnolla paneutua esimiestyöhön. Lisäksi syynä arveltiin

olevan kiinnostuksen puutteen, koska johtajien nähtiin olevan kaukana lehtorin arjesta. Yksi tapa hoitaa vuorovaikutusta ovat tekstiviestit, joiden avulla asiantuntijajohtaja tavoitetaan helpommin.

Vuorovaikuttamisen näkökulmasta haastateltavat toivat esiin käsityksiään asiantuntijajohtajan kanssa käydyistä kehityskeskusteluista. Kehityskeskustelujen todellinen merkitys vaikuttaa jäävän varsin vähäiseksi. Kysyttäessä tarkemmin noin puolet haastatelluista mainitsi kehityskeskustelun olevan heillä työyhteisön järjestelmällistä toimintaa. Lehtorit arvelivat, että kehityskeskustelut käydään osana asiantuntijajohtamista, koska ne pitää vuosittain käydä, ja samalla täytetään kehityskeskustelulomake, koska se pitää täyttää. Harvat lehtoreista mainitsivat erikseen kehityskeskustelujen olevan hyödyllisiä oman työn ja kehittymisen näkökulmasta.

”Eilen keskusteltiin karanteenikahvin aikana juuri kehityskeskustelujen merkityksestä, että onko ne vaan pakkopullaa ja tota voisiko olla niin, että kuten esimies on viestittänyt, että ovi on aina auki, ei vaan sen kerran vuodessa. Kun se vaaditaan se kehityskeskustelu, mutta voisi milloin tahansa keskustella ja kehittää sitä opettajan sitä... samalla siinä kehittyy esimies, kun siinä arvioidaan esimiestä sekä opettajaa. Pitäisi vuorovaikutuksen olla siis jatkuvampaa ja tota toki ymmärrettiin tää, että on vähintään kerran vuodessa se keskustelu, mutta sehän voi olla vähän kevyempikin.” (H9)

Asiantuntijajohtaminen vaikuttaa yhteisöllisyyteen, erityisesti nykyisin, jolloin muutos ja jatkuva paine kehittymiseen ovat arkipäivää. Moni haastateltava ajattelee koulutusorganisaatioiden olevan nykyään sellaisia, että asiantuntijajohtajalla on paljon alaisia verrattuna aikaisempaan. Parhaimmillaan asiantuntijajohtaja edistää yhteisöllisyyttä siten, että lehtori kokee yhdessä tekemisen riemua. Tällöin yhdessä kokemisen ja tekemisen elementit ovat siten tärkeämpiä, kuin varsinaisesti esimies - alaissuhde. Lisäksi se, että asiantuntijajohtaja kohtelee alaistaan yksilönä, käsitetään inhimillisenä huomioimisena ja arvokkaana asiana. Yksi esimerkki yhteisöllisyyttä lisäävästä johtamistoiminnasta oli, että asiantuntijajohtajat jalkautuivat säännöllisesti työntekijöiden pariin, niin kutsuttuun yhteiseen kahvihetkeen, jolloin oli mahdollista keskustella muutokseen liittyvistä – tai muista mielen päällä olevista asioista. Yksikössä yhteisöllisyyttä edistää, kun asiantuntijajohtaja kohtaa yksilöllisesti, pitää huolta ja kysyy mitä kuuluu ja miten menee.

”Ja sekin on sitä asiantuntijuuden johtamista, että se oli osoitus, että me ollaan kaikki yksilöllisiä asiantuntijoita, että meitä ei niin kuin massana kohdeltu. Se on hyvää asiantuntijuuden johtamista.” (H8)

Haastateltavat kertoivat, että asiantuntijajohtaja antaa parhaimmillaan aikaresursseja ja mahdollisuuksia työyhteisön toiminnalliseen ja yhteisölliseen kehittämiseen. Yhteisöllisyyden ja hyvän työilmapiirin tueksi asiantuntijajohtaja voi järjestää työyhteisölle mukavia hetkiä tai tapahtumia. Palkitseminen hyvästä työstä lisää myös koettua yhteisöllisyyden tunnetta. Yleisemmin palkitseminen on yhteisten tilaisuuksien tai vaikkapa kakkukahvien järjestämistä. Yksikään haastateltava ei kuitenkaan maininnut järjestelmällisestä, esimerkiksi palkan mukana tulevasta lisästä tai muutenkaan säännöllisestä palkitsemisjärjestelmästä.

Lehtorien toiveiden ja ajatusten kuuleminen arjessa nähdään osaksi asiantuntijajohtamista.

Hyväksi koettu työilmapiiri on merkittävä tekijä työtyytyväisyyden, jaksamisen ja arvostuksen kokemisen näkökulmasta. Asiantuntijajohtajalla on vaikutus hyvän organisaatiokulttuurin ja työilmapiirin luomisessa. Hyväksyvässä ja kokeilua edistävässä ilmapiirissä lehtorit voivat testata uusia opetusmenetelmiä. Hyväksyvä ilmapiiri mahdollistaa myös virheiden tekemisen, eikä mahdollisia seurauksia tarvitse esimiehen taholta pelätä. Muutamien haastateltujen lehtorien ammattikorkeakouluissa oli ollut vastikään tai oli menossa organisaatioon liittyviä muutosprosesseja. Haastateltujen mukaan muutokset vaikuttavat organisaatiokulttuuriin ja työn tekemisen linjauksiin, joita sovitetaan uuteen normaaliin. Muutoksessa asiantuntijajohtajalta odotetaan tukea. Mikäli asiantuntijajohtaja ei tukenut muutoksessa, niin se koettiin pelottavanakin asiana. Lisäksi eräs haastateltava oli uusi työssään, joten tuen tarve johtamiselta korostui, vaikkakin yleisesti hän oli johtamiseen tyytyväinen.

”Ammattikorkeakoululla ei välttämättä ole niin stabiili tilanne organisaatiomuutosten vuoksi ja sen huomaa, että se on jopa kollektiivinen kokemus, että kaikki tuntuisivat tarvitsevan enemmän tukea. Että tulee herkästi tunne, että esimiehet vähän niin kun heittää kylmään veteen.” (H8)

Asiantuntijajohtajan huomioima työturvallisuus ja aktiivinen yhteydenpito työterveyshuoltoon nostettiin esiin haastatteluissa hyvänä johtamisena. Korona-aikaan asiantuntijajohtajat olivat useassa eri ammattikorkeakouluissa kiinnittäneet huomiota turvallisen työympäristön merkitykseen, ja se saikin monelta haastatellulta lehtorilta kiitosta. Ennen työtilojen ja kampusten sulkemista monessa paikassa tehostettiin siivoamista, otettiin huomioon työskentelyväliet työhuoneissa ja järjestettiin ympäristöjä myös alkavaan etäopetukseen.

”Tätä mun mielestä ylin johto ei ihan hahmota, mutta lähiesimiehen kanssa käydään juuri tätä keskustelua ja lähiesimies näkee ja tuntee opettajiensa tilanteet ja kokemukset. Ja ne osaa kysyä heti, että millaista oli. Tosiaan kun hän tuntee, niin tuki tulee välittömästi. Ja se on hyvä asia. Näitä asioita pystyy peilaamaan myös kollegan kanssa, ei sen aina tarvitse olla esimies.” (H18)

Asiantuntijajohtajan kannustus ja kiinnostuksen osoittaminen vaikuttavat suoraan käsitykseen hyvästä johtamisesta. Tyypillisesti asiantuntijajohtaja osoitti kiinnostusta lehtorin osaamista kohtaan ja tätä kiinnostuksen osoittamista arvoستettiin. Lisäksi asiantuntijajohtajan aito kiinnostus lehtorin arkeen ja työn tekemiseen käsitettiin osoituksena luottamuksesta.

Asiantuntijajohtaja on työntekijää varten, ja helposti lähestyttävä johtaja kommunikoi ja pyrkii ymmärtämään lehtoria. Parhaimmillaan asiantuntijajohtaminen on arjessa kannustavia keskusteluita ja kantaa ottamista lehtoria askarruttaviin asioihin. Se, että asiantuntijajohtaja johtaa joukkojaan keskeltä on vastuullista ja hyvää johtamista. Lisäksi hyvä asiantuntijajohtaminen on yksilöllistä ja arvostavaa eikä käskevää. Asiantuntijajohtamisen puute ja kyvyttömyys hallita kokonaisuuksia nähtiin yhtenä mahdollisena syynä asiantuntijoiden työnkuvan pirstaleisuuteen. Asiantuntijajohtajuuden vähäisyyden, puutteen tai jopa

huonon johtamisen seurauksista mainittiin "aivovuoto" (H8, H11), eli asiantuntijat lähtevät muualle töihin, koska eivät saa tai pysty toteuttamaan työtään siten, kuin olisi optimaalista.

"...että esimies pysähtyisi aidon kiinnostuneena mun kohdalle ja kysyisi miten sulla menee ja minkälaisia menetelmiä sä olet käyttänyt, kun sä opetat. Just tällaista ja se jaksaisi kuunnella, kun mä kerron sen. Se olisi mulle sitä luottamuksen herättämistä ja kasvattamista tämmöinen palaute, että hän on kiinnostunut mun duunista." (H6)

Asiantuntijajohtajan pitäisi luottaa siihen, että asiantuntija pyytää tarvittaessa apua. Mikäli apua pyydetään, oletetaan, että johtaja siihen apuun myös vastaa. Viheliäisissä ongelmissa hyvän asiantuntijajohtajan käsitetään vastuuttavan asiantuntijat itse eikä asiantuntijajohtaja ensisijaisesti pyri tekemään ratkaisuja. Hyvä asiantuntija on jämäpti ja sinut itsensä kanssa, jotta hän voi ottaa vastuun kaikesta mitä johtamistoiminta häneltä vaatii.

"Ja sitten sanottiin, että jotain pitää tehdä ja sit se sanoi tehkää jotain, tehkää joku esitys. Että hän ei käynyt sanomaan, että tehkään näin, vaan heitti pallon takasin ja tehkää soppa mieleisекsenne." (H2)

Asiantuntijajohtamisessa "*isännän vastuu*" käsitettiin niin, että asiantuntijajohtaja vastaa aina viime kädessä yksikkönsä ja siten lehtorien työstä myös haasteellisissa tilanteissa. Lehtori voi siis luottaa asiantuntijajohtajan tukeen, vaikka kaikki ei mene, kuten on suunniteltu. Asiantuntijajohtamisen avulla työskentelytapa rakennetaan avoimeksi, ratkaisukeskeiseksi ja lehtorin valintoja ja päätöksiä tukevaksi.

"No, kyllä se kuitenkin sillä tavalla näkyy, jos on sitten haastavia tilanteita niitä joudutaan selvittelee, vaikka myöhemminkin, niin kyllä meillä ainakin sitten täällä lähiesimies on siinä niin kun lehtorin tukena ja apuna. Että muutama tällainen tilanne on ollut ollut meidänkin tutkimuksessa...että haastavia... mutta että opettajalla on kuitenkin olemassa se esimiehen tuki siinä." (H1)

Asiantuntijajohtajalta saadaan tukea erityisesti haastavissa opiskelijatilanteissa. Tällaisia tilanteita oli esimerkiksi, kun opiskelija on valittanut tai antanut negatiivista palautetta lehtorista. Käsitys siitä, että esimies pitää huolta lehtorista haasteellisissa opiskelijatilanteissa, oli ilmeinen.

"Mitä koen niin kun tärkeinä asioina asiantuntijajohtamisessa, niin juuri tavallaan se ratkaisukeskeisyys, että joku on tavallaan loppujen lopuksi vastuussa siitä kokonaisuudesta ja sellaisista päätöksistä mitä se joku yksittäinen lehtori tai koulutusvastaava ei välttämättä pysty tekemään." (H14)

"Isännän vastuussa" asiantuntijajohtamisen tehtävänä on ikään kuin luotia polulta suurimmat esteet lehtorien tieltä, jotta työn tekeminen olisi mahdollisimman sujuvaa. Haastateltavien mielestä asiantuntijajohtajan rooliin kuuluu pitää huolta laajoista kokonaisuuksista, jotta lehtori voi puolestaan keskittyä omalla vastuullaan oleviin kokonaisuuksiin.

Asiantuntijajohtajan *läsnäolo* ja helppo tavoitettavuus mainittiin asiantuntijajohtamisen lähtökohtina. Haastateltavat toivat esiin käsityksen, että aiemmin

asiantuntijajohtajat olivat työyhteisössä enemmän läsnä. He olivat läsnä konkreettisesti ja ohjasivat käytännön toimintaa. Kommunikatio sujui ja koettiin, että oli yhteinen kieli ja tällöin saatiin aitoa asiantuntijuuteen liittyvää tukea. Nykyisin niin ei enää ole ja tulee tunne, että ollaan yksin. Myös se, että johtajat olivat haastateltavien kanssa samalta substanssialalta, nähtiin merkittävänä. Tyypillistä haastateltavien mukaan nykyään on se, ettei esimies välttämättä ole asiantuntija, sillä alueella missä lehtori itse työskentelee.

”Silloin sen esimiehen rooli on erilainen, jolloin sitten se kommunikointi on helpompaa, jolloin voi aidosti saada semmoista asiantuntijuuteen liittyvää ammatillista tukea siltä esimieheltä. Se on iso puute tällä hetkellä tässä lähijohtamisessa” (H4)

Asiantuntijajohtajan läsnäolon puute korostaa sitä, että kollegoiden käsitetään olevan työssä yleisesti merkittävästi tukena ja voimavarana. Kollegoiden ja myös työyhteisön muiden asiantuntijoiden puoleen käännetään monesti mieluummin kuin asiantuntijajohtajien puoleen. Syyksi siihen, ettei asiantuntijajohtajan puoleen herkästi käännytä mainitaan, että asiantuntijajohtaja koetaan olevan niin kiireinen. Tapaamisajat saattavat venyä usean viikon päähän, jolloin koettu haaste tai kysymys oli jo saattanut ratketa. Lisäksi mainittiin, että kiireiselle asiantuntijajohtajalle ollaan ikään kuin vaivaksi eikä omaa asiaa nähdä riittävän tärkeänä yhteydenoton näkökulmasta. Esteeksi asiantuntijajohtajaan yhteyden ottamisessa nähtiin myös esimiehen kykenemättömyys ottaa vaikeisiin asioihin kantaa tai ylipäänsä puhua niistä. Yhteydenpidon vaikeus tai haasteellisuus saa lehtorille aikaan tunteen asiantuntijajohtamisen kaaosmaisuuudesta ja hallitsemattomuudesta.

Haastateltavien mukaan johtaminen oli poikkeusajassa siirtynyt täysin verkkoympäristöön. Verkossa toimiminen mahdollisti asiantuntijajohtajille kaikkien työntekijöiden tavoittamisen aikaan ja paikkaan sitomatta. Johtamisen ja muutenkin verkossa pidettävien tapaamisten ja kokousten toteuttaminen oli ollut helppoa ja tästä muodosta pidettiin.

”Jotenki me toimitaan tällä hetkellä niin hajautetusti niin kun etänä ja verkossa muutenkin koko ajan, että se on meille niin kuin normaali. Ehkä tuossa esimerkissä, että suurin johtamisympäristö on etänä, verkot ja viestit. Jännä oli, meillä oli palaveri nyt sitten maanantaina koronavirus tilanteesta, niin että kaikki oli etäyhteyksien päässä. Niin se oli todella paljon toimivampi ratkaisu ja tuli olo, että me olimme enemmän vuorovaikutuksessa ja kaikki kuuli ja kaikki pystyi osallistumaan siihen tasavertaisesti. Ja nyt kun kaikki opettaa ja kokousta etätyökalujen kautta, se on itseasiassa nyt toimivampaa.” (H7)

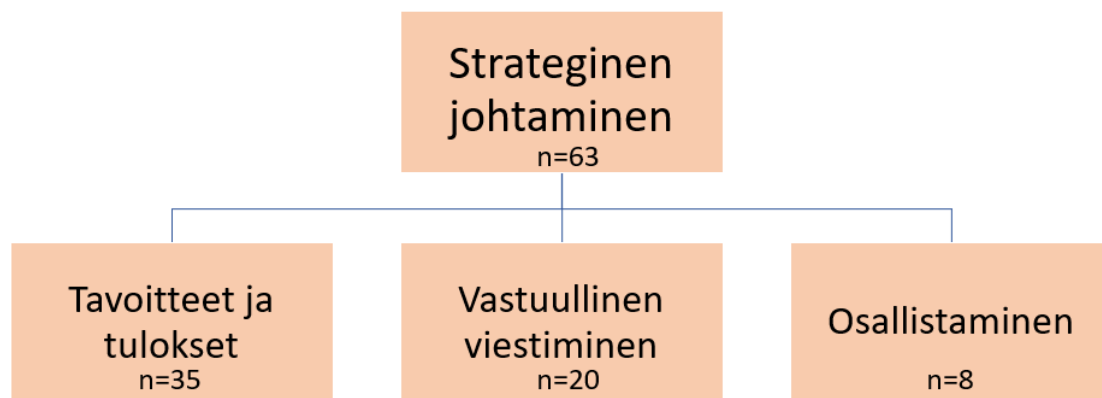
Läsnä oleva asiantuntijajohtaja saa ja hänen pitääkin näkyä. Asiantuntijajohtajan roolilla ei nähdä olevan pelkästään merkitystä yksittäisen yksikön työilmapiirin luomisessa, vaan omalla karismaattisella esimerkillään hän voi edistää jopa koko kampuksen parempaa työilmapiiriä. Asiantuntijajohtaja käsitetään olevan esimerkkinä työyhteisön hyvän hengen luomisessa ja ylläpitämisessä.

”Ja tuota meillä niin kun pyritään siihen, että kaikki sanoo kaikille terve ja että tavaltaan ei kävellä mörkönä täällä, mikä on minusta tärkeä johtajan linjaus” (H2)

Toisaalta asiantuntijajohtamisen mainittiin olevan kaukana normaalista reaaliarjesta. Se että johtaja ei ole läsnä eikä tiedä lehtorin työstä tarkemmin nähdään ontuvana johtamisena. Haastatteluissa mainittiin lisäksi, että aiemmin lehtoreina toimineet nykyiset asiantuntijajohtajat saattavat kokea ristiriitaisuutta roolinsa suhteen, ja se näyttäytyy lehtoreille mahdollisina sekavina kannanottoina tai epäselvinä ohjeina sekä epävarmuutena.

5.1.3 Strateginen johtaminen

Haastatellut lehtorit käsittivät asiantuntijajohtamisen kolmanneksi yleisimmin strategisena johtamisena. Strategisen johtamisen alakategorioina ovat tavoitteet ja tulokset, vastuullinen viestiminen ja osallistaminen (Kuvio 7).



KUVIO 8 Lehtoreiden käsitykset strategisesta johtamisesta. (n=mainintojen lukumäärä)

Haastateltavien mukaan asiantuntijajohtajat johtavat työtä lähtökohtaisesti suhteessa organisaatiossa asetettuihin *tavoitteisiin ja tuloksiin*. Haastatteluissa ilmeni jonkin verran pohdintaa ammattikorkeakoulujen strategioista johtamisen suhteen. Organisaatioiden strategioiden ei käsitetä yleisesti olevan kovinkaan läheisiä tai merkityksellisiä lehtoreille.

”Meillekin tuli se uusi strategia, hieno strategia, mutta se koko hieno kuvio, joka oli piirretty meidän ammattikorkeakoulun strategiasta niin se oli vähän sellainen, ettei sitä tahtonut saada kiinni. Olihan se kaunis, mutta miten sen pitäisi vaikuttaa mun päivittäiseen työhön, niin ei se oikein auennut. Enemmän sellaista konkretiaa, mitä meiltä halutaan, että halutaanko jotain muuta meiltä kuin että taulutussi käteen ja höpsemään vai mihin meidän pitäisi panostaa.” (H9)

Yksittäiset strategiset tavoitteet, lähinnä rahoitusperusteiden saavuttamista koskevat, olivat sellaisia, joita asiantuntijajohtaja toi lehtoreiden tietoisuuteen aktiivisesti. Asiantuntijajohtamisen merkitys suhteessa strategiaan nähtiin kahtiajakoisena. Toisaalta asiantuntijajohtajat ottavat aktiivisesti keskusteluissa esiin niitä strategisia tavoitteita, joilla on merkitystä rahoituksen kannalta. Tällainen on esimerkiksi verkko-opetustarjonnan lisääminen. Toisaalta pohdittiin, ettei

asiantuntijajohtajakaan välttämättä ymmärrä mitä strategialla tavoitellaan, tai ainakaan heidän ei nähdä kykenevän tuomaan tätä asiaa selkeästi lehtoreille esiin. Strategioiden konkretisointia on kuitenkin mietitty joissain kouluissa yksikköta-soilla asiantuntijajohtajien johdolla.

”Että se näyttyy vähän siltä, että vaikka meidän strategia copypastattais teidän strategiaksi tai minkä muun ammattikorkeakoulun strategiaksi, niin kukaan ei erottaisi onko tämä nyt vaikka sen tai sen ammattikorkeakoulun strategia ja pantais nämä niin kun silleen radalla pyörimään nämä strategiat, niin jokainen voisi katsoa, että tällöinkö se on ja kaikki vaan niin kun nyökkäilisi ja toteaisi, että voihan se tollainenkin olla.” (H6)

Määrittäessään ja linjatessaan strategian mukaista suuntaa, asiantuntijajohtaminen toimii myös pedagogisen suunnan näyttäjänä, ainakin mitä tulee verkko-opetuksen lisäämistarpeeseen. Korona-aika on ollut poikkeuksellinen ja digiloikka on ollut sen myötä huima. Asiantuntijajohtajien toteuttama työn organisointi ja järjestäminen on kokenut hetkessä suurta painetta muutokseen. Yksikössä normaalisti läsnäolo-opetuksena toteutetut opetukset on pitänyt saattaa verkkoon, ja tämä on vielä pitänyt tapahtua nopeasti, jotta opetukset on saatu jatkumaan. Korona-aika on saanut lehtorit mieteliääksi asiantuntijajohtamisen suhteen jatkossa. Tilanne on aiheuttanut asiantuntijajohtajillekin uuden haasteen. Samoilla vanhoilla johtamisajatuksilla ei tässä tilanteessa ole voinut edetä. Miten asiantuntijajohtamiseen kanavoidaan jatkossa kaikki opittu uudessa normaalissa ja miten voidaan jatkossakin olla rohkeita johtamisen uudistusten suhteen.

Ammattikorkeakouluissa laaditut strategiat pyrkivät lehtorien mielestä huomioimaan tulevaisuutta ja mahdollisia yhteiskunnallisia muutoksia, suurimpana tavoitteena pärjääminen ammattikorkeakoulujen kilpailussa. Asiantuntijajohtamisessa korostetaan lehtorien mukaan tulevaisuusnäkökulmaa. Strategian laadintaan lehtoreita on osallistettu. Strategian laadinnassa mietittiin, onko parempi osallistaa tulevaisuuden skenaarioiden mietintään vai itse strategisten tavoitteiden laadintaan.

Lehtorit käsittivät asiantuntijajohtamisen olevan myös strategisten tavoitteiden ja niiden saavuttamisen priorisointia, ihmisten johtamisen sijaan. Oppilaitoksen pitää olla käynnissä, kurssien pitää pyöriä ja tulostavoitteet tulee saavuttaa, kuvailivat lehtorit käsityksiään asiantuntijajohtamista. Haastateltavien mukaan asiantuntijajohtamisessa tuodaan esiin, että ammattikorkeakoulujen tavoitteena on opetustoiminnan lisäksi toteuttaa TKI-toimintaa (tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta), hanketoimintaa sekä erilaisia projekteja yhteistyössä ympäröivän alueen erilaisten toimijoiden, kuntien tai yritysten kanssa. Lehtorit ottivat omaehtoisesti esiin tämän puolen ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamiseen liittyen. TKI-toiminta ammattikorkeakouluissa, ja se että asiantuntijajohtajat mahdollistavat siihen osallistumisen, käsitetään hyvänä asiana.

”Nyt TKI hankkeet ovat jalkautuneet lähemmäs opettajia, ja niihin on mahdollisuus osallistua halutessaan.” (H13)

TKI-toimintaan liittyen johtajalta kaivataan apua hankkeisiin mukaan pääsemiseen ja projekteissa toimimiseen. Haasteina TKI-toiminnassa nähtiin lähes

poikkeuksetta asiantuntijajohtajien myöntämän resursoinnin vähäisyys suhteessa tehtävään työmäärään. TKI-toimintaa leimaa asiantuntijajohtamiseen liittyen ad hoc -tapainen toiminta. Kaikkia mahdollisia hankkeita asiantuntijajohdosta riippumatta haetaan ja jos hanke saadaan, sitten asiantuntijajohtaja miettii miten ja kuka sen voi hoitaa. TKI-toiminnassa työskentelevillä lehtoreilla oli monta asiantuntijajohtajaa. Lehtoreilla saattoi olla tilanne, että omassa yksikössä opetustyölle oli oma asiantuntijajohtaja ja kahdessa eri hankkeessa oli puolestaan omat asiantuntijajohtajat. Jokaisella asiantuntijajohtajalla oli erilainen tapa johtaa ja antaa ohjeita. Monta asiantuntijajohtajaa ja erilaiset tavat johtaa aiheuttavat sekavuuden, epämääräisyyden ja epätietoisuuden tunnetta. Sekavuus asiantuntijajohtamisessa koettelee pahimmillaan työhyvinvointia.

“Täällä on vähän sellainen meininki, että metsästäjä ampuu joka suuntaan, ja jos joltakin oksalta tipahtaa koppelo, niin sitä lähdetään tekemään, koska ollaan nälkäisiä ammattikorkeakoulun rahoituksen ja sen suhteen. Että niitä pitää tehdä, että koulu pysyy hengissä.” (H16)

Tulosvastuu liitetään asiantuntijajohtamiseen laajasti, koska asiantuntijajohtajat viestivät siitä tehokkaasti. Tulostavoittelu ja tuloksen saavuttaminen saattoivat aiheuttaa opetuksen resurssien leikkaamista tai muita heikennyksiä, ja siksi tulostavoitteluun esiin tuomisesta ja korostamisesta ollaan monta mieltä. Opiskelijoille joudutaan selittämään miksi opetusta ei saa eikä voida antaa enempää, ja selittelyä ei pidetä mukavana. Vastuu tulostavoitteiden saavuttamisesta herätti suurimmassa osassa haastateltuja lehtoreita vahvan huolen opetuksen laadusta. Lehtorit tuntevat painetta asiantuntijajohtajien taholta päästä opiskelijat keino-tellen läpi. Valmistumisesta saatavan rahan varmistamiseksi osa opiskelijoista päästetään läpi tai annetaan hyväksytyt suoritukset alkuperäisiä tavoitteita helpommin. Lisäksi on tilanteita, jossa asiantuntijajohtaja vaikuttaa lehtoreihin siten, että järjestetään helpompia, korvaavia tapoja päästä kurssista läpi.

“On joitain tilanteita, missä on ollut erimielisyyttä esimiehen kanssa siitä, kuinka asia hoidetaan, mutta ne riippuu opettajien henkilökohtaisista ominaisuuksista. Joku on hyvinkin tiukka siitä, että ei päästä ykkösellä läpi, toinen voi laskea rimaa ja päästää.” (H10)

Tulosvastuun saavuttamiseksi osa haastateltavista kertoi, että heille on asiantuntijajohtajien toimesta annettu ymmärrys myös siitä, että lehtorien pitää joltain osin sietää ja sallia enemmän opiskelijoiden puolelta tulevaa kommentointia. Muutamassa haastateltujen lehtorien yksiköissä asiantuntijajohtajilla on käytössään niin sanotut nollalistat. Asiantuntijajohtajat printtaavat kurssikohtaiset listat, katsovat ketkä eivät ole kurssista päässeet läpi. Sitten he ottavat lehtorit puhutteluun opiskelijoiden tilanteen selvittämiseksi ja pohtivat sitä, miten opiskelijat voivat päästä läpi. Tässä vaiheessa kuitenkin asiantuntijajohtaja ei kenenkään haastatellun mukaan mennyt yksityiskohtiin, tai vaikuttanut pedagogisiin ratkaisuihin, miten opiskelijan valmistuminen voidaan saavuttaa. Edellä mainittuja nollalistoja käytetään haastateltujen lehtorien mukaan myös johtamisen välineenä. Asiantuntijajohtajat esittelevät listoja julkisesti tiimikokouksissa, miten joidenkin lehtorien kursseilla on enemmän hylättyjä, kuin toisten lehtorien.

”Nyt meillä tehdään listoja, että näissä kurseissa on eniten nollia, ja ne pannaan työyhteisössä yksikön tasolla jakoon, niin onhan se aikamoista nolaamista taikka johtamisen ilmentymänä se on kiristämistä. Toisaalta siinä nolataan, että näillä on joku epämääräinen probleema, kun eivät pysty läpäisemään.” (H16)

Asiantuntijajohtamisessa *vastuullisuutena* pidetään mahdollisimman selkeää ja jopa suoraa *viestintää*. Lehtorit toivovat asioista puhumista mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti, vaikka asia olisi haasteellinenkin. Hyvän asiantuntijajohtajan käsitetään haastatteluiden perusteella olevan selkeäsanainen, joka määrittelee ymmärrettävästi ja selkeästi toiminnan raamit. Visionääri, eteenpäin suuntaava asiantuntijajohtaja katsoo tulevaisuuteen, sanoittaa ääneen strategian ja selkiyttää toiminnan konkreettiset tavoitteet asiantuntijoille. Puutteellisen tiedottamisen ja viestimisen käsitettiin aiheuttavan työyhteisössä luottamuspulaa.

Haastateltujen mukaan asiantuntijajohtamiseen käsitetään kuuluvan myös viestimisen opiskelijoiden suuntaan. Palautteen kerääminen ja antaminen sekä aktiivisen dialogin ylläpito nähdään olevan osa asiantuntijajohtamista. Palautetta on saatu esimerkiksi hyvin tehdyn opetuskokeilun jälkeen tai muulla tavalla onnistuneesti toteutetun työn jälkeen. Asiantuntijajohtajalta saatua palautetta pidettiin hyvänä asiana, joskaan sitä ei juuri johtajalta saada.

Uran alkuvaiheessa olevat haastatellut lehtorit käsittivät asiantuntijajohtajilta saamansa palauteen erityisen merkitykselliseksi ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Sekä positiivinen, että kriittinen palaute käsitettiin hyvänä. Kiihosta sai erityisesti se, että asiantuntijajohtaja uskaltaa puuttua myös kriittiseen palautteeseen ja että mietitään palautteen perusteella lehtorin kanssa yhdessä mahdollisia kehittämistarpeita. Haastattelujen kokeneemmat lehtorit puolestaan eivät käsittäneet asiantuntijajohtajalta saadun palautteen juurikaan vaikuttavan esimerkiksi ammatillisuuteen tai ammatillisuuden kehittymiseen. Kauemmin töissä olleet lehtorit arvostivat opiskelijapalautteen merkityksellisempänä kuin asiantuntijajohtajalta saadun palautteen. Vain muutama haastateltu lehtori toi esiin, että myös he itse antavat palautetta asiantuntijajohtajalle, ja palautteenannon tulee olla molemmin puolista.

”Se oli ainut opetuskokemus, eli ihan se, että sai sitä myönteistä palautetta, mitä hänelle oli viestitetty, mitä opiskelijat oli viestittänyt siitä mun opetuksesta, ni se oli semmoinen mikä tuki ja tukee vieläkin sitä mun kehittymistä.” (H3)

”Mutta mä väitän, että se palaute, joka tulee lähinnä opiskelijoita auttaa siinä työssä. Mutta ei niinkään se palaute mikä tulee esimieheltä.” (H6)

Perehdytys kuuluu asiantuntijajohtajan vastuulle. Yleensä asiantuntijajohtaja vastaa perehdytyksestä itse, mutta hän voi myös delegoida sen jollekin toiselle. Mikäli asiantuntijajohtaja on delegoinut perehdytystehtävän jollekin toiselle, niin perehdytyksen seurannan nähdään kuuluvan kuitenkin asiantuntijajohtajalle.

Viestintä on siis merkittävä asiantuntijajohtamisen väline. Hyvä työilmapiiri pysyy yllä, kun viestintä on johtajan taholta tehokasta, oikea-aikaista ja oikein kohdennettua. Lehtorit haluavat tietää mitä lähityöyhteisössä tapahtuu, ja jopa varsin laajasti koko organisaation toiminnot kiinnostavat. Viestinnän merkitys on korostunut nyt erityisesti korona-aikaan. Osa lehtoreista mietti, että nyt

on kyseessä poikkeusolot, koska ylipäänsä on alettu viestiä. Lisäksi todettiin, että nyt on viimeinkin alettu johtaa, koska asioita on alettu tehokkaasti viestiä, ja viestimisen keinoin on otettu asioihin kantaa ja näytetty selkeitä suuntaviivoja toiminnalle. Lehtorit toivoivat, että nyt tästä voi alkaa aika, jolloin asiantuntijajohtaminen jatkuu yhtä selkeänä ja tehokkaana. Lisäksi haastateltavat toivat esiin, että viestintä koronan suhteen on ollut tehokasta ja sitä on ollut riittävästi.

”Eli mun mielestä tämä meni hienosti meidän johdolta. Muutamalla tiedotteella... tosi vähän tuli jupinaa... että nyt tuli semmoinen fiilis, että hyvä juttu nyt siellä johto uskaltaa johtaa.” (H9)

Asiantuntijajohtajat viestivät lehtoreille yleensä opettajakokouksissa, tiimitapaamisissa tai muissa työyhteisön yhteisissä tapaamisissa. Viestiminen sisältää yleisiä, ammattikorkeakoulun toimintaan ja työn tekemiseen liittyviä asioita. Selkeästi eniten asiantuntijajohtajat viestivät tulostavoitteista ja suoriteperusteisuudesta. Nykyinen rahoitusmalli ja sen perusteet olivatkin varsin hyvin lehtoreilla tiedossa. Pääsääntöisesti asiantuntijajohtajat viestivän suoraan, ja toisaalta viestimistä voisi olla enemmänkin.

Lehtorit eivät välttämättä tiedä minkälaisissa hankkeissa kollegat ovat kiinnostuneena, tai minkälaisia hankkeita olisi tarjolla ammattikorkeakoulun puolelta tai yritys yhteistyössä, koska niistä ei viestitä. Asiantuntijajohtamisella ei nähdä olevan juurikaan siten merkitystä hankkeista viestimiseen. Opetuksesta viestimisessä lehtoreita kannustetaan yhdessä tekemiseen, verkko-opetukseen ja joissain tapauksissa jopa uusiin kokeiluihin.

Osallistamista pidetään asiantuntijajohtamisessa tärkeänä tekijänä, ja se tuotiin esiin konkreettisten esimerkkien avulla. Haastateltavien mukaan monissa yksiköissä on tapahtunut muutoksia organisaatiomuutosten tai tiukentuneen rahoituksen myötä. Parhaimmillaan asiantuntijajohtaminen mahdollistaa lehtoreille olla osallisena rakentamassa uutta toimintaa. Hyvä esimerkki tästä on yksikön sisään rakennetut osaamistiimit, joiden kokoamisessa lehtorit olivat tiiviisti mukana ja saivat hakeutua sellaisiin tiimeihin, joiden kokivat olevan itselleen sopivia.

Haastateltavien lehtorien mukaan he voivat ottaa osaa työyhteisöä, työtä, kehittämistä ja muuta mielipiteitä herättävään keskusteluun ja vaikuttaa siten päätöksien tekemiseen. Asiantuntijajohtajat nostavat yleensä ne asiat esiin, joihin lehtorit saavat mielipiteensä esittää. Lehtorien mielestä asiantuntija-alaisia on hyvä ja järkevä kuulla, ja ottaa hyviä ajatuksia huomioon päätöksenteon perusteeksi. Kun asiantuntijajohtaja kuuntelee alaisiaan ja antaa vastuuta asioiden kehittämisenä, haastatellut lehtorit käsittivät johtajan luottavan heidän asiantuntemukseensa.

Haasteena osallistamisessa käsitettiin olevan sen, että kaikki eivät halua välttämättä osallistua ja silloin saattaa olla vaarana, että rohkeimmat uskaltavat ehkä ottaa asioihin kantaa, mutta iso osa jättää ajatuksensa kertomatta, tai seurailee vain muita ja se voi johtaa mahdolliseen huonoon lopputulokseen. Lehtorit sanoivat siten osallistamisen yhteydessä siitä, että päätöksenteon vastuu on kuitenkin ja tulisi ollakin viimekädessä asiantuntijajohtajalla.

Haastatteluissa tuli myös esiin, että asiantuntijajohtajat osallistavat lehtoreita sellaisiin asioihin, joihin ei tarvitsisi osallistaa ja asiat, joihin kannattaisi osallistua, niin ei osallisteta. Lisäksi puhuttiin näennäisosallistamisesta; asioita, joissa lehtorit saivat olla mukana, ei pidetty työn kannalta kovinkaan vaikuttavina. Lehtorit miettivät myös annetaanko osallistamisprosesseille tarpeeksi aikaa. Osallisuudelle annetun ajan vähyyden arveltiin johtuvan siitä, että huolimatta työyhteisön asiantuntijajohdon halusta antaa lehtorien olla osallisina keskusteluissa ja antaa lehtorien itse päättää, niin ylin johto ei ehkä maltakaan odottaa koko prosessin läpivientiä. Haastatteluissa kuitenkin todettiin, ettei kaikilla ole edes mahdollisuutta ottaa osaa päätöksentekoprosessin vaiheisiin. He saavat kuulla työhönsä liittyvät muutokset tai ohjeet jälkeen päin, kun päätökset on jo tehty muualla.

”Ehkä se aiheeton osallistaminen ärsyttää jonkun verran ja sitten mikä myös nousee esille, että se asiantuntijuus tuntuu keskittyvän sinne esimiehille ja se aiheeton osallistaminen ikään kuin aiheuttaa tällaisen näennäisvaikuttamisen fiiliksen, että osallistetaan sen takia kun kuuluu osallistua. mutta oikeesti ei olla kiinnostuneita siitä mitä ne asiantuntijat voisi oikeesti tuottaa.” (H5)

Haastateltavat kertoivat, että joissain tapauksissa asiantuntijajohtaja antaa mahdollisuuden osallisuuteen siten, että hän kerää tiimin mielipiteitä ja suosituksia asioiden kehittämisen perusteeksi. Asiantuntijajohtaja on voinut kerätä lisäksi ajatuksia siitä, millaisia asioita tai miten hänen pitää tiimiä johtaa. Osallistamista arvostetaan. Tiimin aktiivisen osallistamisen mahdollistaminen on saanut aikaan esimerkiksi sen, että toiminta kokouksissa on tehostunut.

5.1.4 Työn organisointi

Haastatellut lehtorit käsittivät asiantuntijajohtamisen neljänneksi yleisimmin työn organisointina osaamisperusteisesti, yksilöllisesti sekä tiimien ja moniammatillisuuden kautta (Kuvio 8).



KUVIO 9 Lehtoreiden käsitykset työn organisoinnista. (n=mainintojen lukumäärä)

Haastateltavien mukaan työtä jaetaan asiantuntijajohtamisen toimesta *osaamisen perusteella*. Lehtorit on palkattu lähtökohtaisesti tiettyyn osaamista vaativaan tehtävään, joka voi työuran varrella yhteisestä sopimuksesta muuttua. Asiantuntijajohtajan työhön kuuluu etsiä parhaat mahdolliset osaajat olemassa oleviin tehtäviin. Haastateltujen mukaan ammattikorkeakoulun lehtorin pitää osata kaikkea varsin laajalti eli myös sellaista, mihin ei ole aina varsinaista koulutusta tai virallisesti osoitettua pätevyyttä. Osoitettujen työtehtävien toteuttamiseen liittyvä paine koetaan välillä haastavana mutta epävarmuudesta huolimatta joskus myös hyvänä.

“Ja toisaalta on haasteellista ja ihanaa kun on monipuolisia tehtäviä ja töitä, ja saa kilvoitella sen oman osaamisensa kanssa.” (H8)

Käytännössä lehtorien mielestä yksiköissä osataan hyvin paljon erilaisia asioita. Kukin asiantuntija on osaaja eri kohdissa tai asioissa, ja yksikössä on osaajajoukko, jonka osaamiset pitää saada toimimaan yhteen. Joskus asiantuntijajohtajalta tulee vaatimus, että kaikkien pitää osata jokin asia yhtä hyvin. Yhtäläisen osaamisen vaatimus on joskus kohtuutonta, koska jokainen lehtori on yksilö. Joidenkin lehtorien mielestä asiantuntijajohtajat heittelevät heitä asiasta toiseen, osaamisesta tai osaamattomuudesta huolimatta, eikä resurssointikaan ole aina realistista.

“Ja sitten kun sitä alkaa tekemään ja huomaa, että resurssit on menneet, ja mä olen vasta paneutunut mitä minun pitäisi tehdä.” (H10)

Haastatteluista käy ilmi, että lehtorit pohtivat varsin paljon, tarvitseeko asiantuntijajohtajan itse tietää tai osata lehtorien hallitsemaa substanssia, tai pitääkö asiantuntijajohtajalla olla pedagogista pätevyyttä. Substanssin osaamisesta oltiin sitä mieltä, ettei asiantuntijajohtajan välttämättä tarvitse osata substanssia. Toisaalta johtajan edes vähäinen substanssin ymmärrys ja osaaminen edistää lehtorien mukaan sujuvampaa toimintaa yksikössä, koska asiantuntijajohtajat ymmärtävät tällöin mistä on kyse, ja monien asioiden perusteleminenkin ja eteenpäin vieminen on helpompaa. Lisäksi käsitettiin, että asiantuntijajohtajalla on hyvä olla pedagogisen osaamisen perusasiat, koska kyseessä on kuitenkin koulutusorganisaatio.

Parhaimmillaan asiantuntijajohtaja ottaa huomioon TKI-työskentelyssä lehtorin osaamisen. Lisäksi asiantuntijajohtajan kannustus auttaa lehtoria uskomaan itseensä ja taitoihinsa ja tarvittaessa työskentelemään totutusta poikkeavalla tavalla. Vaikka TKI-työ koetaan pääosin hyvänä, niin johtamista kritisoiitiin siitä, että pitääkö kaikkien tehdä ammattikorkeakoulussa kaikkea. Jotkut haastatteluista sanoivat tekevänsä TKI-työtä vasten omaa tahtoaan. Asiantuntijajohtajan merkitys TKI- ja muun työn organisoinnissa korostuu, jotta monimuotoisesta arjesta voidaan selvitä.

“Ja meillä on esimerkiksi paljon opettajia, että ne on ihan parhaita siinä mitä ne todella tekee ja missä ne on asiantuntijoita, niin mun mielestä heitä ei pitäisi stressata jollakin tki toiminnalla. Oikeesti niin kuin järki käteen. Mikään bisnes ei toimi näin typerästi, kun korkeakoulu toimii tällä hetkellä.” (H12)

Yksikkö ja sen työnjaon toiminnot ovat voineet rakentua myös opetettavan substanssin perusteella. Haastateltavat kertoivat lisäksi, että asiantuntijajohtaja on mahdollistanut yksikössä parityöskentelyn jonkun tietyn substanssin ympärillä. Yhdessä parin kanssa voidaan toteuttaa käytännön harjoituksia ja ryhmissä työskentelyä tai muuta vastaavaa opetustoimintaa.

Haastateltavat toivat työn organisointiin ja asiantuntijajohtamiseen liittyen esiin *yksilöllisyyden*. Esimerkiksi työnjaossa halutaan asiantuntijajohtajan ymmärtävän lehtorin yksilölliset kyvyt, ajatukset ja toiveet. Haastateltavat viittasivat tässä usein TAS-prosessiin (työaikasunnitelma). Työaikasunnitelman avulla vuoden työt jaetaan lehtorien kesken. Yksilöllisten TAS-keskustelujen merkitys työn organisointia ohjaavana tekijänä oli suurempi kuin kehityskeskustelujen. Lehtorien kohdalla kehitys- ja TAS-keskustelut saattoivat olla yhdistettyinä samaan keskustelutilanteeseen asiantuntijajohtajan kanssa.

TAS-keskustelut olivat lehtorien käsitysten mukaan selkeitä tilanteita siinä mielessä, että asiantuntijajohtaja toteaa seuraavan vuoden opetustarpeet. Opetustarpeiden toteamisen jälkeen, joko yhteistuumin neuvotellaan miten lehtorien opetukset ja tuntiresurssit menevät, tai asiasta voidaan käydä lehtorien kanssa toisinaan tiukkojakin neuvotteluja.

Asiantuntijajohtamista parhaimmillaan käsitettiin olevan yksilöllinen työn tukeminen kannustamalla lehtoria tekemään parhaansa. Johtajan yksilöllinen tuki ja konkreettiset toimenpiteet esimerkiksi koulutus uuden edessä, nähtiin siis hyvin myönteisinä.

Haastateltujen käsitykset *tiimeistä ja moniammatillisuudesta* tulivat esiin eri näkökulmista. Organisaatiomuutosten takia monien tiimien rakenteet ovat muuttuneet. Perinteisistä substanssitiimeistä on usein luovuttu. Tilalle asiantuntijajohtaja on rakentanut tiimejä, joissa on erilaisia substanssiosaajia. Esimerkiksi sairaanhoitajakoulutusta voi johtaa sosiaalialankoulutuksen substanssin hallitseva johtaja. Tiimin jäsenten osaamisista ei välttämättä tunneta ja se vaikuttaa työn tekemiseen. Tällöin tavoite saattaa jäädä epäselväksi eikä toiminnalla ole yhteistä selkeää päämäärää.

Käsitys siitä, ettei tiimejä johdeta mitenkään, tulee haastatteluissa esiin. Asiantuntijajohtamisella ei käsitetä olevan selkeästi osuutta tai vaikutusta tiimien toiminnassa. Lisäksi uusia tiimirakenteita suunniteltaessa asiantuntijajohtaja ei ole osallistanut, eikä laajemmalle pohdinnalle tiimien toiminnan suhteen ole annettu mahdollisuutta. Esimiehet ovat päättäneet omasta näkökulmastaan tiimien kokoonpanot. Uudet tiimirakenteet eivät kaikkialla olleet vielä juurtuneet ja perusteluja tiimimäiselle toiminnalle oli kaivattu.

"...ja sitten nyt perustettiin uudet tällaiset substanssityöryhmät, jotka ei ole kuitenkaan näihin lähiesimiehiin kuitenkaan liittyvät." (H7)

Asiantuntijajohtaminen voi haastateltavien mukaan olla tiimimäistä. Tällöin asiantuntijajohtaja ei varsinaisesti erottaudu asemallaan, ja silloin koko työyhteisö voi osallistua päätöksentekoon työn tavoitteiden ja opiskelijoiden oppimisen saavuttamiseksi. Tiimimäisessä johtamisessa esimies nähdään työkaverina, helposti

lähestyttävänä, ihmisenä, jonka kanssa tehdään oikeasti töitä ja oikeita asioita perustyön edistämiseksi.

”Aikaisemmin kun oli, niin se meidän lähiesimies oli siinä samassa tiimissä ja me tiedettiin hyvin tarkkaan mitä kukakin tekee ja mitä kukakin osaa. Silloin se osa siitä asiantuntijajohtamisesta tapahtui niin kun kollegoiden välillä, eli se oli se organisaatio siinä mielessä tehokkaampi.” (H4)

Asiantuntijajohtamisen sanotaan välillisesti mahdollistavan moniammatillisuuden ja verkostoissa työskentelyn. Ensisijainen moniammatillisuuden hyödyntäminen tapahtuu omassa yksikössä, jossa yhteistyötä tehdään tukipalvelutyöntekijöiden kanssa. Yhdeksi esimerkiksi nostettiin monissa kouluissa digituki. Eräässä ammattikorkeakoulussa oli digitukea aiemmin tarjolla verkossa Teams-ryhmässä. Korona-aikana tuo ryhmä laajeni koko ammattikorkeakoulun tasoiseksi digiklinikaksi nopeasti, ja sinne palkattiin lisää väkeä asiantuntijoiden tueksi. Haastateltava, joka asian esitti, näki yhteyden asiantuntijajohtamiseen seuraavasti:

”Tässä nyt näkyy se, mitä pitäisi tehdä paljon enemmän, eli nostaa niitä omia asiantuntijoita esiin ja hyödyntää heitä siinä kehittämistyössä ja ihan myöskin konkreettisesti ihmisten auttamisessa nyt tästä kriisistä eteenpäin. Mutta tämäkin on ollut ihan sattumaa, ei mitään systemaattista johtamistyötä, vaan se oli sattumaa, että tämmönen oli syntynyt. Mietin, että miten tämä kaikki oppi siirrettäisiin muualle johtamiseen.” (H11)

Asiantuntijajohtajan tehtävä on järjestää tilanteita siten, että moniammatillinen yhteistyö mahdollistuu eri kampusten työntekijöiden välillä. Yhteistyö ei lehtorien mielestä ole kuitenkaan suunnitelmallista, vaan sitä on hyödynnetty tähän mennessä lähinnä muiden yhteisten tapaamisten, esimerkiksi kehittämispäivien ohessa. Asiantuntijajohtajat eivät myöskään kannusta aktiivisesti kampusten väliseen moniammatillisuuteen.

Verkostoyhteistyö eri yhteistyökumppaneiden kanssa toteutuu usein haastateltavien mukaan asiantuntijajohtajan toimesta. Asiantuntijajohtaja antaa resursseja lehtoreille yhteistyökumppanien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Toisaalta käsitetään, että asiantuntijajohtaja saattaa mahdollistaa verkostotyöskentelyn ja kannustaakin siihen, mutta viimekädessä lehtori itse luo tai yhdessä kollegoidensa kanssa toimivat verkostot. Asiantuntijajohtaja harvoin kehottaa yhteistyöhön, mutta pääasiassa yhteistyö toimii ilman kehottamistakin.

”Yhteistyötä ei estetä. Mutta koen, että se ei selkeästi ole semmonen johtamisen työkalu tai miten mä sanoisin, että johdon tasolta tulisi jotain oikeasti semmoisia selkeitä suuntaviivoja, että tähän suuntaan me toivotaan, että te juoksette.” (H6)

Yhteistyö toisten kampusten henkilöstön kanssa ei ole järjestelmällistä, eivätkä asiantuntijajohtajat sitä juurikaan ohjaa, mutta sen tärkeys nähdään työn tekemisen näkökulmasta oleellisena ja siten myös asiantuntijajohtajan merkityksellisenä tekemisenä. Yhteistyö toisten koulutusohjelmien henkilöstön kanssa avartaa omia ajatuksia ja voi tuoda työn tekemiseen uusia näkökulmia ja ratkaisuja.

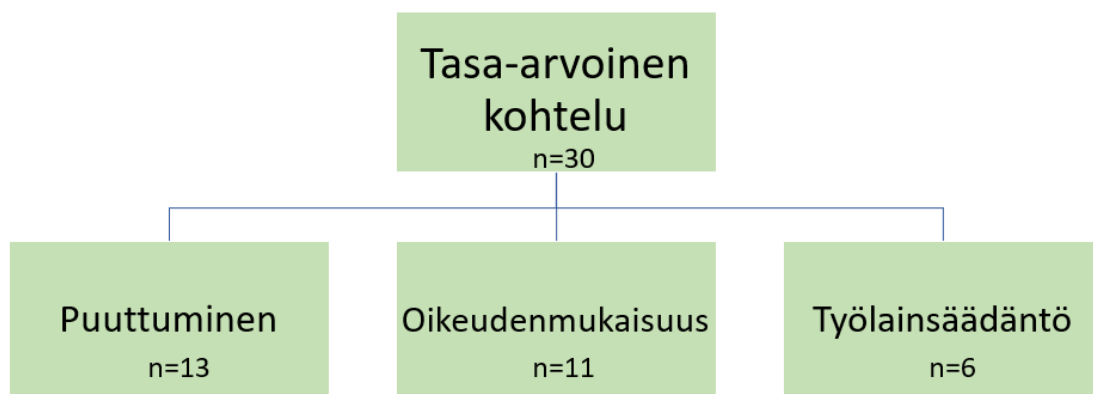
Asiantuntijajohtaja on harvoin mukana omaehtoisesti toteutetuissa monialaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Muita yhteistyösuhteita lehtoreilla on esimerkiksi hankkeissa ja projekteissa sekä opiskelijoiden harjoittelujen ohjaajien kanssa. Asiantuntijajohtajan panos, mahdollistaminen ja osallistuminen on lähtökohtaisesti merkittävässä roolissa yhteistyössä ulkopuolisten kanssa.

”Ja minkä koen tärkeänä meidän esimiehen kannalta, just, on että hän ymmärtää sen meidän työn, mutta myöskin sen mihin me pyritään tällä alueella, miten tärkeää on, että hän arvostaa harjoitteluja...” (H3)

5.1.5 Tasa-arvoinen kohtelu

Haastatellut lehtorit käsittivät asiantuntijajohtamisen myös tasa-arvoisen kohtelun puitteissa puuttumisena, oikeudenmukaisuutena ja työlainsäädännön tuntemisena organisointina osaamisperusteisesti, yksilöllisesti sekä tiimien ja moniammatillisuuden kautta (Kuvio 9).



KUVIO 10 Lehtoreiden käsitykset tasa-arvoisesta kohtelusta. (n=mainintojen lukumäärä)

Työyksikön tapahtumien ja tuloksien seuranta kuuluvat lehtorien mielestä asiantuntijajohtamiseen. Palautteiden tai asiantuntijajohtajan omien havaintojen perusteella hänen odotetaan tarvittaessa *puuttuvan* asioihin, eli ottavan aktiivisen toimijan roolin.

”Koen, että johtajan rooli on enemmänkin seurata, että kaikki menee tai on ok. Ongelmatilanteissa sitten pieni interventio hänen puoleltaan.” (H2)

Haastateltavat kertoivat, että asiantuntijajohtamisessa saattaa syntyä vaikeita tilanteita, jos johtaja pyrkii puuttumaan opetuksien sisältöihin tai pedagogisiin ratkaisuihin. Tilanteista aiheutuu silloin helposti konfliktia, koska lehtorilla herää epäily tilanteen taustoista, että miksi johtaja puuttuu opetukseen liittyviin asioihin. Puolin ja toisin lisäksi saattaa sekoittua, mikä on työnantajan direktio-oikeus ja mikä on taas lehtorin pedagoginen tai sisällöllinen asiantuntijaratkaisu. Kysymyksiä herätti myös, miten sisältöjä ja pedagogiikkaa on viimevuosien

taloudellisissa supistuksissa ollut asiantuntijajohtajan mahdollista edes johtaa sekä mihin tiukka taloudellinen tilanne vielä etenee.

Haastateltavien mukaan asiantuntijajohtaja jättää usein puuttumatta tai puuttuminen on laimeaa, esimerkiksi alisuoriutumiseen, töiden tekemättä jättämiseen, ristiriitatilanteisiin tai muuten haasteellisiin työyhteisössä ilmeneviin tilanteisiin. Haasteellisia tilanteita katsotaan pitkään läpi sormien. Jos on ollut tilanne, että uusi asiantuntijajohtaja on tullut yksikköön, eikä ole edelleenkään puuttunut tilanteeseen, niin on voitu sanoa, että ei tähän voi puuttua tai että olisihan tähän pitänyt puuttua jo ajat sitten, mutta kun edeltäjäkään ei puuttunut, niin eihän tilanteelle enää mitään voi. Puuttumista saattaa vaikeuttaa moniportainen hallinto-organisaatio ja hierarkia ja kenellä on lopullinen vastuu tarttua ongelmaan ja selvittää se.

”Alisuoriutuminen, siihen ei puututa. Ja tämä on mun työnohjaajakokemuksen mukaan ihan yleisesti opetusalan ongelma. Tiimeissä on niitä, jotka on vapaa-matkustajia ja sitten on sellaisia tyyppejä, jotka ei nyt vaikka vaan saa niitä opinnäytetöitä ohjattua sillä tavalla kuin niitä pitäisi ohjata. Ja aina tulee opiskelijoita heikkoa palautetta niistä ihmisistä ja sitten niihin ei mukamas saada mitään apuja...” (H11)

Yleisesti myös puuttuminen opetukseen kuuluu asiantuntijajohtamiseen. Kun palaute tehdystä työstä on asiallista, niin tarvittaessa johtajan pitää pystyä pyytämään tekemään työ uusiksi, jos siinä on korjaamisen varaa.

Asiantuntijajohtamiseen liitetään *oikeudenmukaisuus* ja tasavertaisuus. Ne näkyvät siten, että työyhteisössä ihmiset ovat toistensa kanssa kunnioittavasti ja puhutaan tai toimitaan yhteistyössä. Ilmapiiri on kannustavaa, iloista ja oikeudenmukaisuuteen perustuvaa. Asiantuntijajohtajan ei katsota olevan organisaatiossa varsinaisesti yläpuolella, vaan heillä on yksi nimetty työtehtävä muiden joukossa. Asiantuntijajohtajatkin kohtelevat siten lehtoreita arjessa tasavertaisena. Tasavertaisessa työyhteisössä kaikki voivat tuoda julki ja yleisen pohdinnan kohteiksi arkeen liittyviä asioita. Toisaalta ihmeteltiin, voiko kuitenkaan olla täysin tasavertaista suhdetta ainakaan esimiehen ja lehtorin välillä, koska esimies ei voi esimerkiksi jakaa kaikkea tietämäänsä informaatiota, vaikka haluaisikin.

Vastaavasti päätasa-arvon ja epäoikeudenmukaisuuden kokemusta asiantuntijajohtamisessa pidettiin varsin ikävänä asiana. Epäoikeudenmukaisuus liitettiin esimiehen poukkoilevaan, epäjohdonmukaiseen ja lehtorista riippuvaiseen tai riippumattomaan johtamistoimintaan. Epäoikeudenmukaisuus liittyy myös vahvaan epäluottamuksen tunteeseen.

”Mutta sitten lähiesimiehen toiminta, niin on aika vaihtelevaa, riippuen sitten henkilöstä kenen kanssa asioi ja siellä on eroavaisuuksia. Ja toisinaan se näyttäytyy varmaan ihan normaalistikin toisille negatiivisena ja sitten se ei ole ihan yhdenvertainen kaikille.” (H10)

Asiantuntijajohtamisen oikeudenmukaisuus on merkityksellinen arvo lehtoreille. Oikeudenmukainen johtaminen pitää yllä lehtorien mielestä motivaatiota ja lisää me henkeä. Avoimuuden periaate tuotiin myös esiin asiantuntijajohtajuuteen liittyen. Asiantuntijajohtajan kuuluu tukea avoimuutta työyhteisössä. Konkreettisesti tämä näyttäytyy pyrkimyksenä tiedon jakamiseen avoimesti, ja se

hyödyttää kaikkia työyhteisön jäseniä, ja lisäksi avoimeen työyhteisöön liittyy myös tunne oikeudenmukaisuudesta.

Haastateltavien mukaan tasavertainen resurssien jako ei aina toteudu. Joskus joku saa omalle kurssilleen erilaisia vapauksia työajan käyttämiseen kuin toinen. Työajanseurantamenetelmä on saattanut vaihdella työntekijän mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että yksikössä toisten lehtorien työaika oli seurattu, mutta toisten ei. Epätasa-arvoisuuden arveltiin ehkä johtuvan henkilökemioiden toimivuudesta.

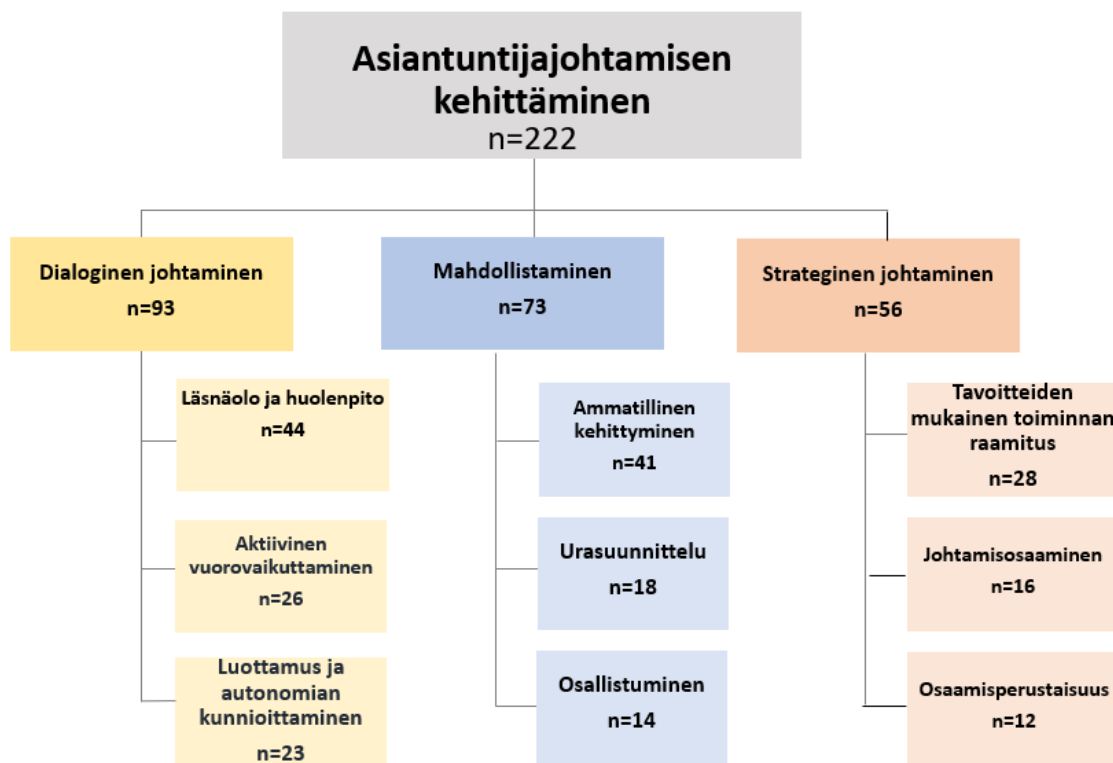
Asiantuntijajohtamista tulisi viitoittaa ajantasainen *työlainsäädäntö*. Haastateltavat tarkastelivat asiantuntijajohtamisen toimintaa sekä hallinnollisesta että opetuksen johtamisen näkökulmasta. Haastatelluista lehtoreista enemmistö niistä, jotka kertoivat asiantuntijajohtajuutta ammattikorkeakoulussa ylipäänsä olevan, sanoivat johtamisen olevan hallinnollista. Haastateltavat määrittelivät hallinnollisen asiantuntijajohtamisen olevan sitä, että toimitaan vallitsevan työlainsäädännön mukaisesti. Yksikössä on vastuuhenkilö, joka hoitaa vapaajaksot, HR-asiat, työn organisoinnin, ja muut esimiestyön perustehtävät, jotka tulevat tietyllä tavalla ulkopuolelta eli ammattikorkeakoululainsäädännöstä, työsopimuslaista tai esimerkiksi virkaehtosopimuksista.

”...niin tavallaan se pedagoginen asiantuntemus on tietenkin äärimmäisen tärkeätä, se asiantuntijaymmärrys, mutta kyllä se asiantuntijoidenkin johtaminen vaatii johtajuuden perusjuttuja ja se tuntuu musta välillä hiukan palelevan.” (H11)

Hallinnollista johtajuutta tarvitaan, se on voimavara ja sitä myös arvostetaan, kunhan se on joustavaa ja toimivaa. Toisaalta todettiin myös, että aina ei hallinnollinenkaan johtajuus toimi kaikissa tilanteissa.

5.2 Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisen kehittämisestä

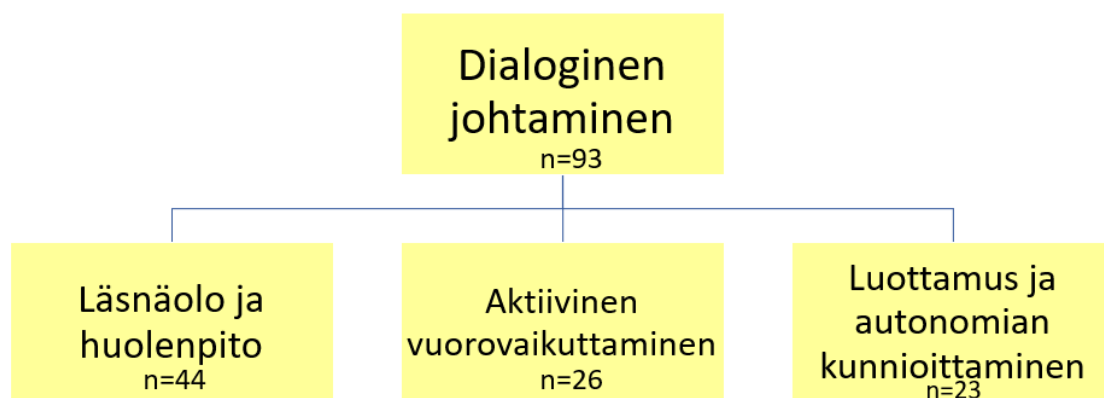
Tässä alaluvussa käydään läpi, millaisia erilaisia käsityksiä lehtoreilla on asiantuntijajohtamisen kehittämisestä. Käsitykset asiantuntijajohtamisen kehittämisestä on jaoteltu kolmeen kuvauskategoriaan ja kukin kuvauskategoria edelleen kolmeen alakategoriaan. Asiantuntijajohtamisen kehittämisen kolme kuvauskategoriaa ovat dialoginen johtaminen, ammatillinen kasvu ja johtamiskyvykkyys (Kuvio 10).



KUVIO 11 Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisen kehittämisestä. (n=mainintojen lukumäärä)

5.2.1 Dialoginen johtaminen

Haastatellut lehtorit käsittivät asiantuntijajohtamisen kehittämisen kohteena kaikkein yleisimmin dialogisen johtamisen. Dialogiseen johtamiseen käsitettiin puolestaan yleisimmin kuuluvan läsnäoloa ja huolenpitoa, sitten aktiivista vuorovaikuttamista sekä luottamusta ja autonomian kunnioittamista (Kuvio 11).



KUVIO 12 Lehtoreiden käsitykset dialogisesta johtamisesta asiantuntijajohtajuuden kehittämiseksi. (n=mainintojen lukumäärä)

Asiantuntijajohtajan *läsnäoloa ja huolenpitoa* toivottiin enemmän. Moni lehtori totesi asiantuntijajohtajien elävän omassa kuplassaan, kaukana lehtorin todellisesta arjesta. Lehtorien mukaan asiantuntijajohtajat ovat kiireisiä ja he ovat ajoittain vaikeasti tavoitettavia. Kehittämisehdotuksina asiantuntijajohtajien toimintaan toivotaan tässä ja nyt -johtamista, aikaa aidolle läsnäololle, keskustelulle ja aikaa reagoinnille lehtorin mahdollisiin esiin tuleviin tarpeisiin tai haasteisiin. Asiantuntijajohtajaa halutaan konkreettisesti enemmän näkyville arkeen. Tämän tyyppisen johtamisen nähtiin edistävän esimerkiksi yhteisöllisyyttä.

”... niin kuin oikeastaan tällainen management by walking around tyyppinen perinteinen ajatus, että esimies olisi kuitenkin enemmän läsnä. Että se pelkkä tavoitettavuus ei riitä... siis periaatteessa mulle riittää, mutta tuntuu että tänä päivänä se on aika... ajankäyttöä voisi kyllä miettiä” (H6)

Asiantuntijajohtajan toivottiin olevan enemmän kuin nykyisin aidosti kiinnostuneempi lehtorin työstä sekä myöskin lehtorista ihmisenä. Kykyä empatiaan ja empaattisen asenteen näyttämiseen toivottiin. Toivottiin, että esimerkiksi kiinnostusta voisi osoittaa olemalla enemmän lehtorien luona ja läsnä konkreettisesti. Työskentelytiloihin jalkautuminen, jopa tunneille tulo opetusta seuraamaan tai korona-aikaan digitaalisilla välineillä yhteydenpito, olivat konkreettisia kehittämissuhteita toimia. Lehtorit toivoivat, ettei heitä jätetä yksin. Aina toive läsnäolosta ei ollut kuitenkaan konkreettista vaan enemmänkin, että tarvittaessa asiantuntijajohtajan saa mahdollisimman pian kiinni ja pääsee juttelemaan, kun siltä tuntuu.

”Että esimies pysähtyisi aidon kiinnostuneena mun kohdalle ja kysyisi miten sulla menee ja minkälaisia menetelmiä sä olet käyttänyt, kun sä opetat. Just tällaista ja se jakaisi kuunnella, kun mä kerron sen.” (H5)

Huolenpidon kehittämistarpeena nähtiin se, että asiantuntijajohtaja panostaisi enemmän mahdollisten esteiden tai lehtorin työnteon haasteiden selvittämiseen ja poistamiseen. Käsitys asiantuntijajohtajan palvelevasta roolista tuotiin tässä kohdassa erityisesti esiin. Asiantuntijajohtajan ottaessa murheista vastuuta lehtori voisi siten panostaa helpommin perustehtävän tekemiseen ja voisi kokea turvallisuutta siltä osin.

Läsnäoloon liitettiin myös asiakasnäkökulma eli opiskelijanäkökulma. Opiskelijoiden tarpeisiin vastaaminen nähdään haastateltujen lehtorien mielestä oleellisena ja tyytyväisten opiskelijoiden koetaan olevan toiminnan kannalta jopa elintärkeää. Haastateltavat toivat esiin tarpeen asiantuntijajohtajan näkyvyydestä opiskelijoille päin.

Asiantuntijajohtajat voisivat olla haastateltavien mukaan enemmän esillä opiskelijoiden suuntaan ja vaikkapa opettaa vähän, jotta tuntuma arkeen säilyy. Johtaminen tulisi tällöin näkyväksi opiskelijoille. Näkyvillä olon ajatellaan myös lisäävän johtajien toiminnan kokonaisuuden hahmottamista.

”Mutta ehkä se voisi ikään kuin se opettajien esimies olla, vaikka vähän enemmän näkyvillä jotenkin sinne opiskelijoillekin, ja ehkä se hahmottaisi sitä kokonaiskuvaa jos sain määrin jopa niillekin. (H14)

Opiskelijoiden antamiin vastauksiin esimerkiksi koulutuksen loppuvaiheen (AVOP-kysely) tai muissa kyselyissä toivotaan enemmän kantaa ottamista asioiden kehittämiseksi, ja erityisesti aktiivista toimintaa asiantuntijajohtajan taholta. Asiantuntijajohtaja voisi käsitellä palautteet yhdessä lehtorien kanssa ja yhdessä miettiä aidosti ratkaisuja ongelmiin. Toisaalta asiantuntijajohtaja voi delegoida kehittämishaasteen opettajalle ja antaa resursseja ratkaisuvaihtoehtojen tuottamiseen.

Läsnäolon lisäksi merkittäväksi kehittämiskohteeksi asiantuntijajohtamiseen liittyen nousi *aktiivinen vuorovaikuttaminen*. Aktiivisella vuorovaikutuksella käsitettiin lähtökohtaisesti molemminpuolista rehellistä ajatuksenvaihtoa, jolle olisi arjessa aidosti aikaa.

Toisaalta kehittämisen näkökulmasta asiantuntijajohtajan toivottiin ottavan aktiivisempaa roolia vuorovaikutuksen suhteen. Asiantuntijajohtajan toivotaan olevan lehtorien fasilitaattori työn suhteen. Asiantuntijajohtajan toivotaan kuuntelevan ja erityisesti kuulevan lehtoria. Vuorovaikutuksen toivotaan kehittyvän suuntaan, jossa ehdotuksia ja ajatuksia kommentoidaan aktiivisesti, niitä ohjataan kysymyksillä, työntekijää kannustetaan ja rohkaistaan.

Palautteen antaminen nähtiin merkittävänä kehittämisen kohteena, ja palautteenannon tehostamisen myötä arveltiin työhön tulevan jopa helpotusta. Palautteen avulla saisi tietoa, että ollaan menossa tavoitteiden mukaiseen suuntaan. Vastaavasti palautteen avulla voisi suuntaa korjata ja tarvittaessa tehdä asioita uudestaan, mikäli työ ei olisikaan tavoitteiden mukaista. Palautteenannon yhteydessä mainittiin kiitoksen saaminen. Työstä saatu kiitos tuntuu hyvälle, ja sitä voisi mieluusti saada lisää ja erityisesti asiantuntijajohtajalta eikä pelkästään opiskelijoilta.

”Jokainen kokeilee viisi kertaa mikä toimii ja mikä ei, ja toistetaan samoja virheitä, ei jaeta kokemuksia ja ei keskustella, niin se on musta tehottomampaa sellainen toiminta tässä.”(H13)

Kehittämisen näkökulmasta, asiantuntijajohtajan vastuulle sisällytettiin myös tunneilmaston seuraaminen ja siihen tarvittaessa herkästi puuttuminen. Kun muutoksia tunneilmastossa havaitaan, niin asiantuntijajohtajan pieni aktiivinen vuorovaikutuksellinen interventio saattaa helpottaa tilannetta ajoissa, eikä ajautuda mahdollisiin suurempiin ongelmiin. Asiantuntijajohtajan kyky ottaa puheeksi vaikeita tai ongelmallisiakin asioita nostettiin merkitykselliseksi. Lehtorin mahdollisen väsymisen merkkien havaitseminen ajoissa ja siihen puuttuminen tuotiin myös esiin. Lisäksi haastateltavien mielestä asiantuntijajohtajan esimerkki vuorovaikutuksesta johtamisessa, arjen pienet teot ja toimien valinnat yhteisöllisyyden suuntaan ehkäisevät johdon ja työntekijöiden etääntymistä toisistaan.

”Juu, että tää on niinku kaksikerroksinen bussi, että ne on yläkerrassa (johto) ja me ollaan alakerrassa tai me ollaan suorastaan hakeutumassa vasta bussin kyytiin.”(H5)

Yhtenä käytännön ratkaisuna vuorovaikuttamisen lisäämiseen tuodaan esiin esimiehen kyselytunnit. Kyselytunnit olisivat järjestettyjä, kalenteriin etukäteen

merkittyjä aikoja, jolloin asiantuntijajohtaja olisi paikalla ja aidosti läsnä vuorovaikuttamassa lehtorien kanssa. Toiseksi toive henkilökohtaisen tapaamisen ja keskusteluajan varaamiseksi asiantuntijajohtajan ja lehtoriin kanssa nähtiin kehittämisen kohteena. TAS-keskustelujen ja kehityskeskustelujen määrän lisäämistä toivottiin myös mahdollisten vuorovaikutustilanteiden lisäämiseksi.

Asiantuntijajohtamiselta toivotaan *luottamusta ja autonomian kunnioittamista*. Luottamuksen kehittäminen esimiehen ja alaisen välillä siten, ettei sitä koeta heitteillejätöksi, on haastateltavien käsitysten mukaan oleellista. Luottamuksen ei pidä ilmentyä niin, että lehtori jätetään yksin ja luotetaan että kyllä lehtori pärjää. Luottamuksen kehittyminen on prosessi, jonka eteen on tehtävä työtä ja käytännön tekoja. Kannustus ja kiitos asiantuntijajohtajan taholta nähdään luottamuksen kasvun suhteen merkityksellisinä konkreettisina toimintoina.

Asiantuntijajohtajan helppo tavoitettavuus ja läsnäolo arjen lisäksi etenkin erilaisissa haastavissa tilanteissa ajatellaan kasvattavan luottamusta ja luottamuksellista ilmapiiriä. Ratkaisuehdotuksena varsinaisen heitteillejätön tunteen välttämiseksi haastateltavien mukaan on, että asiantuntijajohtajalta toivotaan enemmän yhteisiä linjauksia, päätöksiä ja lähtökohtia työn suunnitteluun, jotta asiantuntija itse voi keskittyä sisältöjen tekemiseen ilman huolta taustatuen puutteesta.

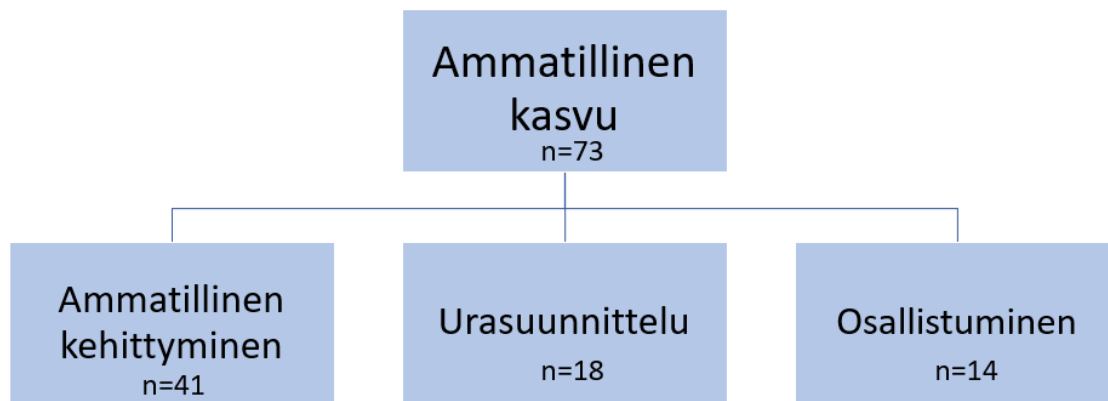
Konkreettiseen työn tekemiseen liittyen autonomiaa pidetään tärkeänä. Osa haastatelluista näki selkeänä kehittämiskohteena asiantuntijajohtamisessa olevan juuri autonomian kunnioittamisen. Ne yksiköt, joissa asiantuntijajohtaminen käsitettiin kyttävänä ja mikromanageroivana, niin kehittämiskohteena mainittiin kyttämisen lopettaminen ja autonomian kunnioittaminen. Tässä yhteydessä mainittiin, että autonomian mahdollisesti lisääntyessä myös luottamuksen toivottiin lisääntyvän.

Lehtorit toivat kehittämiseen liittyen esiin sen, että asiantuntijajohtamisessa pitäisi aidosti luottaa asiantuntijaan ja asiantuntijan osaamiseen. Asiantuntijajohtamista pitäisi toteuttaa luottamuksen kautta. Pitäisi luottaa siihen, että tulostavoitteiden saavuttamiseksi lehtorit tietävät itse, mitkä ovat parhaita käytännön toimia.

"Asiantuntijajohtajuudessa olis tärkeä myös luottaa siihen, että kyllä se asiantuntijaope osaa itte toteuttaa sen... ja sitä ei tarte enää johtajan käydä kytsimässä." (H2)

5.2.2 Ammatillinen kasvu

Haastatellut lehtorit käsittivät ammatilliseen kasvuun liittyvät kohdat toiseksi yleisimpänä asiantuntijajohtamisen kehittämisen kohteena. Ammatillisen kasvun kuvauskategoriaan käsitettiin kuuluvan ammatillisen kehittymisen, urasuunnittelun ja osallistumisen alakategoriat (Kuvio 12).



KUVIO 13 Lehtoreiden käsitykset ammatillisesta kasvusta asiantuntijajohtajuuden kehittämiseksi. (n=mainintojen lukumäärä)

Ammatillinen kehittyminen käsitettiin merkityksellisenä asiantuntijatyössä. Ammatillista kehittymistä liitettiin niin opetettavaan substanssiin, kuin opetusosaamiseenkin. Omaan nykyiseen opetusosaamiseen oltiin pääosin tyytyväisiä, mutta mikäli organisaatio suunnittelee esimerkiksi laajempia opetukseen liittyviä uusia linjauksia, niin siitä toivotaan ajoissa tietoa asiantuntijajohtajalta ja mahdollisuutta ja erityisesti riittäviä resursseja kouluttautumiseen.

Haastateltujen mukaan lehtorien kouluttautumista toivottiin kehitettävän suunnitelmallisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Asiantuntijajohtajien toivotaan tekevän työyhteisössä osaamisen kartoitusta, ja sen perusteella voisi linjata ja mahdollistaa tulevia lehtoreiden koulutuksia. Lisäksi käsitettiin, että kouluttautumisen mahdollisuus on ammatillisen osaamisen ja erityisesti kehittymisen näkökulmasta ehdotonta. Koulutusmäärärahojen ollessa niukkoja koulutuksen tarkoituksenmukaisuus ja osaamisen jakaminen nähdään jatkossa haastateltujen lehtorien mielestä oleellisena.

”Kyllähän niin kun asiantuntijajohtamisen...ihan missä organisaatiossa tahansa...niin täytyy olla osaamisen kehittämisen mahdollistaminen ja asiantuntemuksen ylläpidon mahdollistaminen. Amerikkalainen sanoisi oxymoron, niin kun sellainen mahdoton yhtälö, jos niin ei olisi.” (H11)

Opettajan ammatillisen osaamisen edistämiseen hyvin harva haastateltu käsitti saavansa asiantuntijajohtajalta tukea. Käytännössä kehittämisen kohteena toivottiin konkreettisia yhteisiä keskusteluja erilaisista kehittymismahdollisuuksista lehtorin ja asiantuntijajohtajan välillä. Jo olemassa olevat TAS-keskustelut ja kehityskeskustelut voitaisiin muokata enemmän ammatillista kehittymistä aidosti palveleviksi.

”Mahdollistaa varmaan...No tietysti valmentava...siis se vois olla sellaista, että esimiehen kanssa käydyt keskustelut herättäis miettimään, mitä voisin kehittää tai auttaisi tunnistamaan niitä tarpeita ja mahdollisuuksia ja toisaalta kannustaa kehittämään. Auttaa tunnistamaan, kannustaa kehittämään ja mahdollistaa kehitystä esim. just millaisia työtehtäviä tulee, jotka voisivat edesauttaa kehittä-mistä.” (H7)

Haastateltavat käsittivät, että mikäli asiantuntijajohtamisella mahdollistetaan lehtorin toimiminen oman vahvan substanssinsa alueella, niin resurssien käyttö olisi optimaalista. Uuden oppimiseen tai epävarman asian hallintaan ei menisi lisääaikaa ja liikenevä resurssi voitaisiin käyttää aidosti uusien asioiden kehittämiseen. Kuten aiemmin todettiin, lehtorit olivat huolissaan substanssi-osaamisensa riittävydestä ja ajantasaisuudesta. Jotkut lehtoreista ylläpitää omaa osaamistaan omaehtoisesti, mutta hekin toivoivat asiantuntijajohtajalta mahdollisuutta substanssiosaamisen päivittämiseen. Lisäksi käsitettiin, että asiantuntijajohtajan vastuulla on myös vaatia asiantuntijoilta ajantasaista osaamista. Toisaalta kuitenkin todetaan, että ajantasaisen osaamisen ylläpitämiseksi ei ole olemassa mitään pakkoa. Vielä kehittämisen kohteeksi ehdotettiin, että asiantuntijajohtaja voisi jotenkin palkita tällaisen ammatillisen osaamisen ylläpidon.

Ammatillista kehittymistä voi haastateltujen lehtoreiden mielestä kehittää avoimuuden kulttuuria lisäämällä. Asiantuntijajohtaja voi linjata avoimuuden periaatetta työyhteisössä ja edellyttää substanssin tai muun osaamisen, ja tarvittaessa jopa materiaalin jakamista. Lisäksi toivottiin, että luotaisiin aikaan ja paikkaan sidottuja mahdollisuuksia, jolloin ajatuksia voisi kollegoiden kanssa vaihtaa konkreettisesti.

Ammatillista kehittymistä tukisi lehtorien käsitysten mukaan asiantuntijajohtajan mahdollistava ja kannustava asenne kokeilukulttuuriin. Tukemalla kokeiluja, uuden innovoinnin mahdollistamisella ja epäonnistumisen sallimisella voitaisiin saavuttaa aidosti uusia tapoja tehdä työtä ja myös viestiä opiskelijoille aidosta kehittämislähtöisestä työtavasta.

Lehtorit toivat esiin kehittämistarpeena moniammatillisen yhteistyön lisäämisen, koska se mahdollistaa myös ammatillista kehittymistä. Asiantuntijajohtajien toivotaan mahdollistavan yhteistyön eri tutkintojen ja kampusten asiantuntijoiden välillä. Moniammatillista yhteistyötä voitaisiin tehdä eri substanssien sisällä, mutta myös laajemmissa kokonaisuuksissa. Asiantuntijajohtajat voisivat mahdollistaa yhteistyön fyysisesti järjestämällä asiantuntijoita yhteen. Pieni lisäresurssi ja yhteistyölle asetetut tavoitteet mahdollistaisivat itsenäisen yhteistyön toisten kanssa.

”Voisi kannustaa tekemään muiden tutkintojen kanssa yhteistyötä.” (H1)

”Tuota lähinnä minä ajattelisin, että johtaja mahdollistaa sen, että voisi tehdä tämmöstä moniammatillista yhteistyötä.” (H2)

Moniammatillisuuden kehittämiseen liitettiin myös asiantuntemuksen jakaminen tutkintojen välillä. Toisin sanoen kaikkien ei tarvitse osata kaikkea, vaan asiantuntijat voivat liikkua tutkinnoista toiseen ja jakaa osaamistaan muihinkin tutkintoihin. Tällaista asiantuntijoiden liikkumista asiantuntijajohtaja voi koordinoita, koska hänellä pitäisi olla paras tieto alaistensa osaamisista.

Urasuunnittelu ja sen aktiivinen tukeminen nähtiin merkityksellisenä osana asiantuntijajohtamisen toimintaa. Haastatellut pohtivat ja suunnittelivat aktiivisesti erilaisia urakehitysmahdollisuuksia. Jotkut pohtivat yliopettajuutta ja suunnittelivat sen puitteissa jatko-opintoja. Yliopettajan paikan saaminen ei

kuitenkaan ole varmaa ja siksi opintojen aloittamista etenkin omalla ajalla epäroitiin. Ylipäänsä lehtorin haluun kehittyä ja erityisesti omaehtoiseen kouluttautumiseen toivotaan asiantuntijajohtamiselta tukea, myönteistä asennetta sekä olemassa olevaa selkeää, yleisesti kaikkien tiedossa ja helposti löydettävissä olevaa rakennetta. Asiantuntijajohtamisen työn yhtenä osana voisi olla tällaisen edellä mainitun rakenteen luominen.

Urasuunnitteluun toivottu tuki asiantuntijajohtajalta voisi olla ensisijaisesti kannustusta. Yhteisten pohdintatuokioiden avulla voitaisiin miettiä lehtorin jatkosuunnitelmia. Tuen toivotaan olevan myös konkreettista ja lähinnä ajallista, jonka asiantuntijajohtaja mahdollistaa. Maksullisiin koulutuksiin liittyen tuki voi myös olla esimerkiksi osallistumismaksun maksamista, jos työntekijä voi työssään hankittua osaamista hyödyntää. Lehtorit ovat tällöin valmiita sitoutumaan pidemmäksi aikaa työnantajaan, eli kouluttautuminen on molemmille osapuolille hyvä ja tuottava asia.

” Että olisi ikään kuin sellaiset lehtorin pätevyitymispolut, eli miten voi pätevyitä eteenpäin.” (H11)

Ammattikorkeakouluissa voitaisiin rakentaa lehtoreille järjestelmällisiä urakehityspolkuja, joita asiantuntijajohtajan kanssa käydään aktiivisesti läpi. Haastattelussa tuli esiin, että eri uravaiheissa lehtoreilla on kehittymisen suhteen erilaisia ajatuksia. Toiveena on, että urasuunnittelun näkökulmasta valmius reflektoidaan keskusteluun ja suunnitelmien aktiivinen tukeminen olisivat kuitenkin johtamisessa rutiininomaista toimintaa. Ammattikorkeakoulun verkkosivuille voisi rakentaa lehtorin urapolkuvuoston, jonne voisi koota erilaisia mahdollisuuksia kouluttautumiseen. Koulutukset voisivat olla sekä ammattikorkeakoulun omia koulutuksia tai muiden koulutustarjoajien mahdollisuuksia. Lisäksi verkkosivustolle voisi liittää yhteistyökumppanien lehtoreille tarjoamia mahdollisuuksia projekti- ja hanketyöhön, ja siellä voi olla myös tarjolla mahdollisuuksia työelämän vaihtopaikoista.

Haastatellut esittivät tarpeen lisätä lehtorien *osallistumisen* mahdollisuutta työhön liittyvään päätöksentekoon, linjauksiin ja erityisesti esimerkiksi muutoksiin liittyviin kysymyksiin. Haastatellut toivoivat osallistumismahdollisuuden lisäämistä erityisesti lehtorille merkityksellisten asioiden päätöksenteossa. Merkitykselliset asiat ovat lehtorin arkeen suoraan vaikuttavia, esimerkiksi pedagogisia linjauksia tai resurssointia koskevia. Asiantuntijajohtajan pitäisi tunnistaa osallistumista vaativat tilanteet.

Osallistumisen konkreettista tapaa kannattaisi myös miettiä. Onko ratkaisuna perinteinen kokouksessa istuminen vai kenties uudet tavat, esimerkiksi digitaalisuutta hyödyntäen? Vai kannattaako aina kaikkien osallistua kaikkeen vai vain osa työntekijöistä? Suurempiin työn muutokseen liittyviin asioihin, erityisesti etukäteissuunnitteluun toivotaan lehtorien voivan osallistua. Muutoksen miettimistä ja suunnittelua toivotaan mahdollistettavan yhteistyöllä. Kaikkea olemassa olevaa osaamista ja tietämistä voidaan hyödyntää yhdessä miettimällä.

Lehtorit ehdottivat, että yksi osallistumisen mahdollisuus voisi olla se, että asiantuntijajohtajat mahdollistaisivat systemaattisen aloitteiden keräämisen. Nyt

hyvät ideat ja aloitteet tuntuvat hukkuvan siihen, ettei esimiestä ehdi tavata kasvotusten ja keskustella niistä yhdessä. Sähköposteista tulee liian pitkiä esimiehen luettavaksi tai lehtorilla itsellään on niin paljon arjessa muuta, ettei uusia ajatuksia ehdi tai jaksaa resurssien puutteen vuoksi jalostaa. Lehtorit ehdottavat aloitteiden ja ideoiden esittämismahdollisuuden joko yksikössä omalle esimiehelle tai jopa koko ammattikorkeakoulussa laajemmalle foorumille. Idean eteenpäin jalostamiseksi voitaisiin antaa aikaresurssia ja jopa talon sisäisiä apurahoja.

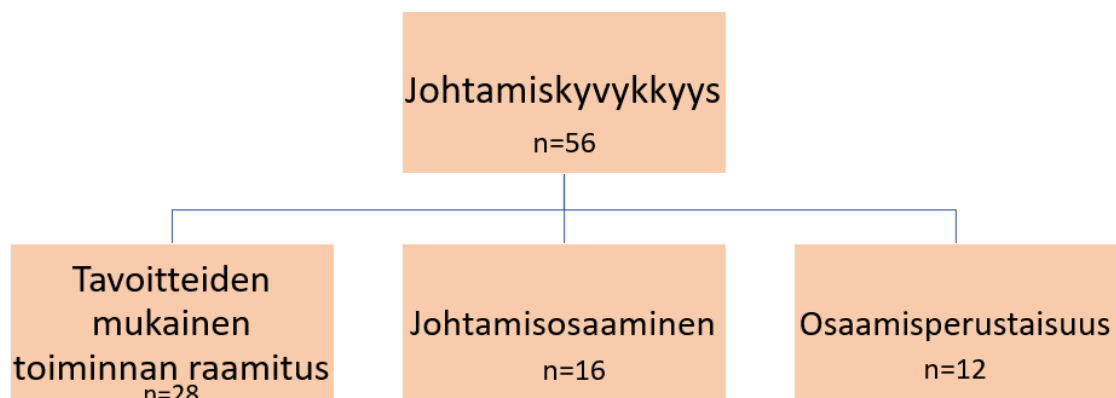
”Voisi vaikka esimiehen kanssa istua alas, ja mä voisin heitellä ideoita, ja jos löytyy idea, joka on molempien mielestä hyvä, niin sitten se voitaisiin toteuttaa ja siihen voisi esimies taholta saada sitten rahaakin.” (H9)

Osallistumisen esteinä ovat tiedon puute, tiedonkulun vaikeudet ja viestimisen vähyys. Hankkeisiin liittyen todetaan, että usein hankkeeseen liittyvää viestintää pidetään pakollisena pahana. Tähän ratkaisuksi ehdotetaan, että johto tekee selkeän strategisen valinnan tehostaa niin viestintää kuin osallistumismahdollisuuksia. Esimerkiksi varta vasten rakennettu tiedotusfoorumi ja järjestelmälliset infot ovat keinoja tiedon puutteen vähentämiseksi ja viestinnän kehittämiseen.

Haastateltavien mielestä asiantuntijajohtaminen voi parantua, mikäli esimies delegoisi tehtäviä. Mikäli haasteellisiin tilanteisiin tai pulmien selvittelyyn lisäksi saadaan osallistua tai hyödynnetään laajemminkin työyhteisön jäseniä, niin ajateltiin, että voi syntyä työn kannalta parempia päätöksiä ja johtaminen tehostuu.

5.2.3 Johtamiskyvykkyys

Asiantuntijajohtajien johtamiskyvykkyys nähtiin tarpeellisena johtamisen kehittämiskohteena. Siihen liittyviä käsityksiä mainittiin vähiten verrattuna kahteen aiemmin esitettyyn kuvauskategoriaan verrattuna. Johtamiskyvykkyys kuvauskategoriaan käsitettiin kuuluvan tavoitteiden mukaisen toiminnan raamituksen, johtamisosaamisen ja osaamisperustaisuuden alakategoriat (Kuvio 13).



KUVIO 14 Lehtoreiden käsitykset johtamiskyvykkyudesta asiantuntijajohtajuuden kehittämiseksi. (n=mainintojen lukumäärä)

Asiantuntijajohtamisessa yksikön *toimintaa pitäisi raamittaa tavoitteiden mukaisesti*. Tieto ammattikorkeakoulun kokonaisstrategiasta ja toiminnan isosta kuvasta käsitetään olevan merkityksellinen jokaisen työntekijän kannalta. Tässä on lehtorien mielestä kehitettävää asiantuntijajohtamisen näkökulmasta. Lehtorin työ koostuu pääosin tässä päivässä elämisestä, operatiivisten ongelmien parissa selviämisestä ja konkreettisista työtehtävistä. Kun näkee oman työnsä osana suurempaa kokonaisuutta ja miten kiinteästi työ liittyy kokonaisuuteen, niin lehtorin on helpompi hallita välillä varsin hajanaista työkenttää ja ottaa vastuuta itse työstään. Edellä mainittu voisi lehtorien käsitysten mukaan toteutua, mikäli asiantuntijajohtamisessa tuotaisiin selkeästi esiin ja sanoitettaisiin se, mikä toiminnan tavoitteena on. Lisäksi työ ja jopa opetussuunnitelmat raamitettaisiin tavoitteiden mukaan ja päätökset sekä resurssointi tehtäisiin aidosti strategian mukaisesti.

Asiantuntijajohtamiselta toivotaan selkeyttä ja yksinkertaisuutta tavoitteista viestimiseen eli laaditaan ohjeet, mihin tutkinnoissa halutaan panostaa. Toiminnan tavoitteet ja odotukset sekä resurssointi ilmoitetaan selkeästi, niin kaikille on selvää mitä kohti ollaan menossa.

Strategiatyöhön liittyen kehittämisehdotuksena asiantuntijajohdolle toivottiin lisää rohkeutta tehdä selkeitä strategian mukaisia päätöksiä, vaikka ne eivät aina olisi niin mieluisiakaan. Esimerkkinä voidaan mainita ammattikorkeakoulu kohdanneet taloudelliset supistukset. Nyt on käytetty juustohöylää samassa suhteessa joka paikassa, ja sitä ei pidetä pitkässä juoksussa kannattavana. Asiantuntijajohdon pitäisi kyetä tekemään tutkintojen välillä selkeää profilointia. Johtajien rohkeus valita strategian mukaisesti mahdolliset koulutukset, joista luovutaan, jotta toisiin koulutuksiin voidaan panostaa, nähdään elinehtona tuottaa kannattavaa koulutusta ja samalla pitää organisaatio elinvoimaisena.

“Tasajako ei ole taktiikkaa, niin meillä on vähän johtamisessa sama juttu. Tämmöstä johtamista mitä firmoissa joudutaan tekemään pakon edessä, ettei mennä konkurssiin, tällaista kaipaisin.” (H9)

Asiantuntijajohtamisessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota rakenteiden selkiyttämiseen organisaatiossa asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Koulutus- ja TKI-toiminnan rakenteiden selkeyttämiseksi ehdotetaan toimintamallien tietoista rakentamista ja kuvaamista, jotta kaikilla on yhteinen ymmärrys organisaation laajemmista tavoitteista ja tarkoituksesta. Rakenteiden ja toimintamallien kuvauksen voisi ulottaa yksikkötasolle aina tavoitteita ja rakennetta tarkemmin selvittäen. Lisäksi yksikkökohtaisten toimintasuunnitelmien tekeminen näkyväksi niin omalle välle kuin toisten tutkintojen ihmisille olisi tärkeää. Se estäisi toisten tutkintojen ihmisten ihmettelyä ja puhetta erilaisista toimintatavoista tai tutkinnon omista merkityksellisistä valinnoista.

Ammattikorkeakoulussa on lehtorien käsitysten mukaan paljon ehkä jo vanhoja ja aikansa eläneitä rakenteita ja toimintatapoja, joita pitää tarvittaessa pystyä rohkeasti muuttamaan. Jos nähdään ei toimivia rakenteita tai jos pienilläkin muutoksilla voitaisiin toimintaa sujuvoittaa, niin silloin pitää rohkeasti kokeilla uutta. Muutoksen pitää mahdollistua juuri asiantuntijajohtamisen kautta.

”Ei niitä nyt niin hirveästi ole, että meidän tarvitsisi olla niin kuin tällaisessa sääteleviidakossa keskenämme. Se on sellainen perusasia, että ne asiat oikeasti mihin me ei pystytä vaikuttamaan, niin sitten niiden kanssa pitää oppia elämään, mutta meillä on paljon sellaisia asioita mihin me voimme itse vaikuttaa, ja me ollaan ihan itse tehty rakenteita, ja sitten me ollaan itse tehty sääntöjä ja kaikkee, ja me voidaan myös ihan itse niitä muuttaa. Mutta ja sehän on asiantuntijajohtamisen ydin, että niitä voidaan, pystytään, osataan ja annetaan muuttaa, mutta jostain syystä me ei nyt jostain syystä pystytään siihen, että me ollaan ehkä jonkinlaisessa siipipuolustuksessa vielä näiden kaikkien vuosien jälkeen.” (H11)

Yhteiskunnan tarpeisiin ja tavoitteisiin vastaaminen entistä ketterämmin, nähdään syinä kehittää koulutusten opetussuunnitelmien rakennetta. Moni haastateltava tuo tämän kehittämistarpeen esiin, koska asiantuntijajohtaja vastaa viime kädessä opetussuunnitelmien kehittämisestä. Opetussuunnitelmiin kaivataan suurempia substanssikohtaisia kokonaisuuksia. Liian pienet kokonaisuudet eivät mahdollista ketteryyttä vastata yritys-elämän tarpeisiin. Tiimissä tehtävä työskentely ja osaamisen jakaminen, voisivat haastateltujen mukaan olla hyvä malli toimia. Opetussuunnitelmaan kirjoitetut tavoitteet eivät saisi olla liian yksityiskohtaisia, jotta tiimi itse voisi tuottaa sisältöjä ja päättää minkälaisissa muodoissa tai kokonaisuuksissa niitä toteutetaan. Asiantuntijajohtajien odotetaan kuitenkin ohjeistavan ja tarkkailevan tiimien toimintaa, että toiminta on tavoitteiden mukaista.

Ammattikorkeakoulun strategiaa mietittäessä haasteena nähtiin olevan strategian kaukaisuus arjesta ja sen ympäröivä suhteessa omaan työhön. Tähän haasteeseen ehdotetaan strategian jalkauttamiseen yksinkertaista keinoa: Ylätason strategia kannattaa viedä suoraan yksilötasolle kehityskeskusteluihin ja lisätä lehtorien päätäntävaltaa strategioiden konkretisoinnissa käytäntöön. Toki johtaja voi ja hänen kannattakin olla apuna tässä yhdessä lehtorin rinnalla. Lisäksi todetaan, että strategian konkretisoinnissa voi hyödyntää myös vertaisapuna kollegoja, jotka ehkä ovat jo pidemmällä siinä, miten strategioita kannattaa omaan työhön konkretisoida.

Strategiaan liittyvät asiat ovat usein vaikeita ymmärtää. Ymmärtämisen haasteena voi olla syynä se, että strategia on hieman eikä strategian merkitys ole vielä ihmisille selkiytynyt. Tällöin strategian kriittinen tarkastelu ja mahdollinen muokkaus voisi olla paikallaan. Lisäksi asiantuntijajohtajan tehtävänä on selventää strategia käytännön työn tekemisen tasolle, jotta kaikki lehtorit voivat omaksua sen osaksi konkreettista työtään. Vain silloin strategian mukainen toiminta voi aidosti organisaatiossa olla toimivaa.

Asiantuntijajohtamisen käsitetään olevan näköalapaikka, ja se velvoittaa itse asiantuntijajohtajan miettimään asioita kauemmas nykyhetkestä. Yhteiskunnan megatrendien seuraaminen ja erilaisten tulevaisuusskenaarioiden miettiminen ja viestiminen toiminnan elinvoimaisuuden näkökulmasta käsitetään olevan kehittämisen tarpeessa johtamisessa.

Tavoitteiden mukaisen toiminnan kehittämistyön kaikki haastatellut lehtorit näkivät poikkeuksetta merkityksellisenä koulutusorganisaatiossa. Kehittämistyö ymmärretään jopa elinehtona korkeakoulukentässä ja osana asiantuntijajohtamisen toimintaa. Kehittämistyön tarpeiden taustoja ja tavoitteita pitää asiantuntijajohtamisessa tuoda riittävästi esiin. Käsitysten mukaan kehittäminen

tulisi olla pitkäjänteistä, eikä kerrallaan kannata olla liian monta kehittämiskohdetta. Jos lehtorien pitää revetä moneen suuntaan jatkuvasti, niin voi olla, että perustyö kärsii ja koetaan uupumusta kaikkeen asioiden eteenpäin viemiseen. Lisäksi asiantuntijajohtajan toimesta järjestetyt keskustelut toiminnan kehittämistä ja olemassa olevasta arjesta tulisi olla avoimia ja ratkaisukeskeisiä, jotta aito kehittäminen mahdollistuu.

Asiantuntijajohtajalla tulisi olla *johtamisosaamista*. Selkeytetyt ja yksinkertaistetut johtajuussuhteet ja johtajuuskäytännöt helpottaisivat lehtorien toimintaa ja vähentäisivät hajanaisuuden tunnetta. Asiantuntijajohtajien tulee sopia työnjako ja miten johtajat keskenään toimivat tiiminä siten, että se palvelee lehtorien työtä parhaiten selkeänä toimivana kokonaisuutena.

Haastateltujen mukaan erityisesti uusien lehtorien työhön tutustumista ja talon tavoille pääsemistä edistää hyvä perehdytysjärjestelmä, ja perehdyttäminen on asiantuntijajohtamisen vastuulla. Järjestelmä voi sisältää kirjallista tietoa organisaatioon liittyen mutta myös esimerkiksi fyysisen perehdyttämisen yksikön tiloihin ja muihin mahdollisiin lehtorille merkityksellisiin paikkoihin. Perehdyttämiseen toivotaan kuuluvan ihmisen huomioimista esimerkiksi kyselemällä kuulumisia ja miten perehdytettävä on päässyt töissä alkuun.

Haastatteluissa tuli esiin, että uusiin tehtäviin ammattikorkeakoulun sisällä siirryttäessä voidaan myös tarvita asiantuntijajohtajan koordinoimaa perehdytystä. Vaikka lehtori on kuinka kokenut, niin uudet tehtävät vaativat perehtymistä ja omaksumista. Perehtyminen oman työn ohella on haastavaa ja varsin kuluttavaa, ja siihen toivotaan varattavan myös aikaresurssia. Perehtymisprosessi vie siis aikaa, mutta hyvin toteutettuna se säästäisi monessa kohdin resursseja ja vältyttäisiin ehkä turhilta virheiltä. Lisäksi hyvä perehdytys ja riittävä aikaresurssi voivat kannustaa ihmisiä etenemään urallaan etenkin, jos sitä ei tarvitsisi tehdä omalla ajalla. Käsitteisiin liittyen tuloksissa ainoa merkittävä tekijä oli se, että mitä vähemmän työkokemusta oli, niin perehdyttämisasiat tulivat enemmän johtamiseen liittyen esiin.

Asiantuntijajohtaminen käsitetään lehtorien mielestä epämääräisenä, pinta-puolisena eikä niin selkeänä, kun se voisi olla. Yhtenä ehdotuksena johtamisen kehittämiseksi oli, että ammattikorkeakoulun strategiaan kirjataan asiantuntijajohtajuuteen keskittyminen ja panostaminen. Haastateltavat arvioivat, että asiantuntijajohtajuuden kehittämisen kirjatuksi tavoitteeksi selkeyttäisi tilannetta niin että, johtamiselle laadittaisiin rakenteet ja sovittaisiin pelisäännöt, niin silloin se vasta voi alkaa toimimaan. Haastatteluissa tarkennettiin vielä, että kehittämisessä on syytä olla tarkkana, ettei lehtorin työn autonomia kuitenkaan katoa.

Seuraava vaihe asiantuntijajohtajuuden kehittämisessä voisi haastateltavien mukaan olla, että kun ammattikorkeakoulun tahtotila asiantuntijajohtamisen suhteen on määriteltynä ja tiedossa, niin sen jälkeen on hyvä miettiä ja kirjata johtamisrakenne, resurssit ja toiminnankuvaus. Nyt johtamista ei nähdä kaiken kaaoksen ohessa olevan edes mahdollista toteuttaa hyvin. Organisaation pitäisi turvata asiantuntijajohtamiselle mahdollisuus systemaattisen ja luovan johtamistyön ytimen toteuttamiseen, eli joukkojen johtamiseen vuorovaikutteisesti työntekijöiden keskestä, huomioiden asiantuntijuus, resurssit ja työhyvinvointi.

”Ja tämä on mun tulkinta mistä on kyse, on niin sanottu akateemisen briljanssin puute. Se kumpuaa sieltä sun täältä organisaatiosta, että tässä kaikessa taloudellisessa ryppämisessä, organisaation muutoksissa ja muissa on aivan keskeinen korkeakoulu-yhteisön kannatteleva voima, ja sellainen tahtotila, eli akateeminen briljanssi on jäänyt aivan sivurooliin. Että siitä ei ole ollut kukaan huolissaan viime aikoina. Se on sellainen virhe tai puute jopa. Mun mielestä tässä on tehty virhe. Ei mikään taloudellinen tai ei mikään muu ympäristöstä tuleva paine, koskaan saa minkään organisaation perusteita ruveta rapauttamaan, koska siinä menetetään lapsi pesuveiden mukana.” (H11)

Varsin moni haastateltu lehtori toi esiin asiantuntijajohtamisosaamisen ja johtamisosaamistarpeen kehittämisen. Lehtorit toivat esiin koulutuksen ja he ajattelivat, että jos työnantaja palkkaa esimiehen, niin on syytä varmistaa, että tällä on asianmukainen koulutus ja edes vähän näyttöjä johtamisosaamisesta. Toisaalta, jos ollaan tilanteessa, ettei koulutusta ole, niin työnantajan pitää mahdollistaa myös asiantuntijajohtajalle koulutautuminen työssään. Koulutusta ajatellaan tarvittavan erityisesti ihmisten johtamisessa ja muutosjohtamisessa. Johtajien pitää osata huomioida ja hallita myös ammattialan tulevaisuuden, johtamisen ja yhteiskunnan asioita.

”Osaamista siihen, mikä on systeeminen ajattelu, kompleksiset ongelmat, sen tyyppiset kokonaisuudet, joiden kanssa painitaan ja niitä voisi tulla esimiestyön kautta mukaan siihen yhteiseen kehittämiseen ja opsin kehittämiseen.” (H11)

Johtamisen perusosaamisessa havaitaan haastateltavien mukaan puutteita. Koulutuksen avulla sitä voidaan lisätä ja jälleen ennen rekrytointeja tulisi varmistaa asiantuntijajohtajien perusosaaminen.

Haastateltavien mielestä johtamisessa koettua epätasa-arvoa voidaan vähentää avoimella ja reilulla työajanseurantajärjestelmällä, joka olisi mahdollisimman helppo ja yksinkertainen käyttää sekä avoimuuteen perustuva. Toimiva työajanseurantajärjestelmä voi olla myös yksi esimiehen keino vähentää työntekijöiden vahtimista ja asioiden mikromanageerausta sekä lisätä luottamusta. Lisäksi koetun tasa-arvon tunteen kehittämiseen toivottiin kaikille samanlaista resurssointia samasta aiheesta. Muissakin johtamistoimissa pitää asiantuntijajohtajan pyrkiä tasapuolisuuteen.

Asiantuntijajohtajan perusosaamiseen kuuluvat haastateltavien mukaan yksikön rajojen ja raamien luominen, sekä pelisääntöihin liittyvän keskustelun mahdollistaminen. Rajojen ja raamien tuntemus tuo luottamusta toimintaan ja mahdollistaa lehtorin maksimaalisen työsuorituksen. Haastateltavien mielestä edellä mainitut toiminnot kaipaavat kehittämistä työyhteisöissä. Pelisäännöistä sopiminen on hyvä tehdä kaikkien kanssa, mutta asiantuntijajohtajan oletetaan aktiivivan ja ylläpitävän keskustelua jatkuvasti. Pelisääntöjen avulla sovitaan työn tekemisen yhteisesti sovituista tavoista, ja kun säännöt ovat selvillä, niin yleinen kehittäminen mahdollistuu.

Johtamistoiminnan perusasioihin kuuluvia kehityskeskusteluja kaipasivat ne lehtorit, joiden yksiköissä se ei ollut käytössä. Kehityskeskustelujen sisältöihin toivottiin aidosti muutosta rutiininomaisen keskustelun sijaan. Lehtorit toivoivat kehityskeskustelujen olevan tavoitekeskeisiä ja molempia osapuolia palveleva sekä erityisesti vuorovaikutteisia.

Palautteen annon nähtiin kuuluvan johtamisen perusasioihin ja haastateltavat toivoivat sen lisäämistä. Lisäksi asiantuntijajohtajien pitää rohkeasti puutua alisuoriutumiseen, työn tekemisen välttelyyn tai huonoon käyttäytymiseen.

Työtä johdetaan voimakkaasti tulostavoitteiden suuntaisesti. Tulostavoitteiden korostaminen ja resursoitujen tuntien tarkka mittaaminen tuloksen varjolla ei välttämättä tuota parasta mahdollista tulosta. Ratkaisuksi tähän ehdotetaan, että asiantuntijajohtajien pitää johtaa suoritusta asiantuntijuuden ja sen kautta syntyvien tulosten kautta eikä kytätä niinkään sitä onko lehtori tehnyt ja montako tuntia, sitä tai tätä työtä.

“Musta on aivan sama, kuinka monta tuntia joku ihminen on tehnyt jotain työtä, kunhan se tulos tulee. Mun kokemus on, että usein se ihminen tekee ihan sikana töitä silloin, kun se tulos ei tule. Siis tosi moni aivan uuvuttaa itsensä ja se vika on jossakin aivan muualla, että pitäisikin korjata sitä aitoa juurisyytä, ja se on luultavasti enemmän siellä asiantuntijuuden puolella, että sinulla ei ole, vaikka rutiinia johonkin juttuun.” (H12)

Johtamistoiminnan toivotaan haastateltavien mukaan olevan pitkäjänteistä; jos jotain sovitaan, niin eletään sovittua ensin hetki, tehdään johtopäätöksiä ja vasta sitten muutetaan asioita uudestaan, jos on tarve. Haastateltavien mielestä asiantuntijajohtajat voisivat enemmän toimia selkänöjina lehtoreille. Haastateltavat kokivat, että rohkeus erilaisiin kokeiluihin lisääntyisi ja epäonnistumisia ei tarvitsisi pelätä. Myös kehittämistoimintaa uskallettaisiin tehdä rohkeasti. Asiantuntijajohtajan muutosjohtamisen osaaminen mainittiin lisäksi tässä yhteydessä tärkeänä tekijänä.

Kehittämistarpeena tuotiin esiin, että asiantuntijajohtajan pitää osata seurata työyhteisön tunneilmastoa, erityisesti lehtorin uupumisen varalta. Tilanteissa, joissa alainen alkaa reagoida esimerkiksi negatiivisella tavalla tai ei ole sitoutunut työhön, asiantuntijan pitäisi kehittää toimintatapa, jolla lähteä purkamaan tilannetta. Asiantuntijajohtajan pitää selvittää ja ohjata tilannetta hienovaraisesti siten, että pystyy herättämään lopulta muutostarpeen lehtorissa. Interventiot ja tukitoimet pitää olla asiantuntijalla tällaisissa tilanteissa hallussa.

Haastateltavien mielestä johtamistyön pitää saada sille kuuluva arvostus, jotta asiantuntijajohtaja voi tehdä työnsä hyvin ja panostaa asiantuntijoiden johtamiseen. Arvostusta pitää osoittaa niin strategian tasolla ja ennen kaikkea käytännössä. Johtamistyöhön annetut aikaresurssit ovat pienet, työ tehdään kiireellä ja muiden töiden ohessa. Muutamassa ammattikorkeakoulussa asiantuntijajohtamisen vastuutehtävät eivät ole olleet vuosiin kovinkaan haluttuja, ja avoimien paikkojen täyttämässä on ollut jopa vaikeuksia. Asiantuntijajohtajien paikkoihin ei välttämättä rekrytoida erikseen varsinaisesti tekijää, vaan työt voidaan jakaa aivan muunlaisiin töihin alun perin hakeneiden kesken. Sitten on tilanteita, että jos olisi joku kokeilemaan innostunut ja asiantuntijajohtamisen osaava, niin hänellä ei olekaan mahdollisuutta tehdä sitä osaamisensa ja kokemuksensa mukaisesti resursoinnin ollessa niin pientä.

Johtamistoiminnan pitää haastateltujen lehtorien mielestä olla asiantuntijajohtajan päätyö. Suurin osa asiantuntijajohtajan resursseista pitäisi päästä kohdentamaan johtamistyöhön. Vaikka johtamistyö olisi päätehtävä, niin asiantuntijajohtajan on tärkeää säilyttää yhteys käytännön tekemiseen. Pieni tuntuma

opettamiseen ja yhteys opiskelijoihin auttaa pysymään ajan tasalla, eikä johtaja jää kiinni täysin hallinnollisiin tehtäviin.

Asiantuntijajohtajan pitäisi myös tuntea itsensä ja omat rajansa sekä olla hyvinvoiva, jotta johtamistyö mahdollistuu. Riittävä vapaa-aika puolestaan helpottaa työstä palautumista. Laaja-alainen, jämäkkä, luottavainen ja rohkea asenne nähdä asioiden yli ja kauemmas tekee mahdolliseksi yleistasoisen näkemyksen, ettei kaikkiin pieniin asioihin ole edes tarvetta puuttua. Asiantuntijajohtajan delegointitaito ei ole haitaksi.

Asiantuntijajohtaja voi tarvita johtamistoiminnassaan tukea. Järjestelmällinen vertaisryhmätoiminta tai työnohjaus tulee olla ammattikorkeakoulun puolelta rutiinisti tarjolla. Panostaminen asiantuntijajohtamiseen tulevaisuudessa saa haastateltavilta yleisesti laajan kannatuksen.

Asiantuntijajohtamisessa tulisi huomioida *osaamisperustaisuus* suhteessa yksikön toimintaan. Moni haastatelluista lehtoreista koki, että työtä on organisoitu työyhteisöissä osaamisen mukaisesti, silti osa haastatelluista toi kehittämistarpeena juuri osaamisperustaisuuden työn organisointiin. Osaamisperustainen johtaminen toivottiin olevan koko asiantuntijajohtamisen ydin. Osaamisperustaisuuden käsitetään mahdollistuvan vain silloin, kun asiantuntijajohtaja tuntee työntekijän. Työn koettu tarkoituksenmukaisuus ja tyytyväisyys työhön voi lisääntyä, kun löydetään lehtorille osaamista vastaavaa työtä. Asiantuntijajohtajan tehtävänä on pitää huolta, että osaamisperustaisuus näkyy konkreettisesti TAS-tasolla.

” Ja pyrittäis kehittämään nimenomaan osaamisen näkökulmasta sitä toimintaa.” (H6)

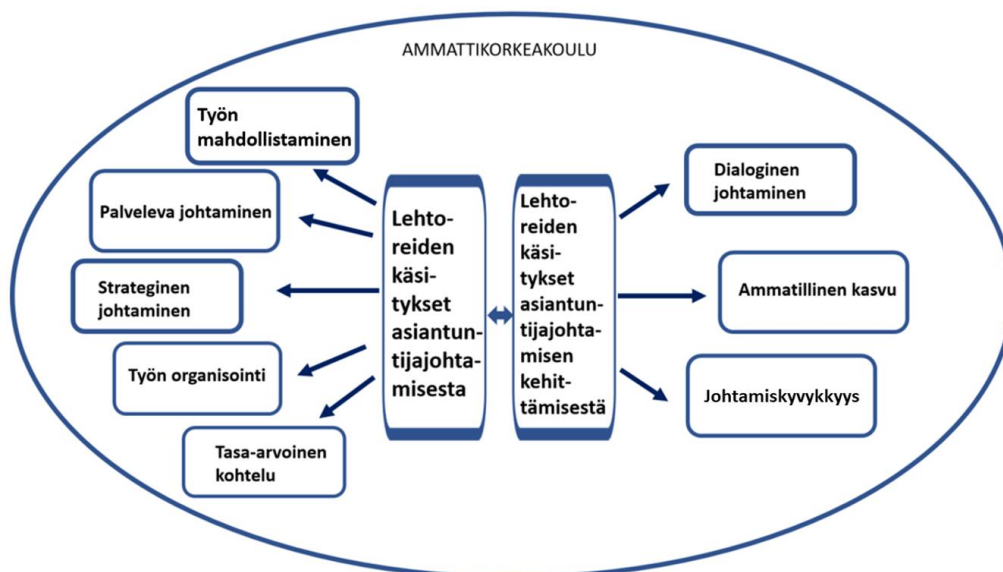
Haastateltavat kokivat työnsä sirpaleiseksi tai hajanaiseksi. Tämän tunteen aiheutti, että moni joutuu tekemään työtä useassa yksikössä tai työn sisältö on hajanainen. Lehtoreilla on käsitys siitä, että pitää olla joka paikan tai joka alan asiantuntija, vaikka täyttä varmuutta tekemiseen ei olisikaan. Lehtoreilla voi olla usea asiantuntijajohtaja ja se tekee asiantuntijajohtamisesta sekavaa, koska johtamiskäytännöt ja itse työn tekemisen ohjeet vaihtelevat. Ratkaisuksi tähän tuotiin esiin se, että asiantuntijajohtajan kanssa voisi sopia etukäteen lehtorille tietty profiili, mikä mahdollistaa työn organisoinnin ja määrittelyn etukäteen, tuo työhön suunnitelmallisuutta ja rakennetta, ja lehtori voi kokea, että työssä on jokin punainen lanka.

Tiimityön mahdollistamiseksi asiantuntijajohtajuuden pitäisi kehittyä siihen suuntaan, että aktiivisesti tarkastellaan, arvioidaan ja löydetään ihmisten osaaminen ja ne työtehtävät ja tiimit, joissa pääasiallisesti lehtoreiden kannattaa toimia. Tämän profiloinnin ja osaamisen suuntaamisen avulla voidaan edelleen vähentää pirstaleisuuden tunnetta ja edistää tiimien substanssiasiantuntijuutta. Asiantuntijajohtaja voisi aktiivisesti toimia osaamisen perusteella profiloituissa tiimeissä, jos ei koko ajan niin ainakin sillä tasolla, että hän on perillä mitä tiimeissä tehdään. Tiimeille on hyvä resursoida tavoitteen mukaisesti tarpeeksi aikaa. Lisäksi tiimien tavoitteiden ja toimintamallien luominen yhdessä esimiehen kanssa tukee työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Asiantuntijajohtajan rooli voidaan asemoida haastateltavien mielestä näissä tiimeissä tasavertaiseksi

rinnalla kulkijaksi. Jotta tiimit voivat toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti, tiimityöhön tulee saada valmiuksia, koulutusta ja mahdollisia tukipalveluja.

6 KOKOAVA TARKASTELU - LEHTOREIDEN KÄSITYKSET ASiantuntijajohtamisesta JA ASiantuntijajohtamisen kehittämistä AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Tässä luvussa koostetaan tutkimuksen tulokset yhteen. Alaluvussa 6.1 tarkastellaan tarkemmin lehtoreiden käsityksiä ammattikorkeakouluissa tapahtuvasta asiantuntijajohtamisesta. Alaluvussa 6.2 puolestaan tarkastellaan lehtoreiden käsityksiä ammattikorkeakoulujen asiantuntijajohtamisen kehittämistä. Saatuja tuloksia tarkastellaan suhteessa olemassa olevaan tutkimukseen. Koska yksittäistä, varsinaista teoriaa ammattikorkeakoulujen asiantuntijajohtamiseen ei ole voitu osoittaa, niin teoreettinen pohdinta rakentuu eri kategorioiden sisältöjen teemoille. Lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisesta ja asiantuntijajohtamisen kehittämistä ammattikorkeakoulussa on koottu oheiseen kuvioon.



KUVIO 15 Ammattikorkeakoulussa työskentelevien lehtoreiden käsitykset asiantuntijajohtamisesta ja asiantuntijajohtamisen kehittämistä

6.1 Käsitykset asiantuntijajohtamisesta

Asiantuntijajohtaminen käsitetään ammattikorkeakoulussa tämän tutkimuksen mukaan vahvasti *työn mahdollistamisena*. Autonomian mahdollistuminen oli lehtorien mielestä tärkeää. Se sai kaikkein eniten mainintoja, kun puhuttiin käsityksistä asiantuntijajohtamiseen liittyen. Heidän mukaansa asiantuntijaorganisaation kulttuurin ja toiminnan tulisi perustua vahvaan asiantuntijoiden autonomiaan ja vähäiseen kontrolliin, mihin johtaminen ei nyt kuitenkaan kaikkien haastateltujen osalta aina perustu. Tutkimukset tukevat lehtorien näkemystä, sillä autoritääriinen, yksittäisiin asioihin puuttuva, vanhakantainen tai käskävä ylhäältä alas -johtaminen ei voi nykypäivänä toimia dynaamisissa asiantuntijaorganisaatioissa ja alati muuttuvassa maailmassa (Alonderiene & Majaускаite, 2016; Maynard ym., 2021; Snowden & Boone, 2007; Vartiainen ym., 2013).

Autonomian osalta lehtorit toivat esiin luottamuksen tärkeyden. Vahvasti kontrolloiva johtaminen käsitettiin osoituksena luottamuksen puutteesta ja puutteellinen luottamus puolestaan vaikutti jopa työn tekemisen halukkuuteen. Autonomia edellyttää luottamusta. Asiantuntija tulisi perehdyttää hyvin työhönsä, kertoa tavoitteet ja turvata työnteon edellytykset. Sen jälkeen asiantuntijajohtaja voisi päästää irti ja luottaa siihen, että asiantuntijat itsenäisesti etenevät kohti työn päämääriä (Martela & Jarenko, 2014).

Psykologisesti ja emotionaalisesti tukeva, huolehtiva ja tunneälykäs esimies osaa antaa asianmukaista palautetta ja hän kuuntelee ja on läsnä. (Manka & Manka, 2016). Autonomia, liiallinen luottamus ja vapaus käsitettiin tässä tutkimuksessa myös huonona asiana. Haastatellut lehtorit toivat esiin autonomian yhteydessä käsitteen heitteillejättö tai psykologinen heitteillejättö. Heitteillejättö käsitettiin asiantuntijajohtajan kiinnostuksen ja läsnäolon puutteena, eli lehtorit olivat käytännössä vapaita tekemään mitä ja miten vain ilman tukea, apua tai puuttumista työhön. Collin ym., (2017) saivat tutkimuksessaan it-alan asiantuntijaorganisaatiossa samanlaisia tuloksia heitteillejätön tunteesta. Erityisesti johtamattomuus ja epäselvä työnjako aiheutti heitteillejätön tunnetta.

Asiantuntijaorganisaatiossa asiantuntijat toimivat tyypillisesti autonomisesti ja pitävät huolen omista aikatauluistaan (Hellgren ym., 2008; Paasovaara, 2014). Haastatellut toivat esiin autonomiaa juuri ajankäytön, työn rytmittämisen ja myös substanssin ja pedagogiikan määrittämisen sekä kehittämisen suhteen. Pearsonin ja Moomawin (2005) mukaan autonomia voidaan määritellä ammatilliseksi vapaudeksi päättää tietyiltä osin (riippuen organisaation vaatimuksista) oman ammattinsa käytännön toteuttamisesta. Tutkimusten perusteella tässä tutkimuksessa haastateltujen lehtorien autonomia toteutuu hyvin ja asiantuntijaorganisaatiolle tyypillisellä tavalla.

Haastateltavien käsitysten mukaan asiantuntijajohtaminen voi mahdollistaa eri tavoin lehtorien ammatillista kehittymistä. Pääasiallisesti koulutusmahdollisuudet kohdistuvat joko substanssin kehittämiseen, didaktisen- tai pedagogisen osaamisen kehittämiseen. Kaikissa kouluissa kouluttautuminen ei ole mahdollista siten, että asiantuntijajohtajat antaisivat siihen erikseen työaikaa eli

resurssia. Rodriquesin (2016) mukaan asiantuntijajohtajan puolelta tuleva kouluttautumisen mahdollistaminen voidaan nähdä ulkopuolelta tulevana asiana opettajan kehittymisen tueksi. Tämän tutkimuksen lehtorit näkivät johtajan mahdollistaman koulutuksen tärkeänä ja toivoivat sitä lisää. Lehtorit kuitenkin kokevat itsekkin olevansa vastuullisia asiantuntijuutensa kehittämisessä, joko niin, että he puhuvat asiantuntijajohtajalle kehittymistarpeistaan tai lopulta hoitavat itsenäisesti mahdollisen kouluttautumisen tai keskustelevat kollegoiden kanssa (vrt. Sachs, 2001; Schraw, 1998; Timperley ym., 2007).

Haastatteluissa vuorovaikutteinen asiantuntijajohtaminen nähdään lehtorien asiantuntijana kehittymisen tukena. Keskustelevalla johtajalla onkin todettu olevan merkitystä asiantuntijoiden kehittymisen edistämässä (Assen ym., 2018; Callejas, ym. 2017; Korthagen & Vasalos, 2005). Parhaimmillaan asiantuntijajohtaja rohkaisee lehtoria uskomaan itseensä, auttaa ja kannustaa saavuttamaan tavoitteita, joita lehtori itsekään ei välttämättä heti uskoisi olevan mahdollista saavuttaa. Haastateltujen mukaan onnistumiset ruokkivat halua kokeilla rohkeasti uutta jatkossakin, ja se lisää uskoa omaan menestymiseen (vrt. Webb ym., 2010).

Opettajien tulee hallita monipuolisia, kompleksisiakin toimintaympäristöjä. (Vasikkaniemi & Rintala, 2015). Tekoälyn, automaation ja digitalisaation tuomiin vaatimuksiin tulee pystyä vastaamaan, koska oppimisympäristöt, ohjaus, opetus ja työelämän kumppanitkin ovat verkossa (Mutka ym., 2015). Haastateltavien mukaan asiantuntijajohtaja mahdollistaa erilaisten oppimisympäristöjen kehittämisen ja luomisen. Joissain työyhteisöissä asiantuntijajohtajat kehottavat ja kannustavat käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä, mutta lopulta esimerkiksi uusien ympäristöjen hyödyntäminen on lehtoreista itsestä kiinni oman halun ja pedagogisen vapauden sisällä. Erikoistilojen käyttämiseen asiantuntijajohtaja kuulee tarpeita mahdollisiin osaamisen lisäämisiin, lähinnä koulutuksen järjestämiin. Tämä tulos tukee Colen ym., (2018) tutkimuksen tulosta, jossa korkeakoulujohtajien todetaan tukevan uusien opetustapojen innovoinnissa ja käyttöönotossa lehtoreita, mutta lehtorit, jotka konkreettisesti sitten näin tekevät, niin jäävät arjessa varsin huomiotta asiantuntijan taholta.

Lehtorien mielestä asiantuntijajohtamisessa mahdollistetaan itseohjautuvuus ja se on hyvä asia, kunhan johtajalla on viime kädessä toiminnasta vastuu. Itseohjautuvuus ei mahdollistu, jos asiantuntijajohtamisessa asetetaan toiminnalle kovin ahtaita rajoja. Itseohjautuvuutta on esimerkiksi se, että asiantuntijajohtaja mahdollistaa oma-aloitteisuuden ja esimerkiksi lehtorien esittäessä uusia ideoita tai ajatuksia, niin asiantuntijajohtaja kuuntelee ja kommentoi. Edellä mainitut itseohjautuvuuden muodot voidaan nähdä itseohjautuvuutena työn autonomian suhteen tai lähijohtajalta delegoituna päätöksentekomandaattina (Vuori, 2021).

Asiantuntijajohtaminen käsitetään ammattikorkeakoulussa tämän tutkimuksen mukaan *palvoelevana johtamisena*, joka pitää sisällään alakategoriat kokonaisvaltainen huolenpito, isännän vastuu ja läsnäolo. Kokonaisvaltainen huolenpito käsitetään asiantuntijajohtajan aitona ja aktiivisena kyselemisenä, kuunteluna ja kiinnostuksena työntekijää ja tämän työn tekemistä kohtaan. Isännän vastuussa lehtori voi luottaa asiantuntijajohtajan tukeen aina, vaikka kaikki ei mene

kuten on suunniteltu. Läsä oleva asiantuntijajohtaja on arjessa läsnä ja mukana lehtorin kokemissa hetkissä ja tilanteissa. Parhaimmillaan johtajan sosiaalinen tuki perustuukin läsnäoloon ja aitoihin kohtaamisiin (Syvänen ym., 2015). Erityisen haasteellisena käsitettiin tältä osin asiantuntijajohtajien kiire, näkymättömyys arjessa, johtajuuden, vuorovaikutuksen ja läsnäolon puute. Tämä on johtanut siihen, että kaikissa työtilanteissa ei ensisijaisesti käännyttä asiantuntijajohtajan puoleen, vaan kollegat tai muut asiantuntijat koetaan heitä helpompina ottaa yhteyttä (vrt. Assen ym., 2018).

Asiantuntijajohtajan, esimiehen läsnäolon puute koettiin juuri lähiyhteisössä tehtävään työhön vaikuttavana tekijänä. Työntekijöille on tärkeää työn tuloksellisen tekemisen kannalta tietää vahvan johtajan asettamat selkeät ja innostavat tavoitteet toiminnalle (Downey, 2003). Esimiestä kaivattiin arkeen ohjaamaan työtä ja olemaan tarvittaessa läsnä. Lehtorit kaipaavatkin vahvaa leader-tyyppistä käytännön toimissa olevaa johtajaa, jonka alaisuudessa työntekijät tietävät vision perusteella määritellyt selkeät ja innostavat tavoitteet toiminnolle. Tämä tulos on samansuuntainen kuin Rai ym., (2017) havaitsivat tutkimuksessaan.

Kevään 2020 koronapandemian seurauksena kaikenlainen vuorovaikuttaminen siirtyi haastatelluilla lehtoreilla pääasiassa verkkoon. Asiantuntijajohtajat olivat alkaneet johtaa verkon kautta, mitä pidettiin hyvänä asiana (vrt. Työterveyslaitos, 2022). Yhteisöllisyyden näkökulmasta haastatelluilla on verkossa esimerkiksi yhteisiä kahvitunteja ja kokouksia. Osa heistä koki, että asiat hoituvat kokouksissa jopa tehokkaammin ja selkeämmin nyt kuin aiemmin kasvokkain. Tutkimuksessa voidaankin havaita muodostuneen yhteisöllisyyden kokemusta sosiaalisen median verkostoissa, joissa asiantuntijajohtaja on mukana ja johtaa toimintaa aktiivisesti (vrt. Hintikka, 2011).

Asiantuntijajohtaminen käsitettiin *strategisena johtamisena*. Strategisessa johtamisessa toimintaa ohjaavat tavoitteet ja tulokset, yksikön tavoitteista ja tilanteista viestitään vastuullisesti ja selkeästi sekä toimintaan osallistetaan työntekijöitä. Työtä johdetaan organisaation ja yksikön tavoitteiden ja strategian mukaan ja nämä asiat tuodaan varsin usein lehtoreiden tietoisuuteen. Strategia ja strategiaan liittyvät prosessit eivät olleet kuitenkaan kovin merkityksellisiä lehtoreille ja esimerkiksi strategian kehittämisprosessit käsitetään varsin yleisinä eikä niin puhuttelevina tilanteina. Johtajien merkitys suhteessa strategiaan nähtiin kahvijakoisena. Toisaalta asiantuntijajohtajat ottavat aktiivisesti keskusteluissa esiin niitä strategisia tavoitteita, joilla on merkitystä rahoituksen kannalta. Toisaalta pohdittiin, ettei johtajakaan välttämättä ymmärrä mitä strategialla tavoitellaan, tai ainakaan heidän ei nähdä kykenevän tuomaan tätä asiaa selkeästi lehtoreille esiin.

Asiantuntijajohtajat johtavat yksikköjään lehtorien mukaan TKI-toiminnan lisäämisen edistämiseksi ja integroimiseksi osaksi yksikön toimintaa. Johtajat sanoittavat tarpeen hakeutua TKI-toimintaan ja myös aktiivisesti kannustavat siihen. Kohtamäki (2015) havaitsi tutkimuksessaan, että ammattikorkeakoulujen johtajilla on merkittävä rooli TKI-toiminnan ja opetuksen integroimisessa, mikä tukee tämän tutkimuksen tulosta. TKI-toiminnan ja opetuksen integroiminen on

kuitenkin haastavaa asiantuntijajohtajien näkökulmasta (ks. myös Sotarauta ym., 2011). Haastateltujen lehtorien mielestä johtajat eivät aina ota huomioon hankkeissa tarvittavaa asiantuntemusta ja se aiheuttaa epävarmuutta (vrt. Mannila & Heiskanen, 2014). Haasteena TKI-toiminnassa nähtiin haastateltujen lehtorien mukaan myös johtajien myöntämän resursoinnin vähäisyys suhteessa tehtävään työmäärään. Haasteena koettiin lisäksi se, että lehtorilla saattoi olla hankkeitten mukaan monta asiantuntijajohtajaa. Mäki ym., (2011) kuvailevat samanlaisia haasteita TKI-työhön liittyen. Resurssointi oli vähäistä suhteessa työmäärään ja haasteen toi myös jäykkä työaikarakenne.

Tulosvastuu tiedostetaan hyvin ja tulosvastuun esiin tuomisesta asiantuntijajohtajan taholta oltiin kahta mieltä. Toisaalta se käsitetään hyvänä elinvoimaisuuden säilymisen näkökulmasta, mutta toisaalta sen koettiin johtavan epämääräisiin toimiin valmistumisten varmistamiseksi. Tulostavoitteiden täyttymiseksi asiantuntijajohtajat kiinnittävät yksityiskohtaista huomiota valmistumisiin, lehtorien mukaan jopa laadun kustannuksella. Lisäksi joissain tapauksissa opiskelijoiden etenemistä tai valmistumattomuutta käytettiin asiantuntijajohtajien toimesta nolaamiskeinona lehtoreita kohtaan. Nykyinen rahoitusmalli korostaa valmistuneiden määrää (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2023). Haasteeksi nykymallissa ja jo aiemminkin, voidaan nostaa se, että opetuksen laatu pitäisi ottaa tuloksellisuuden kriteeriksi. Ottamalla laatu huomioon, yhteiskunnassa voidaan pitää yllä sellaista koulutusta, joka kehittää parhaalla mahdollisella tavalla yksilöiden sivistystä ja osaamista sekä samalla yhteiskunnan parasta mahdollista hyötymistä koulutuksesta (Pöysti, 2005).

Strategioiden konkretisointia on mietitty yksikkötasolla jonkun verran. Tämän tutkimuksen perusteella voisi ajatella, että strategioiden mukaan toimimisessa ja strategian implementoinnissa on kehitytty verrattuna Toikan (2002) ja Antikaisen (2005) tutkimukseen ammattikorkeakoulujen strategioista ja strategiasta johtamisesta. Strategiat ovat kuvattuina tulevaisuusorientoituneesti. Visiosta ja strategiasta viestitään, ja ainakin joitain vuorovaikutteisia tilaisuuksia strategioista on järjestetty. Myös strategian implementointia yksikkötasolle on yritetty tuoda käytäntöön. Edelleen haastetta aiheuttaa, kuten Toikan (2002) tutkimuksessa, ainakin strategia ilmiön kompleksisuus ja ympärilyöisyys, sekä päätöksentekojärjestelmän moniportaisuus ja kankeus. Mietittäväksi jää lisäksi, miten paljon operatiiviselle johdolle kuin myös suorittavalle tasolle on annettu mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa strategian luomiseen ja tavoitteiden asetteluun.

Asiantuntijoille pitäisi mahdollistaa osallistaminen, kuunteleminen, kunnioittaminen ja suoraan puhuminen (Onnismaa, 2013; Strandman, 2009). Johtajien pitäisi pyrkiä aktiivisesti ymmärtämään ihmisiä ja pitämään avoimen mielen uusille asioille ja näkökulmille. Ylipäänsä johtajan olisi hyvä tutustua ihmisiin, joiden kanssa työskentelee (Lönnblad & Vartiainen, 2012). Asiantuntijajohtajien vuorovaikuttaminen ja viestiminen lehtorien kanssa ei ole tämän tutkimuksen mukaan aina sellaista, jota tehokkaan ja informatiivisen vuorovaikuttamisen tulisi olla.

Osallistamisen mahdollisuutta peilattiin koettuihin muutoksiin. Joissakin työyhteisöissä lehtoreille on mahdollistettu tilaisuus olla osallisena rakentamassa uutta toimintaa, toisille mahdollisuudet osallistamiseen ovat olleet rajatumpia. Lehtoreita oli joissain tapauksissa osallistettu muutoksiin liittyen, mutta asioita joihin osallistettiin ei koettu aina merkityksellisinä. Muutokselle avoin työyhteisö voidaankin luoda siten, että työntekijällä on tilaa olla luova ja löytää uusia ratkaisuja haastaviinkin ja ongelmallisiin pulmiin (Bass, 1985; Bass & Avolio, 1994; Bryman, 2007).

Asiantuntijajohtamisen avulla *työtä voidaan organisoida* osaamisperustaisesti, yksilöllisesti sekä tiimien ja moniammatillisuuden kautta. Osaamisperustaisuus ja yksilöllisyys käsitettiin tärkeimmiksi työnjaon perusteiksi. Parhaimmillaan asiantuntijajohtamisessa lehtori nähdään yksilönä ja sen mitä hän erityisesti osaa. Lehtori saisi tehdä työtä, joka koetaan mielekkääksi tehdä ja oltaisiin omalla varmuusalueella. Lehtorit toivat esiin työn pirstaleisuuden (ks. myös Mäki, 2012) ja se käsitettiin haastavana. Työn sisältämien monenlaisten tehtävien koettiin jopa uhkaavan laadukasta opetusta. Myöskään kaikkiin tehtäviin ei koettu omaavan tarvittavaa osaamista. Lisäksi käsityksenä oli, että nyt työyhteisössä oleva osaaminen ei ole kaikilta osin hyödynnettynä tai uutta osaamista tarvittaisiin, mutta asiantuntijajohtajat eivät kuuntele.

Tiimityöskentely on haastateltavien mukaan yleistä, mutta monet haastatellut toivat esiin käsityksiä tiimityön järjestäytymättömyydestä, epäselvyydestä ja johtamisen puutteesta. Tiimissä suunnitellaan yhdessä, mutta käytännössä tilanteet voivat olla työnjakotilaisuuksia, ja sitten jokainen lähtee tekemään omaa osuuttaan ja lopuksi opettamaan. Maaninka ja Rossi (2008) kuvailevat, että yhteisopettajuus tuo opetukseen läpinäkyvyyttä ja avoimuutta ja voi rohkaista opettajia kokeilemaan uusia asioita. Se ei tue tämän tutkimuksen saatua tulosta, koska yhteisopettajuutta tai tiimimäistä työtä ei koettu juurikaan toimivana, ja lisäksi asiantuntijajohtajaa kaivattiin merkittävästi ohjaamaan tiimien toimintaa. Lähijohtaminen tai lähiesimiestyö on merkityksellinen asia tiimien muodostamisessa, tiimityön ohjaamisessa ja kehittämisessä. Tiimejä pitäisi johtaa osallistamalla, mahdollistamalla ja valmentamalla, vaikka monesti tiimit ovatkin itseohjautuvia (Hawkins, 2017; Heilmann, 2022; Mansukoski, 2015). Moni lehtorien organisaatioista oli muutosten kourissa. Tiimityö mahdollistaisi parhaimmillaan joustavamman ja jopa nopeamman sopeutumisen muutoksiin (Kozlowski & Bell, 2001), tai tehokkaampaa tiedonkulkua, ideointia ja työssä viihtyvyyttä (Sutela & Lehto, 2014), mitkä puolestaan saattaisivat olla johtamisenkin kannalta hyviä asioita.

Haastateltavat toivat eri näkökulmista esiin moniammatillisuutta suhteessa asiantuntijajohtamiseen eri näkökulmista. Lähtökohtaisesti asiantuntijajohtamisen sanottiin mahdollistavan moniammatillisen ja verkostoissa työskentelyn resurssien kohdentamisella, vaikkakin lisämahdollisuuksia moniammatillisuuteen toivottiin lisää. Mannila ja Heiskanen (2014) havaitsivat tutkimuksessaan, että ammattikorkeakoulujen lehtorien työsuunnitelmien ei koettu mahdollistavan yhteistyötä kollegoiden ja työelämän edustajien kanssa. Lisäksi resurssointia yhteistyölle ei oltu huomioitu. Tähän tutkimukseen verrattuna voidaan ajatella, että

mahdollisuudet moniammatilliseen ja verkostomaiseen yhteistyöhön ovat nykyisin lisääntyneet lehtorien työyhteisöissä.

Tasa-arvoinen kohtelu on puuttumista, oikeudenmukaisuutta sekä työolainsäädännön noudattamista. Lehtorien käsitysten mukaan asiantuntijajohtajan tulisi puuttua yksikön toimintaan vaikuttaviin asioihin, myös vaikeisiin. Haastateltavien mukaan asiantuntijajohtaja jättää usein puuttumatta tai puuttuminen on laimeaa, alisuoriutumiseen, töiden tekemättä jättämiseen, ristiriitatilanteisiin tai muuten haasteellisiin työyhteisössä ilmeneviin tilanteisiin. Työnantajan velvollisuutena on kuitenkin selvittää mistä työntekijän alisuoriutuminen johtuu, jos näyttää ettei tavoitteita saavuteta. Lisäksi työnantajan pitäisi auttaa ja opastaa työntekijää niin, että tavoitteisiin pääsy on mahdollista (Koskinen & Dahlström, 2018).

Asiantuntijajohtamisella voidaan vaikuttaa olennaisesti työilmapiiriin, sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen (Heponiemi ym., 2011; Leineweber ym., 2017; Loi ym., 2009; Oosthuizen ym., 2018; Terävä & Pusa, 2011). Samoin käsittivät haastatellut lehtorit. Asiantuntijajohtajan hyvä ominaisuus on päätöksenteon puolueettomuus ja oikeudenmukaisuus. Oleellista on työntekijöiden kohtelu tasapuolisesti. Päätöksenteon läpinäkyvyys, sekä periaatteiden ja perustelujen esiin tuominen selkeästi ja niistä tiedottaminen ovat oleellisia oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Toiminnan rakentaminen mahdollisimman ennustettavaksi auttaa myös oikeidenmukaisen ilmapiirin luomisessa. Lehtoreiden mukaan tasavertaisessa työyhteisössä kaikki voivat tuoda julki ja yhteiseen pohdintaan arkeen liittyviä asioita. Työn jakamiseen ja resurssointiin toivottiin asiantuntijajohtajalta oikeudenmukaisuutta. Vastaavasti epätasa-arvon kokemus asiantuntijajohtamisessa koettiin varsin ikävänä asiana. Työpaikoilla koettu oikeudenmukaisuus on yhteydessä työyhteisön ilmapiiriin, työtyytyväisyyteen ja jopa sairauspoissaolojen määrään, ja on siten yksi henkilöstöjohtamisen tärkeimpiä asioita huomioida. Organisaatiossa koettu oikeudenmukaisuus on myös yhteydessä sitoutuneempaan asenteeseen työpaikkaa kohtaan.

Haastateltavat tarkastelivat asiantuntijajohtajien toimintaa työolainsäädännöllisestä eli hallinnollisesta johtamisen näkökulmasta. Haastatelluista lehtoreista enemmistö niistä, jotka kertoivat asiantuntijajohtajuutta ammattikorkeakoulussa ylipäänsä olevan, niin sanoivat johtajuuden olevan hallinnollista. Hallinnollista johtajuutta tarvitaan, se on voimavara ja sitä myös arvostetaan, kunhan se on joustavaa ja toimivaa. Toisaalta todettiin myös, että aina ei hallinnollisenkaan johtajuus toimi tai sitä ei osata kaikissa tilanteissa. Edellä kuvattu hallinnollinen johtaminen kuuluu henkilöstöjohtamisen perusosa-alueisiin ja siten oletettavissa, että asiantuntijajohtaja ne osaltaan myös hoitaa (Viitala, 2014).

6.2 Käsitykset asiantuntijajohtamisen kehittämisestä

Haastatellut lehtorit pitivät asiantuntijajohtamisen kehittämisen kohteena kaikkein yleisimmin *dialogisen johtamisen*. Dialogiseen johtamiseen käsitettiin

kuuluvan läsnäoloa ja huolenpitoa, aktiivista vuorovaikuttamista sekä luottamusta ja autonomian kunnioittamista.

Kehittämiskohteina nähtiin tarve asiantuntijajohtajien tiiviimpään läsnäoloon arjessa, kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen, empaattisuuteen ja asiantuntijajohtajien reagointia lehtorien tarpeisiin tai haasteisiin. Johtajan toivottiin olevan helpommin tavoitettavissa ja näkyvillä. Lehtorit käsittivät asiantuntijajohtajien elävän omassa kuplassaan, kaukana lehtorin arjesta. Läsnäoloon ja vuorovaikutukseen perustuvan johtamisen ajateltiin haastateltavien mukaan edistävän yhteisöllisyyttä ja kasvattavan luottamusta (vrt. Syvänen ym., 2015; Työterveyslaitos, 2022a).

Asiantuntijajohtamiseen liitettiin käsite heitteillejätö. Kehittämiskohteena heitteillejätön ehkäisemiseksi ehdotettiin luottamuksen kehittämistä asiantuntijajohtajan ja alaisen välillä. Luottamuksen kehittyminen on prosessi, jonka eteen on tehtävä työtä ja käytännön tekoja. Kannustus ja kiitos esimiehen taholta nähtiin luottamuksen kasvun suhteen merkityksellisinä konkreettisina toimintoina. Lisäksi asiantuntijajohtajan linjaukset, lähtökohdat ja päätökset työn suunnittelusta voisivat haastateltavien mukaan ehkäistä koettua heitteillejätön tunnetta.

Fatiman ym., (2020) mukaan tuki ja kannustus esimiehen taholta koetaan hyvänä ja merkityksellisenä työn tekemisen näkökulmasta, ja tämän tapainen toiminta saattaa vähentää työntekijän tunnetta siitä, ettei esimies välitä. Toisena ratkaisuehdotuksena heitteillejätön kokemuksen välttämiseksi haastateltavien mukaan on, että asiantuntijajohtajalta toivotaan enemmän yhteisiä linjauksia ja päätöksiä, lähtökohdia työn suunnitteluun, jotta asiantuntija itse voi keskittyä sisältöjen tekemiseen. Aarrevaaran (2006) näkemykset tukevat tätä tulosta. Aarrevaaran mielestä asiantuntijoille pitäisi antaa selkeä valtuutus liittyen kaikkeen toimintaan, jotka liittyvät työtehtäviin tai esimerkiksi erilaisissa verkostoissa toimimiseen.

Heitteillejätön kokemus ja asiantuntijajohtamisen kehittämisen tarve tältä osin tukee sitä asiaa, että esimiehen on kyettävä asettamaan rajoja (vrt. Seeck, 2013). Esimiehen on siis oltava läsnä, mutta annettava asiantuntijalehtoreille sopivasti vapautta. Käytännössä vapauden kokemusta työssä voidaan tukea monin tavoin. Henkilöstöjohtamisen näkökulmasta demokraattinen johtamistapa, vapaampi tiedonjakaminen ja alaisten osallistuminen päätöksentekoon voivat olla hyviä keinoja (Deci ym., 1989). Dialogisessa johtamisessa oleellista on myös aito ja avoin vuorovaikutus, vastavuoroisuus, luottamuksellisuus ja yksilöllinen kohtaaminen (Syvänen ym., 2015).

Asiantuntijajohtamisen kehittämisen kohteena käsitettiin olevan *ammattilliseen kasvuun* liittyviä tekijöitä. Näitä ovat ammatillinen kehittäminen, urasuunnittelu ja osallistaminen.

Opettajan ammatillisen kehittymisen edistämiseen saatiin harvoin asiantuntijajohtajan tukea. Kehittämiskohteina tähän haastateltavat toivat esiin mahdollistamisen ja tuen ammatilliseen kehittymiseen. Käytännössä toivottiin konkreettisia yhteisiä keskusteluja lehtorin ja asiantuntijajohtajan välillä erilaisista kehittymismahdollisuuksista. Kuten aiemmin todettiin, lehtorit olivat huolissaan substanssiosaamisensa riittävydestä ja ajantasaisuudesta. Substanssin

kehittymistä voisi haastateltujen lehtoreiden mielestä vahvistaa avoimuuden kulttuuria lisäämällä ja tiedon jakamisella. Lisäksi aikaan ja paikkaan sidottujen mahdollisuuksien luominen, jolloin ajatuksia voisi kollegoiden kanssa vaihtaa konkreettisesti, toivottiin. Mannila ja Heiskanen (2014) havaitsivat, että substanssin kehittämisestä yhdessä muiden samaa aihealuetta opettavien kanssa pidetään hyvänä asiana. Yhteisen kehittämisen esteinä nähdään olevan ajan puute ja yksiköiden erillisyys. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat Mannilan ja Heiskanen (2014) havaintoja. Opetusosaamiseen oltiin pääosin tyytyväisiä, mutta mikäli organisaatio suunnittelee esimerkiksi laajempia opetukseen liittyviä uusia linjauksia, niin siitä toivotaan ajoissa tietoa ja mahdollisuutta koulutukseen.

Tässä tutkimuksessa haastatellut esittivät kehittämiskohteeksi sen, että koulutusmahdollisuuksia kehitetään suunnitelmallisesti ja tarkoituksenmukaisesti sekä osaamiskartoituksen perusteella. Asiantuntijajohtamisen merkitys koulutuksien mahdollistamiseksi ja osaamisen jakamiseen ovat oleellisia osaamisen ylläpitämisen näkökulmasta. Yliopistokorkeakoulutuksessa on havaittu asiantuntijajohtajien olevan merkityksellisessä roolissa työntekijöiden kehittymisen suhteen (Torlak & Kuzey, 2019), mikä tukee myös tämän tutkimuksen tuloksia. Lisäksi korkeakoulujen asiantuntijajohtajien alhaisen tuen on nähty olevan yhteydessä haasteisiin uusien taitojen ja asiantuntijuuden kehittämisessä, eli ilman esimiehen tukea osaamisen kehittäminen on vaikeaa (Yaseen, Ali & Asrar-ul-Haq, 2018).

Lehtorit pohtivat ja suunnittelivat aktiivisesti erilaisia urakehitys mahdollisuuksia. Ylipäänsä lehtorin haluun kehittyä ja erityisesti omaehtoiseen koulutautumiseen toivotaan tukea ja olemassa olevaa selkeää, yleisesti kaikkien tiedossa ja helposti löydettävissä olevaa rakennetta. Tukea toivotaan kannustuksena, ja jopa yhteisiä pohdintatuokioita toivotaan, jossa lehtori voisi yhdessä asiantuntijajohtajan kanssa miettiä jatkosuunnitelmia. Tuen toivotaan olevan myös konkreettista. Konkreettisen tuen toivotaan olevan varsinkin ajallista tukea. Tuki voisi olla myös maksullisiin koulutuksiin liittyen, esimerkiksi osallistumismaksun maksamista, jos työnantaja voi työssään hankittua osaamista hyödyntää. Lehtorit ovat tällöin valmiita sitoutumaan pidemmäksi aikaa työnantajaan, eli koulutautuminen on molemmille osapuolille hyvä ja tuottava asia.

Opettajille kannattaisi rakentaa henkilökohtaisia ammatillisen pätevyyden edistämisen suunnitelmia. Suunniteltujen toimien avulla voidaan puolestaan lisätä tietoa ja taitoja, joilla voidaan edistää tavoitteiden saavuttamista ja samalla myös henkilökohtaista kehittymistä (Béduwé ym., 2009; Shu, 2014). Ammattikorkeakouluissa voitaisiin rakentaa järjestelmällisiä urakehityspolkuja lehtoreille. Haastatteluissa tuli esiin, että eri uravaiheissa lehtoreilla on kehittymisen suhteen erilaisia ajatuksia. Valmius, tuki ja vuoropuheluyhteys organisaatiolta ja asiantuntijajohtajalta kuitenkin toivotaan olevan rutiinitoimintaa.

Tässä tutkimuksessa haastatellut toivoivat enemmän mahdollisuuksia osallistumiseen. Osallistumisen lehtoreille merkityksellisiin, arkisiin asioihin ja niistä keskusteluun tai päättämiseen toivottiin olevan asiantuntijajohtamisen kehittämisen kohteena. Merkitykselliset asiat ovat lehtorin arkeen suoraan vaikuttavia asioita, esimerkiksi pedagogisiin linjauksiin - tai resurssointiin liittyvät asiat.

Kouzesin ja Posnerin (1987) mukaan on tärkeää, että työntekijät otetaan aktiivisesti mukaan asioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon. Osallistumisen oheen tässä tutkimuksessa asiantuntijajohtajien toivottiin fasilitoivan ja sparraavan työntekijöitä enemmän, jotta nämä pystyisivät antamaan parhaan mahdollisen panoksen työn tekemiseksi (vrt. Gromov & Brandt, 2011).

Johtamiskyvykkyys oli kolmas asiantuntijajohtamiseen liittyvä kehittämiskohde. Johtamiskyvykkyys sisältää kolme alakategoriaa, jotka ovat tavoitteiden mukainen toiminnan raamitus, johtamisosaaminen ja osaamisperustaisuus.

Brymanin (2007) ja Spendloven (2007) mukaan hyvä ja tehokas korkeakoulujohtaja pystyy osoittamaan työntekijöille toivotun ja strategianmukaisen suunnan sekä nimeämään työlle asetetut tavoitteet. Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulun kokonaisstrategiasta ja isosta kuvasta viestiminen haastatelluille lehtoreille nähtiin työn hallinnan näkökulmasta kehitettävänä asiana. Lisäksi haastatellut toivat esiin sen, että strategiat ovat usein kaukana arjesta. Strategioiden terävöittämisestä kaivattiin ja lisäksi rohkeiden päätöksiä tekemistä valitun strategian mukaisesti, vaikka ne eivät aina olisikaan niin mieluisia. Gromov ja Brandt (2011) havaitsivat, että erityisesti muutostilanteissa johtajien vahva visio tulevasta ja tieto siitä, mihin ollaan menossa, ovat oleellisia. Nyt monien lehtorien organisaatiot elivät muutoksessa, joten johtamistoimintaan haluttiin vaikuttavuutta.

Haastateltujen mukaan työtä organisoidaan ja johdetaan voimakkaasti tulostavoitteiden suuntaisesti. Tulostavoitteiden korostaminen ja resursoitujen tuntien tarkka mittaaminen tuloksen varjolla ei välttämättä tuota parasta mahdollista tulosta. Ratkaisuksi tähän ehdotetaan, että asiantuntijajohtajien pitäisi johtaa suoritusta asiantuntijuuden ja sen kautta syntyvien tulosten kautta eikä kytätä niinkään sitä onko lehtori tehnyt ja montako tuntia sitä tai tätä työtä. Mikromanagementointi ja kontrollointi ovat tekemistä, joka estää ihmistä kokemasta autonomiastaan lähtevää innostusta työssään (Martela & Jarenko, 2014). Esimiesten tulisikin kannustaa ihmisiä löytämään uusia ratkaisuja, innovoimaan ja tekemään päätöksiä itsenäisesti sekä samalla luoda toimintaympäristö, jossa tavoitteet on määritelty selkeästi ja asiantuntijoilla on riittävästi tilaa sekä mahdollisuuksia tehdä työnsä tavoitteiden mukaisesti (Stähle ym., 2004). Tässä tutkimuksessa tulosten mukaan innovointi ei ole aina mahdollista, tavoitteita ei ole määritelty selkeästi ja työn tekemistä haittaa mikromanagementointi.

Eacott (2011) toteaa, että oppilaitoksissa ei ole tarpeeksi kokeneita ja päteviä esimiehiä. Tässä tutkimuksessa asiantuntijajohtajien johtamisosaamisen nähtiin olevan kehittämisen tarpeessa. Johtamisen kehittämiseksi kannattaisi haastateltujen mukaan laatia organisaatiotasolta selkeä rakenne ja pelisäännöt. Lisäksi olisi hyvä miettiä resurssit ja toiminnankuvaus. Johtamisen kehittämällä ja selkeällä rakenteella vältettäisiin nykyisen asiantuntijajohtamisen ilmeneminen epä määräisenä, pintapuolisena ja ei niin selkeänä, kun se voisi olla. Asiantuntijajohtajien koulutustaso ja osaaminen olisi hyvä haastateltavien mielestä varmistaa jo ennen rekrytointia. Toisaalta, jos ollaan tilanteessa, ettei koulutusta ole, niin työnantajan pitäisi mahdollistaa myös asiantuntijajohtajalle kouluttautuminen työssään. Korkeakouluissa toimivien esimiesten toimintatavat ja käyttäytyminen ovat peräisin aiemmista omista kokemuksista, havainnoinnista, hyvistä

käytänteistä ja hankitusta tiedosta (Marshall, 2012). Tutkimukset tukevat tämän tutkimuksen tulosta siitä, että johtaminen ei aina ole yhteneväistä tai järjestäytyntä läpi organisaatioiden ja siksi se koetaan kehittämisen arvoisena asiana.

Asiantuntijajohtajan perusosaamista ovat haastateltavien mielestä yksikön rajojen ja raamien luominen sekä pelisääntöihin liittyvän keskustelun mahdollistaminen. Rajojen ja raamien tuntemus toisi haastateltavien mukaan luottamusta toimintaan ja mahdollistaa lehtorin maksimaalisen työsuorituksen sekä kehittämisen. Tutkimusten mukaan selkeät rakenteet ja tietoinen kehittäminen mahdollistavat tutkimusten mukaan organisaatiossa uuden tiedon tuottamisen. Organisaatioissa ja johtamistoiminnassa pitäisikin kannustaa aktiiviseen kokeilemiseen ja vaikuttamiseen (Alasoini ym., 2014).

Kehityskeskusteluissa toivotaan olevan tavoitekeskeisyyttä ja vuorovaikutteisuutta, jotta ne palvelisivat enemmän tarkoitustaan. Kehityskeskusteluissa olisi hyvä käydä tavoitteita läpi muiden organisaatioon liittyvistä asioista (Aarnikoivu, 2008; Pentikäinen, 2009). Lisäksi kehityskeskustelussa tavoitteena on dialogi, jonka avulla voidaan saada aikaan uusia ajatuksia, merkityksiä ja uusia toimintatapoja. Dialogin syntymiseen tarvitaan luottamusta ja luottamuksellisen puheen avulla rakennetaan dialogia. (Wink, 2007.) Koska haastatellut kaipasivat kehityskeskusteluihin vuorovaikutteisuutta, voidaan päätellä, että dialogisuutta ei kehityskeskusteluissa aina ole.

Perusasioihin johtamisessa nähtiin kuuluvan palautteen anto ja palautteenannon lisäämistä toivottiin. Haastateltavien mielestä asiantuntijajohtajat voisivat enemmän toimia selkänäojana lehtorien takana. Haastateltavat kokivat, että rohkeus erilaisiin kokeiluihin lisääntyisi ja epäonnistumisia ei tarvitsisi pelätä. Myös kehittämistoimintaa uskallettaisiin tehdä rohkeasti. Webb (2008) havaitsi korkeakoulujohtamisessa piirteitä, jotka ovat yhteydessä työntekijöiden työtyytyväisyyteen. Esimiesten kyky lisätä työntekijöiden itsevarmuutta ja kannustaa heitä parempiin suorituksiin erilaisilla palkitsemismenetelmillä, sekä luottamus työntekijöitä kohtaan olivat hyödyllisiä taitoja työtyytyväisyyden lisäämiseen. Nyt Webbin (2008) kuvailema esimiehen toimintatapa työtyytyväisyyteen liittyen ei välttämättä toteudu haastateltujen lehtorien asiantuntijajohtajien toimesta.

Haastateltujen mukaan, erityisesti uusien lehtorien työhön tutustumista ja talon tavoille pääsemistä edistäisi hyvä perehdytysjärjestelmä. Perehdytys on prosessi, jonka avulla uusi työntekijä perehdytetään ja häntä tuetaan toimimaan organisaatiossa tasavertaisena työntekijänä (Hendricks & Louw-Potgieter, 2012). Hyvä perehdytysjärjestelmä nopeuttaakin uuden työntekijän kykyä ottaa haltuun tarvittavat tiedot, taidot ja välineet, jotta hän voi alkaa tuottamaan panostaan organisaation hyväksi (Snell, 2006).

Vaikka moni haastatelluista lehtoreista käsitti, että työtä on organisoitu työyhteisöissä osaamisen mukaisesti, niin kuitenkin osa haastatelluista toi kehittämistarpeena juuri osaamisperustaisuuden työn organisointiin asiantuntijajohtajien toimesta. Työn tarkoituksenmukaisuus ja tyytyväisyys työhön voisi lisääntyä, kun löydetään lehtorille osaamista vastaavaa työtä. Osaamisen johtajan tehtävänä onkin tutkimusten mukaan toimia oppimisen ohjaajana ja suuntaajana (Nonaka & Konno, 1999; Viitala, 2004, 2006).

7 POHDINTA

Pohdinnassa esitetään tutkimuksen tulosten synnyttämiä käytännön implikaatioita sekä jatkotutkimusaiheita. Lisäksi luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Käytännön implikaatiot ja jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa on etsitty vastausta kysymykseen siitä, miten lehtorit käsittelevät asiantuntijajohtamisen ja miten asiantuntijajohtamista voisi kehittää ammattikorkeakouluissa. Tulosten perusteella voidaan väittää, että lehtorien käsitykset asiantuntijajohtamisesta ovat osin perinteistä näkemystä asiantuntijajohtamisesta mukailevia. Toisaalta käsitykset johtamisen kehittämistarpeista ja olemassa olevan johtamisen kuvailu kertovat sen, että ammattikorkeakouluissa ei aina johdeta kuten asiantuntijoita voisi tai kannattaisi johtaa. Tulosten perusteella ammattikorkeakoulujen asiantuntijajohtamista kannattaa jatkossa kehittää johdonmukaisesti myös johdettavia kuunnellen.

Tämän tutkimuksen ansiona on, että fenomenografisen tutkimuksen tuottamat tulokset muodostavat käsitejärjestelmän, jonka avulla voidaan kuvata ammattikorkeakoulujen asiantuntijajohtamista. Käsitejärjestelmä täydentää ymmärrystämme ammattikorkeakoulujen asiantuntijajohtamisesta, sen haasteista ja kehittämistarpeista. Rakennetun käsitejärjestelmän avulla voidaan lähteä jatkossa kehittämään jopa mallia tai teoriaa asiantuntijajohtamisesta.

Parhaimmillaan ammattikorkeakoulujen lehtorien käsitys asiantuntijajohtamisesta on hyvää ja sellaista kuten asiantuntijoiden johtamisen pitäisi tutkimusten mukaan ollakin eli autonomiaa ja itseohjautuvuutta kunnioittavaa sekä työprosessien sujuvaa mahdollistamista (vrt. esim. Mäki, 2010; Snowden & Boone, 2007; Stähle ym., 2004; Syvänen ym., 2016; Työterveyslaitos, 2022a; Vartiainen ym., 2013). Toisaalta lehtoreilla oli käsitys johtamistoiminnan osalta jopa heitteillejätöstä ja suuri tarve asiantuntijajohtajien tiiviimpään läsnäoloon arjessa, työn raamittamiseen ja ohjaamiseen, kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen,

empaattisuuteen ja asiantuntijajohtajien reagointia lehtorien tarpeisiin tai haasteisiin. Vaikuttaisi siltä, että tämän tutkimuksen mukaan osa käsityksistä asiantuntijajohtamisesta on varsin perinteisen johtajuuden mukaista, eikä niinkään sellaista, joka on tyypillistä asiantuntijaorganisaatioille. Toisaalta asiantuntijajohtamisen kehittämiseltä odotetaan sitten enemmän asiantuntijaorganisaatioille tyypillistä johtamista. Tulos asiantuntijaorganisaatioiden johtamisesta on paljastava ja osoittaa erilaisia kehittämisen tarpeita. Muutokset eivät tapahdu hetkessä ja harvoin yksittäisen johtajan toimesta, vaikka niin tuloksien mukaan toivotaan.

Asiantuntijajohtaminen on haastava tehtävä. Johtajan tulee hallita henkilöjohtamiseen, talouteen, lainsäädäntöön ja strategiaan liittyvät asiat. Johtajan tulee ymmärtää ihmisiin ja inhimillisyyteen, motivaatioon ja palautteenantoon liittyvät tekijät. Johtajan pitää osata vuorovaikuttaa ja saada ihmiset toimimaan yhteisten tavoitteiden eteen. Oma käyttäytyminen ja reagoitakin pitää tunnustaa (Järvinen, 2012). Kompleksisessa maailmassa johtajuuden eteen tulee kompleksisia ongelmia, joiden ratkaiseminen ei onnistu aina jollain tietyllä teoriolla tai ohjeella. Vaatimukset johtamiseen yhdessä samassakin yksikössä voi vaihdella esimerkiksi autonomian suhteen: välillä ei saa vahtia tai antaa liikaa vapautta ja toisinaan taas autonomian tulee olla hyvin pitkälle menevää. Mikä toimintatapa olisi sitten hyvä? Onko ratkaisu palveleva johtaminen, jossa pyritään löytämään yksilöllisestikin sopivia ratkaisuja ja ymmärtämään ihmisten erilaisuudet ja erilaiset elämäntilanteet (Työterveyslaitos, 2022a)? Vai jokin tapa, jossa hyödynnetään erilaisia johtajuuden teorioita erilaisissa tilanteissa?

Tämän tutkimuksen aineistonkeräysvaiheessa Suomeen asetettiin poikkeusolot koronapandemian vuoksi. Työpaikoilla siirryttiin mahdollisuuksien mukaan etätyöskentelyyn ja ammattikorkeakouluissa se näkyi siten, että kaikki opetus siirtyi verkkoon, tiimi- tai ryhmäkokoukset hoidettiin virtuaalisesti ja asiantuntijajohtaminenkin siirtyi verkon kautta toteutettavaksi. Verkkopedagogiikkaa oli varmasti jokaisessa koulussa harjoitettu jo aiemminkin, mutta nyt edessä oli totaalinen opetuskulttuurin muutos. COVID-pandemian aiheuttama tilanne puhututti poikkeuksetta jokaista lehtoria ja se sai heidät mietteleä erityisesti työn organisoinnin ja asiantuntijajohtamisen suhteen. Tilanteesta viestiminen asiantuntijajohtajien taholta oli lisääntynyt koronatilanteeseen liittyen. Joissain työyhteisöissä koettiin, että nyt on alettu vihdoinkin johtaa ihmisiä.

Osassa tutkittujen lehtorien työyhteisöjä johtaminen on kehittynyt tulosten mukaan asiantuntijajohtamisen suuntaan, jossa asiantuntijoita arvostetaan, heihin luotetaan ja heidän autonomiaansa kunnioitetaan (vrt. Hellgren ym., 2008, Martela & Jarenko, 2014; Paasovaara, 2014). Asiantuntijajohtajat ovat tällöin antaneet verkossa työskenteleville lehtoreille luottamuksen siihen, että nämä hoitavat kyllä työnsä. Toisissa paikoissa tulosten mukaan asiantuntijajohtaminen on muuttunut mikromanageroinniksi ja kontrolli on lisääntynyt (vrt. Martela & Jarenko, 2014), mikä on puolestaan vähentänyt autonomian tunnetta ja on vaikuttanut jopa lehtorien työmotivaatioon heikentävästi. Tutkimustiedon lisääntyessä etäjohtamisesta, voidaan saada lisää tietoa etäjohtamistoiminnan haasteista ja onnistuneista johtamiskäytännöistä.

Tämän tutkimuksen tuloksena oli, että parhaimmillaan asiantuntijajohtajat toimivat lehtorin työkykyä ja sisäistä motivaatiota (vrt. Adair, 2006; Harvey-Jones, 1991; Martela & Jarenko, 2014; Viitala 2014) edistävästi. Lehtori voi nauttia työstään ja siitä, että tulokset saavutetaan. Parhaimmillaan lehtori huomaa itsessään piileviä kykyjä, tai jos on epäillyt suorituskykyään niin huomaa, että esteet on voitettu ja tavoitteet on kuitenkin saavutettu. Asiantuntijajohtaja on silloin uskonut lehtorin kykyihin ja valanut tähän uskoa, ja joissain tapauksissa positiivisella tavalla mahdollistanut lehtorin motivaatiota, kehittymisen asiantuntijana ja pysyvyyttä työyhteisössä. Toisaalta tämän tutkimuksen tuloksena on myös, ettei ammattikorkeakoulussa koeta olevan asiantuntijajohtajuutta tarpeeksi eikä sitä joissain tapauksissa koeta olevan ollenkaan. Asiantuntijajohtajan läsnäolon puute voi selittää myös aineistossa esiin tullutta kokemusta siitä, että työpaikan muutokset ja kehittyminen ovat nykyään vähemmän selkeää ja varsin poukkoilevaa. Kun asiantuntijajohtajuus on kauempana lähityöyhteisöstä tai asiantuntijajohtajuudelle ei ole aikaa, niin muutos ja sen konkreettiseksi tekeminen on haastavaa. Tämä samanlainen huomio yhteisöllisyyden kokemuksesta havaittiin myös Postilaisista tehdyssä tutkimuksessa (Luomanen ym., 2018).

Monissa tutkimuksissa todetaan, että asiantuntijoita pitää johtaa ja asiantuntijajohtajien olisi hyvä olla tarvittaessa asiantuntijoita varten (esim. Avolio ym., 2009; Johnson, 2002; Manka & Manka, 2016; Ruohotie, 1996). Ajattelevatko asiantuntijajohtajat, että asiantuntijat ovat niin autonomisia ja itseohjautuvia, että johtamista ei tarvita vai onko haasteena, ettei asiantuntijoiden työn tekemiseen uskalleta puuttua (vrt. Aarrevaara, 2006)? Kilpaileva korkeakoulukenttä tehostaa ja kehittää toimintojaan niukentuneen rahoituksen myötä, ja tavoite- ja tuloskeskeisyys ovat entistä lähempänä jokaista lehtoria. Asiantuntijajohtajuutta tarvitaan selkeyttämään toiminnan tavoitteita, priorisoimaan ja mahdollistamaan optimaalinen työskentely. Tämän tutkimuksen tuloksiin viitaten varsinkin muutostilanteet organisaatiossa synnyttävät tarvetta asiantuntijajohtajuudelle, ja nämä tarpeet tulee priorisoida.

Voidaan myös pohtia, onko tässä tutkimuksessa esiin tullut johtamisen tuen tarve riippuvainen työyhteisöissä meneillään olevista muutosprosesseista, vai onko kyseessä koko ammattikorkeakoulua koskeva rahoitusleikkauksen seurauksena syntynyt epävarmuus tulevasta. Onnistuneissa muutosprosesseissa tarvitaan aina tukea, ja mitä haastavammasta ja suuremmasta muutoksesta on kyse, sen enemmän tarvitaan johtamista (vrt. Mäki-Korpela, 2014; Pyöry, 2018). Haastatteluissa esille tullut johtamisen puute ja siitä seurannut kaaoksen tuntu saattaa olla mahdollinen tekijä ammattikorkeakoulujen työyhteisöjen aivovuotoon eli siihen, että työntekijät hakeutuvat muualle töihin. Tämä haastateltujen käsitys on muiden tutkimusten mukainen, sillä tutkimuksissa on havaittu tuloksia, että työntekijät eivät enää halua jatkaa työssään huonon johtajuuden vuoksi (Finkelstein, 2016; Garland, 2016).

Kunnari ja Ilomäki (2016) tutkivat ammattikorkeakoulujen opettajatiimejä. He tulivat siihen tulokseen, että jäykät organisaatorakenteet ja -käytänteet saattavat olla esteenä tehokkaalle tiimitoiminnalle. Tämä tutkimus tuki tiimityön konaisvaltaista kehittämistarvetta. Tiimityöskentelykoulutuksella voidaan

parantaa tiimien tavoitteiden asettamista ja saavuttamista. Koulutus kannattaa kohdentaa myös asiantuntijajohtajille.

TKI-toiminta olikin yksi tämän tutkimuksen lehtoreita puhuttanut aihe. Vaikka TKI-toimintaa selkeästi arvostetaan, niin toiminnassa on paljon haasteita ja kehittämistarvetta. Opiskelijoiden integroiminen hankkeisiin (vrt. Parkkola, 2019), lehtoreiden hankeosaaminen ja tieto hankkeista, hankkeiden integrointi opetukseen ja yksiköihin, olivat esimerkiksi esiin nousseita haasteita TKI-työskentelyssä. Haasteeksi nousivat myös kahden johtajan väliset integraatio-ongelmat tehtävien suhteen. Lehtorilla on toisaalta yksikön johtaja esimiehenään ja toisinaan esimiehenä toimii hankejohtaja. Ristiriitatilanteita syntyy, jos johtamista ei ole sovittu selkeästi.

Hankkeissa on aina mahdollisuus oppia uutta, niin substanssista kuin projektityöskentelystä. Positiivisena nähdään lisäksi lehtorien mahdollisuus oppia uutta ja päästä näkemään kentällä tapahtuvaa toimintaa (vrt. Väänänen & Peltonen, 2020). Haasteina TKI-toiminnassa nähtiin resursoinnin vähäisyys suhteessa työmäärään ja erilaiset toimintaympäristöt sekä asiantuntijoiden ja johtajien väliset suhteet. Mannila ja Heiskanen (2014), Mäki ym., (2011) ja myös Väänänen ja Peltonen (2020) raportoivat artikkeleissaan samankaltaisista haasteista TKI-työhön liittyen.

Hyvästä työilmapiiristä puhuttaessa vuorovaikutuksen merkitys, ylläpitäminen ja riittävyys korostuvat. Dialoginen vuorovaikuttaminen joka suuntaan on tullut jäädäkseen, totesi Auvinen (2008) viisitoistavuotta sitten. Mielenkiintoista on, että asiantuntijoilta puuttuu rohkeutta ottaa asioita esiin asiantuntijajohtajien kanssa. Teknologian kehittyminen mahdollistaa kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen ajasta ja paikasta riippumatta. Teknologia ei kuitenkaan koskaan korvaa ihmisten välistä kasvokkaista viestintää. Herääkin kysymys, onko asiantuntijajohtajan kiire todellinen vai onko kysymys asioiden priorisoinnista? Asiantuntijajohtajan vastuulla on luoda työyhteisöstä sellainen, joka tukee vuorovaikuttamista. Asioista pitää voida olla vapaasti eri mieltä, niistä pitää pystyä keskustelemaan, ilman pelkoa seuraamuksista tai asioiden pitkittymisestä. Mikäli arki on kiireinen, aikaa vapaalle keskustelulle yhdessä ja yksittäin asiantuntijajohtajan kanssa olisi syytä aktiivisesti järjestää. Asiantuntijajohtaja voi myös omalla esimerkillään edistää avointa ja kaikkia osallistavaa keskustelukulttuuria ja käyttää esimerkiksi omaa osaamistaan erilaisista ryhmänjohtamistavoista vuorovaikuttamisen opettamiseen työyhteisölle.

Mielenkiintoinen huomio liittyen vuorovaikutteiseen dialogisuuteen oli palautteenannon yksisuuntaisuus. Lehtorit eivät yleensä anna johtajalle palautetta etenkin johtamisesta. Harva lehtoreista sanoi haastattelutilanteessa, että he voisivat antaa johtajalle suoraan kriittistä palautetta, samanlaista mitä haastateluissa kertoivat. Tourish ja Robson (2006) mainitsevat johdon suuntaan esitetyn kriittisen palautteen olevan yleensä anonyymiä ja että palaute saadaan usein organisaation virallisten kyselyjen kautta. Esimies-alaissuhteen laadulla on myös merkitystä palautteen vuorovaikutteisuuteen. Toimivissa vuorovaikutussuhteissa puhutaan avoimesti ja jos vuorovaikutus ei toimi, ei keskustelussa ole

avoimuutta eikä luottamuksellisuutta. Tällöin käytetään juuri useimmin anonyymiä tapaa palautteenantoon (Scott & Rains, 2005).

Asiantuntijajohtajalla on organisaation toiminnasta nousevat tavoitteet ja tulosvastuu niiden saavuttamiseksi, ja näitä tavoitteita toistetaan työyhteisössä jatkuvasti. Tulosvastuu tuo painetta opiskelijoiden tutkintojen valmistumiseen hinnalla millä hyvänsä. Tällöin työyhteisössä yleinen huoli laadusta kasvaa ja kun rahoitusmittareissa ei laatu näy, se voidaan usein sivuuttaa ja tutkinnon valmistuminen nähdään tärkeämpänä johtuen ammattikorkeakoulun tutkintoperusteisesta rahoitusmallista. Toteutuuko tulosvastuu ammattikorkeakouluissa laadun kustannuksella tutkintojen määrää painotettaessa? Ammattikorkeakouluissa on laatujärjestelmät, joita ei julkisilta sivuilta kuitenkaan pysty lukemaan. Laatujärjestelmissä voidaan arvioida pedagogista toimintaympäristöä (Nevgi, 2016), johtamista ja opiskelijan oppimista (Karjalainen & Vaskuri, 2005). Yhtenä ongelmana laatujärjestelmien soveltamisessa koulutuksessa Karjalainen (2004) näkee organisaatiokulttuurin, joka korostaa yksilöä ja opettajan autonomiaa. Laadusta tinkiminen on yhteiskunnallisesti tarkasteltuna kestävämpiä toimintaa, koska oppimistavoitteiden saavuttaminen voi olla puutteellista. Ammattikorkeakouluissa tulisikin tarkastella laatujärjestelmää ja määritellä, miten opetusta toteutetaan ja millä hinnalla tulosvastuu laadun näkökulmasta toteutuu.

Tulosvastuun toteutuminen hinnalla millä hyvänsä saattaa aiheuttaa myöskään eettistä pohdintaa ja arvostiriitoja asiantuntijajohtajuuteen liittyen. Osaamisen tavoitteissa joustetaan tai ne jäävät kokonaan saavuttamatta. Onko tavoitteissa joustaminen oikein työn tekemisen näkökulmasta, jolloin saadaan valmistuneita ja samalla rahoitusta. Vastuullisuus, tilivelvollisuus, avoimuus, läpinäkyvyys, luottamus ja lojaalisuus (Salminen 2016) ovat johtamiseen liittyviä merkityksellisiä arvoja ja kyseessä olevassa toiminnassa ne saattavat olla lehtoreilla koetuksella. Asiantuntijajohtamisesta saatuihin tuloksiin olisi voinut ottaa tarkasteluun eettisen näkökulman, mutta eettisyys on sinällään jo laaja tutkimusaihe, eikä siihen tässä tutkimuksessa haluttu näkökulmaa laajentaa.

Tämän tutkimusten tulosten perusteella asiantuntijajohtaminen on ammattikorkeakouluissa oleellinen kehittämiskohde. Sen riittävä resurssointi ja johtajien tukeminen ja johtamiskoulutuksen lisääminen olisivat keinoja hyvinvoivien johtajien saamiseksi. Johtamiskoulutuksen tulisi myös huomioida nykypäivän tarpeet, joilla vastataan jatkuvaan organisaatioiden muutostarpeeseen (Uhl-Bien & Arena, 2018; World Economic Forum, 2018). Uudistustarpeet kohdistuvat johtamisessa erityisesti vuorovaikutusosaamiseen, itseohjautuvuuden edistämiseen sekä siihen, että mahdollistetaan ihmisten erilaiset näkemykset ja kannustetaan monipuolisiin kokeiluihin (Nieminen ym., 2017). Johtajan kyky ratkoa monimutkaisia ongelmia, luovuus, joustavuus, kriittinen ajattelu, ihmisten kanssa hyvin toimeen tuleminen ja kyky hallita ja koordinoita sekä kyky oppia uutta ovat juuri näitä asioita, joihin tulisi jatkossa koulutuksessa panostaa (Uhl-Bien & Arena, 2018; World Economic Forum, 2018).

Tämän tutkimuksen perusteella asiantuntijajohtajien substanssiosaamisessa on puutteita. Puutteita voi olla esimiestyön perustoimintojen osaamisessa, kuten tes-osaamisessa tai työläinsäädännön hallinnassa, ja myös esimerkiksi

muutos- tai prosessijohtamisessa. Asiantuntijajohtajien oman erikoisalan substanssiosaaminen on hyvä lisä, mutta ei välttämätön, eli asiantuntijoita voi johtaa, vaikka heidän substanssiaan ei osaisikaan. Huomion kiinnittäminen asiantuntijajohtajien omaan ammatilliseen osaamiseen jo rekrytointivaiheessa tai ainakin työnaikaisen lisäkoulutautumisen mahdollistaminen toisi varmuutta perusasioiden osaamiseen.

Ammattikorkeakoulussa ajantasaisen ammatillisen osaamisen puute voi olla haasteellista. Substanssiosaamisen mahdollistamisessa asiantuntijajohtajien rooli nähtiin oleellisena. Oman osaamisen nähdään olevan merkittävä asia ja osin myös edellytys sille, että opiskelijat saavat laadukasta opetusta. Substanssin ylläpitäminen nähdään haasteena myös Salosen ja Savander-Ranteen (2015) mukaan, joskaan kaikki eivät pitäneet substanssiosaamista kovinkaan merkittävänä. Tässä haastattelussa lehtorit toivoivat mahdollisuuksia ja tukea koulutautumiseen organisaatioistaan, mutta myös tukea omaehtoiseen valmiuteen kouluttautua. Tukea toivotaan erityisesti, mikäli uusia opittuja taitoja hyödynnetään suoraan ammattikorkeakoulussa tehtävässä työssä. Mikäli substanssi hallitaan hyvin, se voi edistää oman alan mahdollisuuksien soveltamista laajemmin jopa hyödyttämään muitakin aloja samassa koulussa puhumattakaan hanketyön mahdollisuuksien hallinnasta.

Tässä tutkimuksessa asiantuntijajohtamisen nähtiin olevan hyvin merkityksellinen ammatillisessa kehittämisessä ja koulutautumisessa. Vaikuttaa siltä, että ammattikorkeakoulujen ja myös yksiköiden johtajien linjaukset henkilöstön koulutautumiseen ovat hyvin erilaiset. Toisissa ammattikorkeakouluissa koulutautuminen näyttäisi olevan hyvinkin mahdollista ja toisille koulutautuminen ei ole ainakaan organisaation tuella mahdollista. Hanketoiminta koulutautumisväylänä on jonkin koulun tapana hoitaa henkilöstön osaamisen ajantasaisuus. Lainsäädäntö ei Suomessa tunne lehtorien velvollisuutta ammatillisen osaamisen ylläpitoon, vaikka suositus työehtosopimustasolla löytyykin. Olisiko Suomessa mahdollisuutta lainsäädäntö teitse asettaa vuosittainen osaamisen ylläpitovaatimus, esimerkiksi pakollisten koulutuspäivien muodossa?

Tämän tutkimuksen mukaan asiantuntijajohtaminen nähdään monipuolisena ja kompleksisena ilmiönä, johon sisältyy erilaisia ulottuvuuksia, kuten moraalinen, älyllinen, sosiaalinen ja tunneperäinen ulottuvuus (vrt. Wepner ym., 2008). Edelleen asiantuntijajohtajien katsotaan olevan vastuussa lehtoreiden ammatillisesta kehittämisestä ja koulutautumisesta. Edelleen erilaiset johtajuuden suuntaukset tuovat uusia vaatimuksia niin johtajalle kuin johtamistyölle. Mutta toisaalta johtamisen haasteet, kuten elinikäisen oppimisen tavoite, jaettu asiantuntijuus, paine ongelmanratkaisujen luovuuteen tulevat vuosikymmenestä toiseen esiin toistuen samanlaisina haasteina (vrt. Sitra, 2019). Muutosta johtamiseen selkeästi tarvitaan, jotta nämä haasteet kyetään ratkaisemaan.

Johtamisen näkökulmasta ei ole oleellista, miten alaiset lopulta määrittävät johtamista ja ovatko määrittelyt oikeutettuja, mutta oleellista on Pearce ja Congerin (2003) mukaan se, että miten alaisten odotukset ja näkemykset, ehkä kriittisetkin, vaikuttavat lopulta työmoraaliin, motivaatioon ja työn tekemiseen. Se,

että johtaminen nähdään negatiivisena tai kovasti kritiikkiä herättävänä asiana, on lopulta johtamisen todellinen ongelma.

Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, miten korona-aika on vaikuttanut ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamiseen ja kokemuksiin johtamisesta. Tässä tutkimuksessa asiantuntijajohtamisesta havaittiin jonkin verran muutosta, mutta poikkeusaika oli ollut voimassa vasta lyhyen aikaa, joten kokemuksia johtamisesta pidemmällä aikavälillä tässä tutkimuksessa pystytty tavoittamaan.

Joihinkin tämän tutkimuksen tutkimustuloksiin voidaan liittää eettistä pohdintaa. Eettisyys rajattiin kuitenkin tästä tutkimuksesta pois, mutta jatkotutkimusaiheena asiantuntijajohtamiseen liittyvät eettiset näkökulmat voisivat olla hyvin kiinnostavia ja näkökulmia avartavia.

Asiantuntijajohtamisen kokemus johdettavien ja johtajan näkökulmasta samassa yksikössä olisi mielenkiintoinen vertailevan tutkimuksen aihe. Vertaileva asetelma voisi tuoda esiin mahdollisia ristiriitoja, ja niiden avulla voitaisiin päästä keskustelemaan aidosti vuorovaikutteisesta johtamisesta, ja etenkin siitä, minkälainen johtaminen aidosti palvelisi työn tekemistä ja mitkä olisivat mahdolliset esteet tai haasteet toivotunlaiselle johtamiselle.

Moni yliopettaja ilmaisi kiinnostuksena ottaa osaa tutkimukseen. Mielenkiintoista olisi selvittää käsittävätkö yliopettajat asiantuntijajohtamista lehtorien tavoin tai jotenkin muulla tavoilla. Itsenäisinä tutkimuskohteina voisivat olla tämän tutkimuksen yksittäiset kuvauskategoriat, esimerkiksi työn organisointi tai dialoginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tämän tutkimuksen käsittejärjestelmä luo kuitenkin kehikon tarkastella ammattikorkeakoulun johtamista laaja-alaisesti. Mielenkiintoista olisi tutkia asiantuntijajohtajien osaamista niin tietoperustan, työkokemuksen kuin työhön liittyvien käytännön kokemusten näkökulmasta. Lisäksi voisi selvittää minkälaisia haasteita asiantuntijajohtajat kokevat työssään ja miten he ovat näitä haasteita työssään ratkaisseet. Edelleen aineisto tarjoaa mahdollisuuksia kehittävän toimintatutkimuksen avulla työyhteisöjen toimintamallien ja johtamisen kehittämiseen.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Hyvissä tieteellisessä tutkimuksen käytänteissä ja menettelytavoissa tulee huomioida luotettavuus, arvostus, vastuunkantaminen sekä rehellisyys koko prosessin ajan (TENK, 2023). Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta kirjallisuudessa on paljon erilaisia käsityksiä. Luotettavuuden suhteen painotetaan erilaisia tarkastelukulmia ja myös tutkimusperinteet saattavat vaikuttaa luotettavuuden arviointitapaan (Bazeley, 2013; Dellinger & Leech, 2007; Denzin & Lincoln, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavuuden tarkasteluun laadullisessa tutkimuksessa liittyvät tutkimusasetelman avoimuus, prosessiluonteisuus ja prosessien esiin tuominen sekä aineistonkeruuvaiheeseen liittyvän vaihtelun hallinta ja tietoiseksi tekeminen (Kiviniemi, 2010; TENK, 2023). Lincoln ja Cuba (1985) puolestaan määrittelevät laadullisen tutkimuksen arviointikriteereiksi *uskottavuuden*,

vahvistettavuuden, siirrettävyyden sekä seuraamuksellisuuden. Tässä luotettavuuskappaleessa käydään läpi tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät oleelliset tekijät.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pystyä erottelemaan omat ajatuksensa, henkilökohtaiset kokemuksensa ja jopa uskomuksensa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Åkerlind, 2012). Hetket tutkittavien kanssa ovat eettisiä, kunnioittavia kohtaamisia, jossa samalla tutkija tekee tietoiseksi sen, ettei tutkittavien tieto voi koskaan olla täysin tutkijan tietoa (Hakala & Hynninen, 2005). Tutkija piti tutkimusprosessin ajan päiväkirjaa, jossa kuvailtiin eri vaiheiden etenemistä ja huomioita, joita eri vaiheet toivat tutkijan mieleen, ja jotka oli syytä jälleen huomioida seuraavassa vaiheessa. Tutkija kirjasi erityisesti erilaisia pohdintoja esimerkiksi omien toimintojensa ja ajatustensa vaikutuksista aineistonkeruu- ja analysointivaiheen aikana. Tämä varmisti mahdollisimman puolueettoman katsantokannan koko prosessin ajan, vaikkakin tulkinnat ovat teoriaan perustuvia. Yksi mielenkiintoinen päiväkirjamerkintä löytyy kolmannen haastattelun kohdalla. Tällöin tutkijalle tuli oivallus siitä, että haastateltavilla on hyvin yksilölliset ja erilaiset näkemykset asiantuntijajohtamisesta ja he ilmaisevat käsitksiään hyvin rikkaasti. Tämä merkintä auttoi edelleen siinä, että antaa haastateltavien puhua mahdollisimman laajasti omien käsitystensä siivittämänä.

Arvioitaessa teorian merkityksellisyyttä, eli tutkimuksen *uskottavuutta* (Lincoln & Cuba, 1985) fenomenografiassa voidaan käyttää myös käsitettä *teorettinen perehtyneisyys*. Tässä kohdassa voidaan arvioida, miten teorian avulla aineiston hankinta on toteutettu, ja miten tutkija on pystynyt erittelemään omia käsitksiään tutkimuksen kuluessa (Uljen, 1996). Tämän tutkimuksen teorettinen viitekehys on rakentunut ammattikorkeakoulussa toimivan lehtorin näkökulmasta kaikkien työhön vaikuttavien eri ominaispiirteiden summaksi. Ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamisessa huomioitavia asioita on paljon, ja siten eri tekijät on hyvä ottaa mahdollisimman laajasti huomioon. Tutkijan omakohtainen tutkimuksen kontekstin tuntemus on auttanut viitekehyksen rakentamisessa. Tutkija tuntee ammattikorkeakouluympäristön, ja haastateltavat tiesivät tutkijan taustorientaation. Tutkijan ammattikorkeakoulun toiminnan tuntemus ei vaikuttanut olevan haastatelluille lehtoreille ongelma. Tämä tuli esiin siinä, että avoimessa haastattelussa haastateltava itse tuo asiat esiin ja niitä ei reflektoida yhdessä.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskonteksti on tutkijalle hyvin tuttu. Tutkimuksen luotettavuuden (vrt. Lincoln & Cuba, 1985) näkökulmasta oli parempi, ettei tutkija tutkinut ilmiötä omassa työyhteisössään, jotta totuudenmukaiset mielipiteet oli mahdollista saada helpommin tietoon. Jos haastateltavat olisivat tunteet tutkijan, olisi ollut riski, että he eivät olisi sanoneet kaikkea mieleen tulevaa. Tutkija oli siis perillä ilmiöstä, mutta tarkasteli ilmiötä ulkopuolelta.

Laadullisen tutkimusaineiston keräämisessä ei ole oleellista haastateltavien runsas määrä. Merkitystä on tutkimuksen perusteellisudella, monipuolisuudella ja sillä, että asiassa päästään mahdollisimman syvälle (Denzin & Lincoln, 2018). Fenomenografisessa tutkimuksessa haastatteluja suositellaan olevan kymmenen ja kahdenkymmen välissä, jotta mahdollisimman suuri variaatio vastauksien suhteen mahdollistuu (Åkerlind, 2012). Variaation lisäksi laadullisessa

tutkimuksessa on merkityksellistä saturaatiopisteen saavuttaminen. Saturaatiopiste saavutetaan, kun haastatteluissa alkaa esiintymään samanlaisia asioita, eikä niistä saavuteta enää uutta tietoa (Alam, 2021). Haastateltavia lehtoreita tuli mukaan 18 ja tutkimuksen saturaatiopiste saavutettiin yhdeksännen haastateltavan kohdalla, minkä jälkeen oleellista uutta tietoa ei tullut. Aihe selvästi puhutteli tutkittavia. Tutkittavat kertoivat haastattelujen kuluessa, että he pitivät tätä aihetta erittäin tärkeänä ja toivoivat, että saavat tämän tutkimuksen kautta äänensä asiantuntijajohtamiseen liittyen kuuluviin. Osa lehtoreista totesi, että he eivät uskaltaisi sanoa mielipiteitään välttämättä suoraan julki. Osa haastatelluista puolestaan kertoi, että antavat asiantuntijajohtamisesta muutenkin palautetta ja myös silloin, kun se on kriittistäkin.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on vielä hyvä huomioida tulosten yleistettävyyden ja *siirrettävyyden* (vrt. Lincoln & Cuba, 1985) näkökulmasta kontekstin rajallisuus, eli tulokset eivät kata ajatuksia asiantuntijajohtamisesta esimerkiksi koko korkeakoulusektorilla, vaikka esimerkiksi Partanen (2011) saikin samansuuntaisia tuloksia yliopistojen asiantuntijajohtajuudesta, erityisesti vuorovaikutuksen ja mahdollistamisen suhteen. Lisäksi autonomian merkitys näyttäytyi samansuuntaisena. Vielä on muistettava, että osallistuminen on ollut vapaaehtoista, eli herää kysymys, ovatko osallistujat olleet sellaisia, joilla on ollut asiantuntijajohtamisesta huonoja kokemuksia tai esimerkkejä ja jotka halusivat tuoda epäkohtia esiin tutkimukseen, kun arjessa niitä ei välttämättä pysty vapaasti tuomaan esiin. Hyviä asiantuntijajohtamisen kokemuksia tuli suhteessa vähemmän esiin. Onko sen suhteen niin, että jos ollaan tyytyväisiä, niin voidaan olla hiljaa, eikä asiaa tarvitse nostaa sen kummemmin esiin.

Aineistonkeruun vaihtelu ja tutkittavan ilmiön ominaispiirteiden mahdollinen muuttuminen kuuluvat tutkimuksen kehittämisprosessiin. Tämä kehittämisprosessi on hyvä tuoda esiin myös tutkimusraporttiin (Strauss & Corbin, 1990). Aineistonkeruumenetelmä muuttui koronapandemian vuoksi kasvokkain tapahtuvasta verkon välityksellä tapahtuneisiin haastatteluihin. Haastatteluaineistossa ei ollut havaittavissa muutosta haastattelumenetelmän vaihtuessa. Tutkija teki kaikkensa, vaikka haastattelut tehtiin verkon välityksellä, että haastatteluilla olisi kuitenkin mahdollisimman vapautunut ja rento olo kertoa omista ajatuksistaan asiantuntijajohtamisen kokemukseen, ilmenemiseen ja kehittämiseen liittyen. Verkkohaastattelua lehtorit eivät pitäneet huonona vaihtoehtona maailmantilanne huomioiden ja monet lehtoreista ehdottivatkin sitä itse ensisijaisena vaihtoehtona tapaamisen sijaan.

Tutkijan tulisi kyetä tarkastelemaan kerättyä aineistoa koko ajan kriittisesti siten, että hän pystyy tarttumaan esiin nouseviin tutkimuksen kannalta oleellisiin kohtiin (Kiviniemi, 2010). Tämän tutkimuksen haastatteluissa pyrittiin jatkuvasti kehittämään haastattelutekniikkaa, jotta haastateltavien ääni kuuluu mahdollisimman aitona ja alkuperäisenä. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että tutkija oli enemmän hiljaa ja puuttui tilanteisiin mahdollisimman vähän. Päiväkirjan pitäminen oli merkittävä asia, jonka avulla tutkija pohti haastattelujen kulkua. Merkinnöissä pohdittiin esimerkiksi vuorovaikutuksen mahdollista vaikutusta haastateltaviin ja omien tunteiden heräämistä haastattelujen aikana ja niiden

hillitsemistä ja vaikeutta ajoittain olla kommentoimatta niitä. Lisäksi päiväkirjan avulla ajatukset aineiston analyysiin liittyen selkiytyivät ja syventyivät.

Haastattelujen edetessä tutkija puuttui niiden kulkuun ja kysyi yhä vähemmän tarkentavia kysymyksiä, ettei kysymykset ohjanneet haastattelun aitoa ja omaa ajatusta tutkittavasta ilmiöstä, ja siten saatiin mahdollisimman aito tutkittavien näkökulma esiin. Haastattelun aikana tutkija kirjoitti muistiin mitä haastateltavat sanoivat. Muistiinpanojen avulla oli mahdollista tarkastaa asiat siten, että oliko haastattelija ymmärtänyt ne varmasti lehtorin tarkoittamalla tavalla. Lisäksi kysymykset pyrittiin esittämään aina siten, että haastateltava saattoi olla varma, että tutkija on ymmärtänyt edeltävät asiat oikein, haastateltavan tarkoittamalla tavalla. Lisä- tai tarkentavia kysymyksiä esittäessä tutkija pyrki aloittamaan kysymykset sanoilla ”ymmärsinkö oikein...”. Tämä osoittautui hyväksi tavaksi, koska mikäli tutkijan ymmärrys oli väärä, haastateltavat korjasivat asian.

Vahvistettavuutta voitaisiin lisätä käyttämällä useita aineiston keräämismenetelmiä, eli niin sanottua triangulaatiota (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Edellä mainittu onkin tämän tutkimuksen heikkous, koska aineistoa on päädytty keräämään vain yhdellä tavalla. Aineistoa olisi voinut kerätä esimerkiksi kentällä tapahtuvalla havainnoinnilla, tutkittavien kirjoitelmien avulla tai muun vapaan kuvauksen avulla. Lisäksi olisi voitu käyttää määrällistä menetelmää, jolloin tutkimuskysymyksillä olisi jo etukäteen sidottu ilmiö tiettyyn muottiin. Toisaalta tutkimustulosta olisi voinut varmentaa tekemällä kysymykset haastatteluissa saatujen näkökulmien perusteella, ja lähettää kysymyksiä sitten laajemmalle määrälle tutkittavia.

Tutkimustulokset olisivat saattaneet olla erilaisia, mikäli tutkimusaineistoon olisi lisätty esimerkiksi ammattikorkeakoulujen auditointiraporttien tuloksia asiantuntijajohtamisesta, mutta osallistujien valintaperusteet eivät välttämättä olisi selvinneet, eikä voida olla varmoja, ovatko raporttien näkemykset samanlaisia koko henkilöstöllä kuin vain haastatteluihin valituilla. Työhyvinvointikyselyjen tulokset yksiköittäin puolestaan olisivat voineet vahvistaa tai tuottaa varsin toisenlaistakin näkökulmaa johtamiseen liittyen, mutta sisällöt vaihtelevat kouluittain, ne on jälleen laadittu työnantajan näkökulmasta ja yleensä johtaminen on vain pieni osa kyselyiden sisältöä. Nyt haastateltavat olivat varsin hajallaan eri yksiköissä, eri kouluissa, ja kyselyt eivät ole samansisältöisiä, niin työhyvinvointikyselyjen hyödyntäminen jätettiin pois tästä tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa olisi voitu käyttää erilaisia asiakirjoja lisätiedonlähteenä, esimerkiksi mainittakoon ammattikorkeakouluihin laaditut henkilöstöstrategiat tai henkilöstön kehittämisohjelmat, mutta toisaalta ohjeet ja strategiat ovat työnantajan puolelta laadittuja dokumentteja, joten välttämättä lehtorien ääni käytännön johtamistilanteesta ei niissä kuulu.

Tutkijan tuntiessa kontekstin hyvin, *uskottavuutta* olisi voinut lisätä ulkopuolinen luokittelija, joka olisi saattanut havaita, ottaa huomioon ja paljastaa asiantuntijajohtamisen ilmiöön liittyviä asioita. Käytetyllä fenomenografisella aineiston analyysillä on pyritty paikkaamaan tätä puutetta. Ei voi kieltää, ettei haastatteluiden luokitteluun heijastunut tutkijan teoreettista esiyymmärrystä, eli ajatusta käsitteistä ja viitekehysistä.

Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia on mahdoton toistaa täysin samalla tavalla ja se on yksi luotettavuusaspekti fenomenografiassa (vrt. Åkerlind, 2012). Jos toistettavuus ei voi olla samanlainen, niin oleellista on kuvata ja perustella tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja toiminnot (Sandberg, 1997). Lisäksi tuloksia pitäisi esitellä tiedeyhteisöissä, joissa luotettavuutta voidaan arvioida (Åkerlind, 2012). Tutkimus esitetään tiedeyhteisölle väitöstilaisuudessa ja tutkimuksen kohteina olleiden työyhteisöille, kun tutkimus valmistuu. Tutkittavien kanssa ei siis ole tässä vaiheessa keskusteltu. Tutkimustuloksia on kuitenkin esitetty muille lehtoreille ja myös ammattikorkeakoulujen asiantuntijajohtajille, jotka ovat todenneet tutkimustulosten olevan realistisia ja heidän arkeaan liittyen johtamiseen. Tutkimustuloksiin ja erityisesti niiden rakentumiseen on vaikuttanut poikkeuksellinen maailmantilanne, joka on heijastunut myös ammattikorkeakoulu-maailmaan, itse lehtoreihin ja koulun erilaisiin toimintoihin, siis myös asiantuntijajohtamistoimintaan. Lisäksi tutkimustuloksiin on vaikuttanut tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät vaiheet ja itse tutkija. Ihmiset myös ilmaisevat asioita eritavoin, mikä voi aiheuttaa ristiriitoja tai tulkintavirheitä.

Kun tutkittavien lehtoreiden haastatteluja tiivistettiin ja pelkistettiin käsitysten tasolle, niin tutkija on kaiken tavoin pyrkinyt säilyttämään tutkimusaineiston merkitykset ja ominaispiirteet. Aineistolähtöinen luokittelu tehtiin ilman valmiita luokitusrunkoja tutkimusaineiston ja tutkimuskysymysten ohjatessa analyysia ja luokittelua. Aineistossa esitetyillä lehtorien autenttisilla lausumilla on pyritty havainnollistamaan luokitusta ja lisäämään tutkimustulosten uskottavuutta. Johtopäätöksiä tehtäessä voitiin huomata tutkimustulosten osuvuus eli sisäinen validiteetti laajaan viitekehukseen, joka oli koottu tutkijan tuntijuuden tukemana. Haettu tieteellinen tieto ja käsitteet vastasivat pääosin tutkimuksessa saatuja tuloksia. Tutkimusta voidaan pitää yleisesti sisäisesti pätevänä, kun tutkimustulokset voidaan perustelujen avulla osoittaa olevan tutkimusprosessin tulos, eikä tuloksiin ole vaikuttaneet mitkään epäoleellisuudet, satunnaisuudet tai väärinymmärrykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Lincoln ja Cuba (1985) kertovat *siirrettävyyden* liittyvän merkitsevästi alkuperäisen tutkimuskontekstin ja erityisesti sovellettavan kontekstin samankaltaisuuteen. Siirrettävyyden pohdinta on tärkeää myös fenomenografian näkökulmasta (Åkerlind, 2012). Sellaisenaan siirrettävyys ei laadullisessa tutkimuksessa ole ydinasia, vaan se, että tutkija on esittänyt tutkimusraportissaan riittävästi tutkimusaineistoa, jotta lukija voi itsenäisesti tehdä johtopäätökset tulosten sovellettavuudesta (Lincoln & Cuba, 1985). Tämän tutkimuksen sovellusarvoa lisää se, että tutkittavat itse toimivat tutkimuskontekstissa ja siten heillä on kokemusta asiantuntijajohtajuudesta, josta he tässä tutkimuksessa kertoivat. Lisäksi sovellusarvoa lisää se, että tutkittavia oli useista ammattikorkeakouluista ja monelta eri alalta. Tutkimusraportissa on lisäksi pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti lehtorien esiin tuomia käsityksiä ja kehittymistarpeita asiantuntijajohtajuuteen liittyen esimerkkien avulla. Toisaalta koska monelta eri alalta tulevia haastateltavia tarkasteltiin fenomenografian tutkimusotteen mukaisesti yhtenä joukkona, niin tällöin ei huomioitu mahdollisesti eri alojen kulttuurien vaikutusta käsityksiin asiantuntijajohtamisesta. Yljoen (1998) mukaan eri aloilla voidaan

havaita eroavaisuuksia esimerkiksi kirjoittamattomien sääntöjen omaksumisessa, tavoissa tai arvoissa.

Seuraamuksellisuudella voidaan ymmärtää, että inhimillisestä toiminnasta johtuva vaihtelu, tutkimusasetelma, sekä itse ilmiö tuovat vaikutuksensa laadulliseen tutkimusotteeseen (Lincoln & Cuba, 1985). Tämän tutkimuksen seuraamuksellisuutta voidaan ajatella lisäävän se, että tutkimuksen konteksti ja kontekstin sisällöt ovat tuttuja tutkijalle. Se, että konteksti ja sisällöt ovat tuttuja, on saattanut lisätä tutkittavien rohkeutta kertoa kokemuksistaan avoimemmin. Tutkittavien kanssa on puhuttu ikään kuin samaa kieltä. Seuraamuksellisuutta vähentävänä tekijänä voidaan mieltää tutkijan silloinen oma esimiesasema, mutta tätä pyrittiin vähentämään sillä, että tutkittavat eivät olleet tutkijan kanssa samassa koulussa. Tämän mukaisesti jollakin toisella tutkimusmenetelmällä tai toisilla tutkimuskysymyksillä olisi voitu saada erilaisia vastauksia tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksessa käytettyä kirjallisuutta arvioidaan osana tutkimuksen uskottavuutta. Kirjallisuutta pitäisi voida käyttää kriittisesti ja määrätietoisesti tutkittavan kohteen kuvailuun ja määrittelyyn. Tutkimuksen tulokset ja käytetty kirjallisuus tulee olla myös pätevää suhteessa osallistujiin ja kontekstiin (Dellinger & Leech, 2007). Tähän tutkimusaiheeseen liittyviä malleja ja teorioita ei ole suoraan löydettävissä tieteellisissä julkaisuissa, ja sen vuoksi teoria joudutaan rakentamaan lukuisista eritasoisista asiaa kuvaavista lähteistä. Varsinaiset artikkelit, joita tässä tutkimuksessa on käytetty ovat tieteellisissä julkaisuissa ilmestyneitä vertaisarvioituja artikkeleita. Artikkelit kokoomateoksissa ovat julkishallinnon, korkeakoulujen ja tunnustettujen asiantuntijoiden julkaisemia artikkeleita.

Työssä käytetyt tutkimukset ovat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta väitöskirjatasoisia, joiden luotettavuutta ei asetettane kyseenalaiseksi. Ammattikorkeakoulun toimintaa määrittelevät lait ja asetukset, joten niiden mukana olo lähteenä on välttämätöntä. Koska kyseessä on väitöskirja, ei lähteiden määrää ole nähty tarpeelliseksi lähteä tietoisesti supistamaan, koska yksi ja sama tieto on löydetty niin tieteellisistä artikkeleista kuin asiantuntijateksteistä, jolloin ne tukevat toinen toisiaan. Kun kyseessä on laadullinen ja induktiivinen tutkimusote, ei teoriaosaa rakennettaessa voida etukäteen ennustaa tutkimustuloksia. Koska lähteissä oli jossain määrin päällekkäisyyksiä, olisi joitain lähteitä voitu myös jättää pois. Kuitenkin tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset perustuvat kaikki tieteellisesti todennettuun tietoperustaan niin hyvin kuin se laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista.

Fenomenografia ja variaatioteoria valikoituivat tämän tutkimuksen lähestymistavoiksi, koska haluttiin saada selville tutkittavien käsityksiä ja käsitysten vaihtelua tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuskohteenä olivat korkeakoulukontekstissa työtään tekevien lehtorien käsitykset, ja fenomenografia soveltuu lähestymistavaksi myös kouluympäristöön (Rovio-Johansson & Ingerman, 2016; Yates ym., 2012). Survey-tutkimuksella, eli kyselytutkimuksella, olisi käsityksiä voitu kysellä, koska sen avulla voidaan saada tietoa, joka kuvaa suuren joukon käsityksiä tutkittavana olevasta asiasta (Punch, 2003). Määrällistä survey-menetelmää käytettäessä olisi saatu suuresta otoksesta kuitenkin sellaista tietoa, jonka

variaatio olisi ollut tietyllä tavalla jo etukäteen määriteltyä, koska kysymykset olisi rakennettu jonkin tietyn teorian perusteella ja siten tulokset käsityksistä olisivat olleet etukäteen ohjattuja ja mahdollisesti suppeampia (Punch, 2003, vrt. myös Ponto, 2015). Laadullisen surveyn käyttäminen olisi ollut mahdollista, jossa ihmiset olisivat vastanneet ennalta asetettuihin avoimiin kysymyksiin itsenäisesti (Punch, 2003).

Samantyyppisiä tutkimustuloksia olisi voitu saada myös hermeneuttisella tutkimusotteella, jossa keskeistä on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen ymmärtäminen (Smythe & Spence, 2012). Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena ymmärtää syvempiä merkityksiä, joten siksi se ei menetelmäksi valikoitunut. Fenomenologia karsiutui myös pois, koska menetelmässä tärkeintä on edelleen ymmärtäminen. Ymmärtämään pyritään yksittäisen ihmisen tai tutkittavana olevan suuremman joukon kokemukset henkilökohtaisesti (Kalaian, 2008). Etnografia ei myöskään soveltunut tähän, koska se pyrkii selvittämään pääasiassa tutkittavien kokemuksia ja menetelmään liittyy oleellisesti tutkijan olo ja tutkimusvaihe kentällä, eli siellä missä ilmiö voidaan autenttisesti havaita (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto, 2014). Grounded-teorian avulla pyritään luomaan uutta teoriaa induktiivisella otteella empiirisestä aineistosta ja se ei ole tämän tutkimuksen tarkoituksena. Se on lisäksi erityisen hyvä tutkimusote, jos aiheeseen liittyen ei ole paljoakaan aiempaa tutkimusta tai halutaan löytää uusi näkökulma tutkittavasta ilmiöstä (Corbin & Strauss, 2008).

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimus on tutkijan subjektiivisten valintojen kautta rakentunut kokonaisuus, ja jokainen tehty ratkaisu johtaa erilaiseen lopputulemaan kuin joku toinen (Pohjola, 2003). Tietoisuus tutkimukseen liittyvistä yleisistä eettisistä periaatteista, eettisistä kysymyksistä ja niiden pohdinnoista on aina tutkimuksessa oleellista (Clarkeburn & Mustajoki, 2007; Kuula, 2006). Fenomenografista tutkimusta ohjaavat samantapaiset periaatteet kuin laadullista tutkimusta yleisemminkin. Lähtökohtana on, että tutkimus voidaan hyväksyä eettisen, luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden näkökulmista. Peruseriaatteina eettisessä tarkastelussa ovat luotettavuus, rehellisyys ja vastuunkanto (ALLEA, 2020; Clarkeburn & Mustajoki, 2007; TENK, 2023). Näitä tämän tutkimuksen tutkija on pyrkinyt noudattamaan kaikin mahdollisin tavoin jokaisessa tutkimuksen eri vaiheessa.

Kuulan (2006) mukaan tutkimuseettistä tarkastelua voidaan jäsentää tutkittavien ihmisten, tutkittavan aineiston laadun ja tutkittavien oikeuksien näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tutkittavia olivat ammattikorkeakoulujen lehtorit. Tutkittava aineisto keskittyi asiantuntijajohtamisen toteutumiseen ammattikorkeakoulussa ja tutkittavien anonymiteetin varmistamiseen tutkimuksen eri vaiheissa, ja ilmaisun vapauden korostamiseen avoimen haastattelun muodossa. Tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavan ihmisen ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta (TENK, 2023). Tutkittavalle itselleen on annettava tietoa tutkimukseen

liittyen. Jos tutkittavalle on oletettavissa mahdollisia haittoja tutkimuksesta sitä enemmän tietoa pitää antaa (Hirsjärvi ym., 2004).

Tutkittavia lähestyttäessä annettiin tarkat tiedot tutkimukseen ja tutkimuslupiin liittyen. Tutkija ei lähettänyt valmista määritelmää asiantuntijajohtamisen käsitteelle, vaan haastateltavilla oli vapaus määritellä käsite oman ymmärryksensä mukaan. Tällä tavoin pyrittiin varmistamaan se, että asiantuntijajohtamisen käsittämiseksi saataisiin mahdollisimman laaja-alaisia ja monimuotoisia näkökulmia. Muutamia lisäkysymyksiä tuli liittyen, miten asiantuntijajohtaminen pitäisi määritellä ja kenen näkökulmasta sitä arvioidaan. Tutkija vastasi, että haastateltava on asiantuntija, ja juuri haastateltavan asiantuntijan käsittämää johtamista on tarkoitus arvioida. Tämä kysymys esitettiin myös muutamien haastattelutilanteiden alussa, ja tutkija vastasi edellä kuvatulla tavalla myös näissä tilanteissa. Tämä informaatio oli tärkeä antaa haastateltaville, koska se viitoitti koko haastattelua ja tutkittavaa asiaa.

Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu, että tutkittavilta saadaan suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkittaville pitää antaa etukäteen riittävästi ja kattavasti tutkimukseen liittyvää tietoa, jotta tutkittavat tietävät mihin ovat osallistumassa, ja mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan. Oleellista on myös se, että tutkittava pystyy arvioimaan rationaalisesti tutkimukseen liittyviä tekijöitä, ja on ymmärtänyt saamansa informaation. Suostumukseen liitetään myös se, että tutkittava osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti ja itsemääräämisoikeus toteutuu (Hirsjärvi ym., 2004; TEKN, 2023).

Tutkija kertoi tutkimuksen kulun, pääpiirteet sekä toteutukseen liittyvän konkretian lehtoreille osoitetussa sähköpostissa. Jo tässä vaiheessa lehtorit ovat voineet miettiä vapaaehtoista osallistumisestaan tutkimukseen ottamalla itse yhteyttä tutkijaan halukkuudestaan osallistua. Jokaisen haastattelun alussa käytiin läpi kaikki tutkimuseettiset, luottamuksellisuuteen ja tutkimuslupaan liittyvät asiat. Tutkija varmisti aina näiden jälkeen, oliko haastateltava ymmärtänyt ne, ja oliko haastateltavalla mahdollisia kysymyksiä eettisyyteen tai luottamuksellisuuteen liittyen.

Alussa kerrottiin haastattelun nauhoituksesta ja litteroinnista. Tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuudesta informoitiin ja siitä, että mikäli tutkittava kokee tutkimukseen osallistumisen hankalaksi tai haluaa keskeyttää tutkimukseen osallistumisen, niin se on milloin vaan mahdollista. Tutkija korosti jokaisen haastattelun alussa, ettei asiantuntijajohtajuuden kokemuksena ole oikeaa tai väärää, eikä tutkija sitä siis arvioi. Tutkija korosti haastateltavan oman näkemyksen tärkeyttä ja että tutkija oli kiinnostunut haastateltavan oman kokemuksen esiin saamisesta heidän työyhteisössään olevasta asiantuntijajohtamisesta sekä siihen liittyvistä mahdollisista kehittämiskohteista.

Tutkittaville ei saa aiheutua tutkimuksesta tarpeetonta haittaa. Lisäksi tutkijan pitää tutustua jo ennakkoon tutkittavien arkeen ja toimintakulttuuriin mahdollisten haittojen poissulkemiseksi (TENK, 2023). Tutkija koki, että kentälle pääsy ja tutustuminen haastateltaviin oli sujuvaa. Tieto ammattikorkeakouluympäristöstä tutkijan oman tuntijuuden puitteissa auttoi sopimaan haastattelut ja tutkija pystyi kunnioittamaan lehtoreiden toiveita ja ajatuksia haastattelujen

suhteen. Anonymiteetin varmistaminen tutkimukseen osallistuvilla haastateltavilla varmisti sen, että haastateltaville ei tullut seurauksia haastatteluun osallistumisesta ja käsitystensä ilmaisemisesta.

Tutkittavien anonymiteetistä ja luottamuksesta tulee pitää kiinni koko prosessin ajan. Erityisesti tutkimuksen raportoinnissa pitää huolehtia, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu (Hirsjärvi ym., 2004; TENK, 2023). Tutkija on huolehtinut siitä, että haastateltavia ei voi tunnistaa tutkimusaineistosta. Haastateltavat työskentelevät ammattikorkeakouluissa ympäri Etelä- ja Keski-Suomea, ja raportista ei voi saada selville missä koulussa he työskentelevät. Lisäksi alat, joilla he työskentelevät, kerrotaan vain yleisellä tasolla hoitotyön-, tekniikan- tai liiketalouden alat, pois lukien pilottihaastattelu. Haastatteluissa tuli eteen tilanteita, jossa haastateltava kertoi oman koulunsa nimen ja yhdessä tapauksessa myös oman nimensä. Edellä mainituissa tilanteissa tutkija teki jo litterointivaiheessa ratkaisun, että poisti koulujen nimet sekä haastateltavan nimen suoraan, ja puhui vain yleisesti esimerkiksi ”meidän ammattikorkeakoulussamme” tai henkilön ollessa kyseessä puhuttiin ”minusta”.

Henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston käsittelyyn tulee koko prosessin aikana kiinnittää huomiota (TENK, 2023). Tutkittavien henkilötietoja käsiteltiin sähköpostiliikenteen aikana. Sähköpostit ovat olleet vain tutkijan tiedossa tuplakirjautumisten takana ja ne on hävitetty haastattelujen jälkeen asianmukaisesti. Henkilötietoja ei ole prosessin muissa vaiheissa enää tarvittu, eikä mitään turhia henkilörekistereitä siten ylläpidetty. Litteroitu aineisto on ollut säilytyksessä tutkijan huoneessa lukitussa kaapissa. Haastatteluaineisto tullaan hävittämään väitöskirjan hyväksymisen jälkeen.

Eettisen tarkastelun kohteena tulisi vielä olla, miten tutkimuksessa saatua tietoa hyödynnetään ja sovelletaan, sekä mitkä ovat tutkimuksen vaikutukset (Kuula, 2006). Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä laajasti korkeakoulusektorilla, mutta tuloksia voidaan hyödyntää ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamisen kehittämisen yhteydessä. Moni tämän tutkimuksen tuloksista sai tukea olemassa olevasta aiemmasta tutkimuksesta asiantuntijajohtajuuteen liittyen. Lisäksi monet tutkimuksen tuloksista olivat samanlaisia kuin aiemmissa ammattikorkeakoulun asiantuntijajohtamiseen liittyvissä tutkimuksissa. Tutkimuksessa tuli esiin ammattikorkeakoulun johtamiseen liittyviä käsityksiä, jotka olivat parantuneet tai edistyneet viimeisien vuosien aikana. Toisaalta tutkimuksessa tuli esiin monia samankaltaisia haasteita, joita ammattikorkeakoulun johtamiseen on liittynyt aiemminkin, jo kymmen vuotta sitten.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. (2012). Pedagogisesti ajatteleva asiantuntija. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Edita-Prima Oy.
- Aarnikoivu, H. (2008). *Esimiehenä arjessa*. E-kirja. Talentum.
- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* (s. 164–179). (4. painos). PS-kustannus.
- Aarrevaara, T. (2006). Ammattikorkeakoulujen tulosityksikön välineet asiantuntijuuden tukemiseksi. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Stevall (toim.), *Kriittinen ajankuva* (s. 107–125). Tampereen Yliopistopaino Oy–Juvenes Print.
- Adair, J. (2006). *Leadership and motivation. The fifty-fifty rule and the eight key principles of motivating others*. Kogan Page.
- Adams, D. & Camage, D. (2008). A study of leadership effectiveness in a large VET institution in Australia. *International Journal of Educational Management*, (22)3, 214–228. <https://doi.org/10.1108/09513540810861856>
- Ahokallio-Leppälä, H. (2016). *Osaaminen keskiössä - Ammattikorkeakoulun uusi paradigma*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0005-0>
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alam, Md. K. (2021). A systematic qualitative case study: questions, data collection, NVivo analysis and saturation. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 16(1), 1–31. <https://doi.org/10.1108/QROM-09-2019-1825>
- Alasoini, T. (2014). Miltä näyttää Euroopan paras työelämä henkilöstöjohtamisen näkökulmasta? Teoksessa T. Pakarinen & T. Mäki (toim.), *Henkilöstöjohtaminen kurkiauran kärkeen* (s. 16–26). Edita Publishing Oy.
- Alasoini, T., Lyly-Yrjänäinen, M., Ramstad, E. & Heikkilä, A. (2014). Innovatiivisuus Suomen työpaikoilla. Menestys versoo työelämää uudistamalla. *Teke-sin katsaus*, 311/2014.
- ALLEA. (2020). Tutkimusetiikan eurooppalaiset käytännöt ja ohjeistus. *The european code of conduct for research integrity revised edition-ohjeen suomennos*. All European Academies.
- Alonderiene, R. & Klimaviciene, A. (2013). Insights into Lithuanian students' choice of university and study programme in management and economics. *Management - Journal of Contemporary Management Issues*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.30924/mjcmi>
- Alonderiene, R. & Majauskaite, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140–164. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0106>
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. E-kirja. Sage.

- Alvesson, M. (2019). Waiting for Godot: Eight major problems in the odd field of leadership studies. *Leadership*, 15(1), 27–43. <https://doi.org/10.1177/1742715017736707>
- Amey, M. (2006). Leadership in higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(6), 55–58.
- Ammattikorkeakouluasetus (1129/2014)
- Ammattikorkeakoululaki (932/2014)
- Amzat, I. & Idris, D. (2012). Structural equation models of management and decision-making styles with job satisfaction of academic staff in Malaysian Research University. *International Journal of Educational Management*, 26(7), 616–645. <https://doi.org/10.1108/09513541211263700>
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research Vocational Education and Training*, 7(1), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317–344. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9192-9>
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6-7), 537–551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Andreeva, T. & Kianto, A. (2012). Does knowledge management really matter? Linking knowledge management practices, competitiveness and economic performance. *Journal of Knowledge Management*, 16(4), 617–636. <https://doi.org/10.1108/13673271211246185>
- Antera, S. (2021). Professional competence of vocational teachers: a conceptual review. *Vocations and Learning*, 14(3), 459–479. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
- Antera, S. (2022). Being a vocational teacher in Sweden: navigating the regime of competence for vocational teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 9(2), 269–293. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.9.2.6>
- Antikainen, E-L. (2005). *Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Ashworth, P. & Lucas, U. (1998). What is the 'World' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 415–431. <https://doi.org/10.1080/0031383980420407>
- Assen, J., Koops, H., Meijers, F., Otting, H. & Poell, R. (2018). How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions. *Teaching and Teacher Education* 73, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.019>
- Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. [Väitöskirja] Joensuun yliopisto.

- Auvinen, P. (2008). Collaboration can achieve wonders. Teoksessa H. Kotila & , K. Gore (toim.) *The changing role of the teacher* (pp. 7–23). Haaga-Helia Discussion 4/2008. Edita.
- Auvinen, T. & Lämsä, A.-M. (2020). Henkilöstöjohtamisen trendit digitalisoituvassa toimintaympäristössä. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 25(1), 14–26.
- Avolio, B., Zhu, W., Koh, W. & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 951–968. <https://doi-org/10.1002/job.283>
- Avolio, B., Walumbwa, F. & Weber, T. (2009). Leadership: current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421–449. <https://doi-org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- AVOP. (2020). Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely- verkko sivut.
- Backor, K. & Gordon, S. (2015). Preparing principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 99(2), 105–126. <https://doi-org/10.1177/0192636515587353>
- Baker, M. & Kim. K. (2020). Dealing with customer incivility: The effects of managerial support on employee psychological well-being and quality-of-life. *International Journal of Hospitality Management*, 87, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102503>
- Ban, C. (2010). Reforming the staffing process in the European Union institutions: moving the sacred cow out of the road. *International Review of Administrative Sciences*, 76(1), 5–24. <https://doi-org/10.1177/0020852309359042>
- Ballangrund, B. & Nilsen, E. (2021). VET teachers continuing professional development – the responsibility of the school leader. *Journal of Education and Work*, 34(5-6), 691–704. <https://doi-org/10.1080/13639080.2021.1965968>
- Barnett, D. (2018). A quantitative examination of the predictive relationship between leadership and job satisfaction. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 226–236. <https://doi.org/10.21890/ijres.383159>
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 247–260. <https://doi-org/10.1080/07294360.2012.642841>
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bathmaker, A-M. (2013). Defining ‘knowledge’ in vocational education qualifications in England: an analysis of key stakeholders and their constructions of knowledge, purposes and content. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 87–107. <https://doi-org/10.1080/13636820.2012.755210>
- Bazeley, P. (2018). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. Sage Publications.

- Béduwé, C., Germe, J., Leney, T., Planas, J., Poumay, M. & Armstrong, R. (2009). New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010. Teoksessa CEDEFOP (toim.), *Modernising vocational education and training, fourth report on vocational education and training research in Europe: synthesis report* (pp. 17–72). Cedefop Reference series, 70. Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1–6. <https://doi-org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Benner, M. & Tushman, M. (2003). Exploitation, exploration, and process management: The productivity dilemma revisited. *Academy of Management Review*, 28(2), 238–256. <https://doi.org/10.2307/30040711>
- Benner, P. (1994). *Aloittelijasta asiantuntijaksi*. WSOY.
- Benson, J. & Brown, M. (2007). Knowledge workers: what keeps them committed; what turns them away. *Work, Employment and Society*, 21(1), 121–141. <https://doi-org/10.1177/0950017007073623>
- Bereiter, C. (2004). *Education and Mind in the knowledge age*. E-kirja. Taylor and Francis.
- Berglund, A. (2005). *Learning computer systems in a distributed project course*. [Väitöskirja] Uppsalan yliopisto.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. Teoksessa J. Mangieri & C. Collins (toim.), *Block creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141–186). Holt. Rinehart and Winston.
- Bess, J. & Dee, J. (2014). *Bridging the divide between faculty and administration. A guide to understand conflict in the academy*. Routledge.
- Billett, S. & Choy, S. (2013). Learning through work. Emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264–276. <https://doi-org/10.1108/13665621311316447>
- Blom, R., Melin, H. & Pyöriä P. (2000). *Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa*. Gaudeamus.
- Bloom, N., Propper, C., Seiler, S. & Van Reenen, J. (2015). The impact of competition on management quality: evidence from public hospitals. *Review of Economic Studies*, 82, 457–489. <https://doi-org/10.1093/restud/rdu045>
- Bobadilla, N. & Gilbert, P. (2017). Managing scientific and technical experts in R&D: beyond tensions, conflicting logics and orders of worth. *R&D Management*, 47(2), 223–235. <https://doi-org/10.1111/radm.12189>
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. *Educational Management, Administration & Leadership*, 37(2), 257–277. <https://doi-org/10.1177/1741143208100301>
- Borst, R. (2018). Comparing work engagement in people changing and people processing service providers: a mediation model with red tape, autonomy, dimensions of PSM, and performance. *Public Personnel Management*, 47(3), 287–313. <https://doi-org/10.1177/009102601877022>

- Bos-Nehles, A., Bondarouk, T. & Nijenhuis, K. (2017). Innovative work behaviour in knowledge intensive public sector organizations: the case of supervisors in the Netherlands fire services. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(2), 379–398. <https://doi-org/10.1080/09585192.2016.1244894>
- Bos-Nehles, A., Renkema, M. & Janssen, M. (2017). HRM and innovative work behaviour: a systematic literature review. *Personnel Review*, 46(7), 1228–1253. <https://doi-org/10.1108/PR-09-2016-0257>
- Boyd, N. & Larson, S. (2022). Organizational cultures that support community: Does the competing values framework help us understand experiences of community at work? *Journal of Community Psychology*, 51(4), 1695–1715. <https://doi-org/10.1002/jcop.22950>
- Boyd, N. & Nowell, B. (2020). Sense of community, sense of community responsibility, organizational commitment and identification, and public service motivation: a simultaneous test of affective states on employee well-being and engagement in a public service work context. *Public Management Review*, 22(7), 1024–1050. <https://doi-org/10.1080/14719037.2020.1740301>
- Brauckmann, S. & Pashardis, P. (2011). Contextual framing for school leadership training. empirical findings from the commonwealth project on leadership assessment and development (CO-LEAD). *Journal of Management Development*, 31(1), 18–33. <https://doi-org/10.1108/02621711211190970>
- Brauckmann, S., Pashardis, P. & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4–15. <https://doi-org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Brennan, N. (2022). Methodological insights: interview quotations in accounting research. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 35(9), 382–411. <https://doi-org/10.1108/AAAJ-06-2022-5843>
- Brezicha, K., Bergmark, U. & Mitra, D. (2015). One size does not fit all: differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96–132. <https://doi-org/10.1007/s00129-022-04939-0>
- Brincker, B. & Pedersen, L. (2020). Attraction and attrition under extreme conditions- integrating insights on PSM, SOC-R, SOC and excitement motivation. *Public Management Review*, 22(7), 1051–1069. <https://doi-org/10.1080/14719037.2020.1740306>
- Broad, J. (2016). Vocational knowledge in motion: Rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 143–160. <https://doi-org/10.1080/13636820.2015.1128962>
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Open University Press.

- Browning, V. (2006). The relationship between HRM practices and service behaviour in South African service organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 17(7), 1321–1338. <https://doi.org/10.1080/09585190600756863>
- Bruère, S., Bellemare, M. & Caroly, S. (2018). How can the organizing work involved in the joint regulation of lean projects promote an enabling organization and occupational health? *Relations Industrielles*, 73(1), 93–116. <https://doi.org/10.7202/1044428ar>
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Buonomo, I., Ferrara, B., Pansini, M. & Benevene, P. (2023). Job satisfaction and perceived structural support in remote working conditions – the role of a sense of community at work. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(13), 6205. <https://doi.org/10.3390/ijerph20136205>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bushe, G., & Marshak, R. (2016). The dialogic mindset: Leading emergent change in a complex world. *Organization Development Journal*, 34(1), 37–65.
- Böckerman, P. & Haapanen, M. (2020). AMK-tutkinto - avain menestymiseen työmarkkinoilla? *Talous & Yhteiskunta*. 3.
- Callejas, R., Blanco-Portela, N., Ladino-Ospina, Y., Sigua, R. & Vargas, K. (2017). Professional development of university educators in ESD: a study from pedagogical styles. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 648–665. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0031>
- Cantaneo, A., Antonietti, C. & Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, 176, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>
- Cao, M., Zhao, S. & Xu, Y. (2022). How HR systems are implemented matters: high - performance work systems and employees’ thriving at work. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 60(4), 880–899. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12307>
- Capps, D., Crawford, B. & Constatas, M. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291–318. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9275-2>
- Chang, P.-C. & Chen, S.-J. (2011). Crossing the level of employee's performance: HPWS, affective commitment, human capital, and employee job performance in professional service organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 22(4), 883–901. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.555130>
- Chaudhuri, K. (2010). *Human resource management: principles and practices*. E-kirja. Himalaya Publishing House.

- Chen, S. (2009). The pursuit of excellence in academic administration. Teoksessa S. Chen (toim.), *Academic administration: a quest for better management and leadership in higher education* (pp. 1–12). Nova Science Publishers.
- Cheng, MM-H. (2005). Understanding teacher professional development during the field experience period using a sociocultural view of learning. *Teacher Development*, 9(3), 347–367. <https://doi.org/10.1080/13664530500200259>
- Chien, C-W. (2015). Pre-service English teachers' perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers' mentoring. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(3), 328–345. <https://doi-org/10.1080/13540602.2014.953817>
- Chiuma, G., Carlucci, D. & Sole, F. (2012). Applying a systems thinking framework to assess knowledge assets dynamics for business performance improvement. *Expert Systems with Applications*, 39(9), 8044–8050. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2012.01.139>
- Christensen, P. (2007). Knowledge sharing: moving away from the obsession with best practices. *Journal of Knowledge Management*, 11(1), 36–47. <https://doi-org/10.1108/13673270710728222>
- Cibangu, S. (2023). The origins and informed uses of the terms phenomenography and phenomenology. *Journal of Documentation*, 79(3), 641–669. <https://doi-org/10.1108/JD-10-2021-0219>
- Clarke, S. & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167–182. <https://doi-org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Collin, K., Auvinen, T., Herranen, S., Paloniemi, S., Riivari, E., Sintonen, T. & Lemmetty, S. (2017). *Johtajuutta vai johtajattomuutta? Johtamisen merkitys luovuudelle informaatioteknologian organisaatioissa*. Jyväskylän University Printing House.
- Cooper-Thomas, H. & Anderson, N. (2006). Organizational socialization. *Journal of Managerial Psychology*, 21(5), 492–516. <https://doi-org/10.1108/02683940610673997>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. painos). Sage Publications.
- Dawson, D., Hepworth, J., Bugaian, L. & Williams, S. (2020). The drivers of higher education leadership competence: a study of Moldovan HEI's. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1217–1232. <https://doi-org/10.1080/03075079.2018.1557135>
- De Bruijn, H. (2011). *Managing professionals*. Routledge.
- De Vries, S., Van de Grift, W. & Jansen, E. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213–231. <https://doi-org/10.1108/09578231311304715>
- Deci, E., Connell, J. & Ryan, R. (1989). Self-Determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–590.

- Dellinger, A. & Leech, N. (2007). Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309–332. <https://doi-org/10.1177/1558689807306147>
- Deng, X., Wei, Z., Tu, C. & Yin, Y. (2023). Sense of community improves community participation in Chinese residential communities: The mediating role of sense of community responsibility and prosocial tendencies. *American Journal of Community Psychology*, 71(1-2), 166–173. <https://doi-org/10.1002/ajcp.12605>
- Den Hartog, D., Boon, C., Verburg, R. & Croon, M. (2013). HRM, communication, satisfaction, and perceived performance: a cross-level test. *Journal of Management*, 39(6), 1637–1665. <https://doi-org/10.1177/0149206312440118>
- Den Heijer, P., Zondervan, T., van Kan, C. & Voogt, J. (2022). Towards preparing teachers for guiding inter-affective learning experiences in a higher vocational education curriculum. *The Curriculum Journal*, 34(3), 394–411. <https://doi-org/10.1002/curj.183>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Dopson, S., Ferlie, E., McGivern, G., Fischer, M., Mitra, M., Ledger, J. & Behrens, S. (2018). Leadership development in higher education: A literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*, 73(2), 218–234. <https://doi-org/10.1111/hequ.12194>
- Downey, M. (2003). *Effective coaching: Lessons from the Coach's Coach* (2. painos). Texere.
- Duch, H. & Andreasen, K. (2015). Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education in Denmark: tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 195–213. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.5>
- Dymock, D. & Tyler, M. (2018). Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 198–211. <https://doi-org/10.1080/0158037X.2018.1449102>
- Eacott, S. (2011). New look leaders or a new look at leadership? *International Journal of Educational Management*, 25(2), 134–143. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1108/09513541111107560>
- Eddy, P., Kirby, E. & Kezar, A. (2020). *Leading for Tomorrow : A Primer for Succeeding in Higher Education Leadership*. E-kirja. Rutgers University Press.
- Edwards, G. & Bolden, R. (2023). Why is collective leadership so elusive. *Leadership*, 19(2), 167–182. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/17427150221128357>
- Ellinger, A. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158–177. <https://doi-org/10.1177/1523422304263327>

- Elo, J. & Uljens, M. (2022). Theorising pedagogical dimensions of higher education leadership – a non-affirmative approach. *Higher Education*, 85(6), 1281–1298. <https://doi-org/10.1007/s10734-022-00890-0>
- Elorza, U., Aritzeta, A. & Ayestarán, S. (2011). Exploring the black box in Spanish firms: the effect of the actual and perceived system on employees' commitment and organizational performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(7), 1401–1422. <https://doi-org/10.1080/09585192.2011.561956>
- Englund, C., Olofsson, A. & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research and Development*, 36(1), 73–87. <https://doi-org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- Erault, M. (2010). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113–136. <https://doi-org/10.1348/000709900158001>
- Eseadi, C. (2022). Influence of career mentoring on career orientation and career engagement of rural secondary school librarians. *International Journal of Research in Counseling and Education*, 6(2), 115–121. <https://doi-org/10.24036/00564za0002>
- Eldh, A., Årestedt, L. & Berterö, C. (2020). Quotations in qualitative studies: reflections on constituents, custom, and purpose. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi-org/10.1177/1609406920969268>
- Euroopan komissio. (2016). *Open innovation. Open science. Open to world – a vision for Europe*. Publication office of the European Union.
- Eva, N., Robin, M., Sendjaya, S., van Dierendonck, D. & Liden, R. (2019). Servant Leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 111–132. <https://doi-org/10.1016/j.leaqua.2018.07.004>
- Evans, L. (2014). What is effective research leadership? A research informed perspective. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 46–58. <https://doi-org/10.1080/07294360.2013.864617>
- Evans, L. (2018). *Professors as academic leaders : expectations, enacted professionalism and evolving roles*. E-kirja. Bloomsbury Academic.
- Evans, L., Homer, M. & Rayner, S. (2013). Professors as academic leaders: the perspectives of 'the led'. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 674–689. <https://doi-org/10.1177/1741143213488589>
- Fatima, U., Junchao, Z. & Khan, D. (2020). Role of university principals' leadership strategies on teachers' and management performance: mediating role of support and rewards in Australia and Pakistan. *Higher Education Studies*, 10(2), 145–163. <https://doi-org/10.5539/hes.v10n2p145>
- Fejes, A. & Köpsen, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi-org/10.1080/13639080.2012.742181>

- Felix, A. (2009). The adult heritage Spanish speaker in the foreign language classroom: A phenomenography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 145–162. <https://doi-org/10.1080/09518390802703414>
- Feltovich, P., Prietula, M. & Ericsson, K. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. Teoksessa K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. Hoffmann (toim.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 41–67). Cambridge University Press.
- Finkelstein, S. (2016). Secrets of the superbosses. *Talent Management. Harvard Business Review*, 1-2, 104–107.
- Forkosh-Baruch, A., Phillips, M. & Smits, A. (2021). Reconsidering teachers' pedagogical reasoning and decision making for technology integration as an agenda for policy, practice and research. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2209–2224. <https://doi-org/10.1007/s11423-020-09854-6>
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 72–86.
- Foster, M. (2013). Data-analysis issues in a phenomenographic investigation of information literacy in nursing. *Nurse Researcher*, 21(2), 30–34.
- Francisco, S. (2020). What novice vocational education and training teachers learn in the teaching workplace. *International Journal of Training Research*, 18(1), 37–54. <https://doi-org/10.1080/14480220.2020.1747785>
- Friman, M., Rauhala, P., Kantola, M. (2022). Ammattikorkeakoulupedagogiikka suomalaisten väitöskirjojen valossa (1996–2016). *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(1), 63–85. <https://doi.org/10.54329/akakk.115647>
- Glaser, R., & Chi, M. (1988). Overview of expertise. Teoksessa R. Glaser, M. Chi & M. Farr (toim.), *The nature of expertise* (pp. xv–xxviii). Erlbaum.
- Gardner, T., Wright, P. & Moynihan, L. (2011). The impact of motivation, empowerment, and skill-enhancing practices on aggregate voluntary turnover: The mediating effect of collective affective commitment. *Personnel Psychology*, 64(2), 315–350. <https://doi-org/10.1111/j.1744-6570.2011.01212.x>
- Garland, P. (2016). Why people quit their jobs. *Harvard Business Review*, 94(9), 1–8.
- Gherardi, S. (2012). *How to conduct a practice - based study: problems and methods*. Edward Elgar.
- Giddens, A. (1995). Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio* (s.83-152). Vastapaino.
- Gill, D. (2021). The reciprocal nature of pedagogical and technical knowledge and skill development between experts and novices. *Design and Technology Education*, 26(2), 46–65.
- Gold, A., Malhotra, A. & Segars, A. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185–214. <https://doi-org/10.1080/07421222.2001.11045669>

- Gomezelj Omerzel, D., Biloslavo, R. & Trnavcevic, A. (2011). Knowledge management and organisational culture in higher education institutions. *Journal for East European Management Studies*, 16(2), 111–139. <https://doi.org/10.5771/0949-6181>
- Goodall, A. Kahn, L. & Oswald, A. (2011). Why do leaders matter? A study of expert knowledge in a superstar setting. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 77(3), 265–284. <https://doi:10.1016/j.jebo.2010.11.001>
- Goodall, A. & Pogrebna, G. (2015). Expert leaders in a fast-moving environment. *The Leadership Quarterly*, 26(2), 123–142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.07.009>
- Greb, W. (2011). *Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement?* A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. Marian University ProQuest Dissertations Publishing.
- Grissom, J., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3–28. <https://doi-org/10.3102/0162373714523831>
- Gromov, A. & Brandt, A. (2011). Transformationaalinen johtajuus muutoksessa. *Liiketaloudellinen Aikakauskirja* 1(11), 65–83.
- Guba E. & Lincoln Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.
- Gurr, D. & Drysdale, L. (2016). Practicing successful and effective school leadership: Australian and Pacific perspectives. Teoksessa P. Pashiaridis & O. Johansson (toim.), *Successful school leadership: international perspectives* (pp. 139–155). E-kirja. Bloomsbury Academic An imprint of Bloomsbury.
- Haapakorpi, A. (2018). Ammattien muutos digiajassa – miten ammatillinen koulutus vastaa? Teoksessa *Työpoliittinen Aikakauskirja. Finnish Labour Review*. Ministry of Economic Affairs and Employment. 1/2018. Vsk.61.
- Habermas, J. (1976). Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela. & I. Patoluoto (toim.), *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet: Osa I* (s. 118–141). Gaudeamus.
- Hafsteinsdóttir, T., van der Zwaag, A. & Schuurmans, M. (2017). Leadership mentoring in nursing research, career development and scholarly productivity: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 75, 21–34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.07.004>
- Hajar, A. (2020). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1421–1436. <https://doi-org/10.1080/07294360.2022.2142535>
- Hakala, K. & Hynninen, P. (2005). Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 209–225). Vastapaino.

- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 246–256.
<https://doi.org/10.33336/aik.94003>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24.
<https://doi-org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi-org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Han, F. & Ellis, R. (2019). Using phenomenography to tackle key challenges in science education. *Frontiers in Psychology* 2019(10), 1–10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01414>
- Hanson, K. & Léautier, F. (2011). Enhancing institutional leadership in African universities: Lessons from ACBS's interventions. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 7(2/3), 385–417.
<https://doi-org/10.1108/20425961201000040>
- Harra, T. & Mäkinen, E. (2012). Korkeakouluopettajuus muutoksessa. Teoksessa T. Harra & E. Mäkinen (toim.), *Korkeakouluopettajuuden uudet nuotit* (s. 5–15). Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos-artikkelit 7.
- Harris, L. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109–124. <https://doi:10.1016/j.edurev.2011.01.002>
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202–214. <https://doi-org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x>
- Harvey-Jones, J. (1991). *Making it happen. Muutoksen johtaminen*. Oy Rastor Ab.
- Hawkes, M. & Romiszowski, A. (2001). Examining the reflective outcomes of asynchronous computer - mediated communication on inservice teacher development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(2), 285–308.
- Hawkins, P. (2017). *Leadership Team Coaching: Developing Collective Transformational Leadership*. E-kirja. Kogan Page.
- Heilmann, P. (2022). Asiantuntijuuden käsite ja osa-alueet. *Hallinnon tutkimus*, 4/2022, 278–292. <https://doi.org/10.37450/ht.111274>
- Heisig, P. 2009. Harmonisation of knowledge management - comparing 160 KM frameworks around the globe. *Journal of Knowledge Management*, 13(4), 4–31. <https://doi-org/10.1108/13673270910971798>
- Helakorpi, S. (2006). *Koulutuksen kehittävä arviointi: Työkaluja osaamisen johtamiseen*. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Hellgren, J, Sverke, M. & Näswall, K. (2008). Changing work roles: new demands and challenges. Teoksessa K. Näswall, J. Hellgren & M. Sverke (toim.), *The individual in the changing working life* (pp. 46–66). Cambridge University Press.

- Hendricks, K. & Louw-Potgieter, J. (2012). A theory evaluation of an induction programme. *Journal of Human Resource Management*, 10(3), 1–9.
<https://doi.org/10.4102/sajhrm.v10i3.421>
- Heponiemi, T., Elovainio, M., Kouvonen, A., Kuusio, H., Noro, A., Finne-Soveri, H. & Sinervo, T. (2011). The effects of ownership, staffing level and organisational justice on nurse commitment, involvement, and satisfaction: A questionnaire study. *International Journal of Nursing Studies*, 48(12), 1551–1561. <https://doi:10.1016/j.ijnurstu.2011.05.015>
- Hermanto, Y. & Srimulyani, V. (2022). The role of servant leadership and work engagement in improving extra-role behaviour and teacher performance. *Int. J. Productivity and Quality Management*, 35(1), 57–77.
- Herranen, J. (2003). Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. [Väitöskirja] Joensuun yliopisto.
- Hietanen – Peltola, M. & Pelkonen, M. (2015). Opiskeluhoito terveyden, turvallisuuden ja hyvinvoinnin tukena. Teoksessa M. Hietanen – Peltola & U. Korpilahti (toim.), *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen* (s. 59–61). Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. Ohjaus 7. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Hiilamo, H. (2021). Tutkimukseen perustuvan asiantuntija-tiedon käyttö päätöksenteossa: esimerkkinä sote-uudistus. *Hallinnon Tutkimus 2/2021*, 111–128. <https://doi.org/10.37450/ht.110879>
- Himanka, J. (2016). Hyvä elämä on todellista. Teoksessa A. Mutanen, M. Kantola, H. Kotila & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvä elämä. Käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka* (s. 17–32). Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 44. Turun ammattikorkeakoulu. Juvenes-Print. Suomen yliopistopaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes P & Sajavaara P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hodgson, A. & Spours, K. (2019). Further education in England: at the crossroads between a national, competitive sector and a locally collaborative system? *Journal of Education and Work*, 32(3), 224–237.
<https://doi-org/10.1080/13639080.2019.1596231>
- Hoekstra, A., Kuntz, J. & Newton, P. (2018). Professional learning of instructors in vocational and professional education. *Professional Development in Education*, 44(2), 237–253. <https://doi-org/10.1080/19415257.2017.1280523>
- , A., Gündemir, S. Buengeler, C. & van Kleef, G. (2020). Leading diversity: towards a theory of functional leadership in diverse teams. *Journal of Applied Psychology*, 105(10), 1101–1128.
<https://doi.org/10.1037/apl0000482>
- Hovila, H. (2005). Asiantuntijatyön suorituskyky. Teoksessa H. Hovila & J. Okkonen (toim.), *Asiantuntijan suorituskyky* (s. 3–12). e-Business research center.
- Howell, J. & Avolio, B. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of

- consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891–902. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.891>
- Huhtala, H. & Parzefall, M. (2006). Innovatiivisuus ja aikataulupaine tietotyössä. *Työ ja Ihminen*, 20(2), 149–157.
- Huikko-Tarvainen, S. (2022). Johtaminen lääkäriprofessionissa. [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto.
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna -oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajuus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 131–146). Suomen kasvatustieteellinen seura. [Kallioniemi ym_julkaisu\[1\].pdf \(helsinki.fi\)](#)
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. (1999). Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. *Academia* artikkeli. Julkaistu alun perin teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä* (s. 155–186).
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Aikuiskasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). Ethnos toimite, 17.
- Jaatinen, P. (1999). *Synergian siemenet ja torajyoät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista*. [Väitöskirja] Turun yliopisto.
- Janhonen, M. (2010). *Tiedon jakaminen tiimityössä. Työ ja Ihminen*. Tutkimusraportti 39. Työterveyslaitos. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Jeske, D. & Olson, D. (2022). Onboarding new hires: recognising mutual learning opportunities. *Journal of Work-Applied Management*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/DOI 10.1108/IJCHM-06-2019-0538>
- Jiang, J., Dong, Y., Li, B., Gu, H. & Yu, L. (2020). Do feelings matter? The effect of leader affective presence on employee proactive customer service performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(7), 2305–2323. <https://doi-org/10.1108/IJCHM-06-2019-0538>
- Johansson, K. (2012). Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14(1), 45–62. <https://doi-org/10.1080/14613808.2012.657167>
- Johnson, W. (2002). Leveraging intellectual capital through product and process management of human capital. *Journal of Intellectual Capital*, 3(4), 415–429. <https://doi-org/10.1108/14691930210448323>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks.
- Jokivuori, P. (2002). *Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön – Kilpailevia vai täydentäviä?* [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto.
- Jones, S., Harvey, M., Lefoe, G. & Ryland, K. (2014). Synthesising theory and practice : distributed leadership in higher education. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42(5), 603–619. <https://doi-org/10.1177/1741143213510506>

- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (2007). *Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa*. Gummerus.
- Jäppinen, A-K. & Ciussi, M. (2016). Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482–504. <https://doi-org/10.1080/13603124.2015.1015616>
- Järnlström, M. & Luoma, M. (2014). Henkilöstöjohtamisen strategisuus – retoriikka vai reaalityodellisuutta? Teoksessa R. Viitala & M. Järnlström (toim.), *Henkilöstöjohtaminen uuden edessä* (s. 42–59). Henkilöstöbarometrin esiin nostamat kehityshaasteet. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 302. Liiketaloustiede 107.
- Järvinen, P. (2012). *Esimiestyön vaikeus ja viisaus*. E-kirja. Talentum Media.
- Kalaian, S. (2008). Research design. Teoksessa P. Lavrakas (toim.), *Encyclopedia of survey research methods* (pp. 725-731). Sage Publications.
- Kalenius, A. (2014). Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehitys 1970–2030. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:1*.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. & de Hoogh, A. (2013). Ethical leadership and followers' helping and initiative: the role of demonstrated responsibility and job autonomy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 165–181. <https://doi-org/10.1080/1359432X.2011.640773>
- Kamensky, M. (2015). *Menestyksen timantti. Strategia, johtaminen, osaaminen, vuorovaikutus*. Talentum Media Oy.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitteitä maailma*. PS-kustannus..
- Karadag, E., Bektas, F., Cogaltay, N. & Yalcin, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79–93. <https://doi-org/10.1007/s12564-015-9357-x>
- Karam, S., Nagahi, M., Dayarathna, N., Vidanelage, L., Ma, J., Jaradat, R. & Hamilton, M. (2020). Integrating systems thinking skills with multi-criteria decision-making technology to recruit employee candidates. *Expert Systems with Applications*, 160, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2020.113585>
- Karimi, M. & Norouzi, M. (2017). Scaffolding teacher cognition: Changes in novice L2 teachers' pedagogical knowledge base through expert mentoring initiatives. *System*, 65, 38–48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.015>
- Karjalainen, A. (2004). *Koulutuksen laatu- ja järjestelmän perusteet*. Opetuksen kehittämissyys. Oulun yliopisto.
- Karjalainen, A. & Vaskuri, P. (2005). *Opetuksen ja oppimisen arviointi – laadunvarmistustako? Arvioinnin abc*. Opetuksen kehittämissyys. Oulun yliopisto.
- Kauhanen, J. (2012). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen*. E-kirja. Alma Talent Oy.
- Kauhanen, J. (2018). *Esimies tuottavuuden kehittäjänä*. E-kirja. Helsingin seudun kauppakamari / Helsingin Kamari Oy.

- Kauppi, A. (2004). Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä* (s. 187–212). PS-Kustannus.
- Kela (2023). *Opintotuki*. Kansaneläkelaitos.
- Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5-6), 469–490. <https://doi-org/10.1023/A:1026569608656>
- Ketola, H. (2010). Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi: perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietoalan yrityksissä. [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto.
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11. <https://doi-org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Khalil, U., Iqbal, J. and Khan, A. (2016). Exploring leadership styles of school administrators in Pakistan. *Journal of Social Sciences*, 10(1), 39–47.
- Khan, F., Arshad, M., Raouf, R. & Farooq, O. (2022). Servant leadership and employees' performance: organization and information structure perspective. *The Service Industries Journal*, Vol. ahead-of-print, 1–19. <https://doi-org/10.1080/02642069.2022.2086976>
- Khan, N. (2017). Adaptive or transactional leadership in current higher education: a brief comparison. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 18(3), 178–183. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.3294> [adresse copiée une erreur s'est produite](https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.3294)
- Khan, T. & Jabeen, N. (2019). Higher education reforms and tenure track in Pakistan: perspectives of leadership of regulatory agencies. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 181–205.
- Khasawneh, S., Omari, A. & Abu-Tineh, A. (2012). The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for Vocational Teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494–508. <https://doi-org/10.1177/1741143212438217>
- Kiilakoski, T. Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (2005). Kenen kasvatusta? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatusta?* (s. 7–28) Vastapaino.
- Kim, TH., Lee, J-N., Chun, JU. & Benbasat, I. (2014). Understanding the effect of knowledge management strategies on knowledge management performance: a contingency perspective. *Information & Management*, 51(4), 398–416. <http://dx.doi.org/10.1016/j.im.2014.03.001>
- Kinnunen, J. (2001). *Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden arviointi. Kriteerijä vuorovaikutteisuuden arvottamiselle*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2001. Edita.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 70–85). PS-kustannus. WS Bookwell Oy.

- Kohonen, V. (1990). Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena eheyttämisenä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) *Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 89–100). Valtion painatuskeskus.
- Kohtamäki, V. (2015). The interaction of teaching and R & D: struggle of academic leaders in Finnish universities of applied sciences. *Nordic Studies in Education*, 35:2, 133–147.
- Koivunen, H. (1998). *Hiljanen tieto*. Otava.
- Kokkonen, J. (2013). Toiminta kompleksisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa C. Savander, P. Lankinen & L. Lintula (toim.), *Kehittyvät oppimisympäristöt* (s. 28–36). Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Taito-Työelämäkirjat 5. Unigrafia.
- Korir, I., & Kepkebut, D. (2016). The effect of reward management on employees commitment in the Universities of Nakuru Country – Kenya. *Journal of Human Resources Management*, 4(4), 37–48. <http://doi.org/10.11648/j.jhrm.20160404.12>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi-org/10.1080/1354060042000337093>
- Koski, O. (2018). Tekoäly ja muuttuva työ. Teoksessa *Työpoliittinen Aika-kauskirja. Finnish Labour Review* (s. 11–22). Ministry of Economic Affairs and Employment. 1/2018.Vsk.61.
- Koskinen, S. & Dahlström, T. (2018). *Alisuoriutuminen työssä*. E-kirja. Edita Publishing Oy.
- Kotila, H. (2002). Pedagogiset haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Kainulainen (toim.), *Ammattikorkeakoulu – tehdas vai akatemia?* (s. 66–94) Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, A, Tutkimuksia 1. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Kotila, H. (2012). Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (s. 26–34). Edita-Prima Oy.
- Kotila, H. & Mäki, K. (2015). Pois koulusta, poisluokasta – oppimista työelämässä. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja* (s. 42–50). Haaga-Helion julkaisut 2015.
- Kouzes, J. & Posner, B. (1987). *The leadership challenge. How to get extraordinary things done in organizations*. Jossey-Bass.
- Kozlowski, S. & Bell, B. (2001). *Work groups and teams in organizations*. Cornell University. ILR School.
- Krasnoff, B. (2015). *Leadership qualities of effective principals*. Research brief. Education Northwest.
- Krishnaveni, R. & Anitha, J. (2007). Educators' professional characteristics. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 149–161. <https://doi-org/10.1108/09684880710748910>
- Krogars, M. & Ojala, J. (1999). *Strateginen johtaminen sotilasorganisaatioissa*. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat 1. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Hakapaino Oy.

- Kunnari, I. & Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education & Teaching International*, 53(2), 167–178. <https://doi-org/10.1080/14703297.2014.978351>
- Kupias, P., Peltola, R. & Pirinen, J. (2014). *Esimies osaamisen kehittäjänä*. E-kirja. Alma Talent Oy.
- Kuntaliitto (2020). *Ammattikorkeakoulut. Ammattikorkeakoulutus*.
- Kurtakko, K. (1995). Ammattikorkeakoulu instituutina. Teoksessa O. Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle* (s. 104–113). Gaudeamus.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino. Gummerus kirjapaino Oy.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Kyvik, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29(3), 393–409.
- Köpsen, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211. <https://doi-org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Köpsen, S. & Andersson, P. (2015). Reformation of VET and demands on teachers' subject knowledge – Swedish vocational teachers' recurrent participation in a national CPD initiative. *Journal of Education and Work*, 30(1), 69–83. <https://doi-org/10.1080/13639080.2015.1119259>
- Laajala, T. (2015). Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmankehittämispöytäkirjasta. [Väitöskirja] Lapin yliopisto.
- Lab (2023). *Lab historia*. Lab korkeakoulun verkkosivut.
- Lachman, S. (1997). Learning is a process. Toward an improved definition of learning. *The Journal of Psychology*, 131(5), 477–480. <https://doi-org/10.1080/00223989709603535>
- Laitila, M., Nikkonen, M. & Pietilä, A-M. (2012). Fenomenografinen lähestymistapa hoitotieteellisessä tutkimuksessa: asiakkaiden käsityksiä osallisuudesta mielenterveys- ja päihdetyössä. *Hoitotiede*, 24(4), 258–270.
- Lammintakanen, J., Saarti, J. & Vuori, J. (2018). Tutkimustiedolla vaikuttaminen jälkidiigitaalisessa maailmassa – akateeminen asiantuntijatyö yhteiskunnallisena tehtävänä. Teoksessa J. Lammintakanen & S. Laulainen (toim.), *Kohti vaikuttavaa päätöksentekoa ja johtamista hyvinvointipalveluissa* (s. 211–227). Professori Vuokko Niiraselle omistettu juhla-kirja. University of Eastern Finland.
- Lampinen, O. (2001). The use of experimentation in educational reform: the case of the Finnish polytechnic experiment 1992-1999. *Tertiary Education and Management*, 7(4), 311–321. <https://doi-org/10.1023/A:1012710220796>
- Lampinen, O. (2003a). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys* (3. painos). Tammer-Paino Oy.
- Lampinen, O. (2003b). Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. *Opetusministeriön julkaisuja 2003(25)*.

- Lampinen, O. & Savola, M. (1995). Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa O. Lampinen (toim.), *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle* (s. 26–80). Gaudeamus.
- Lampinen, M-S., Viitanen, E. & Konu, A. (2015). Sense of community and job satisfaction among social and health care managers. *Leadership in Health Services*, 28(3), 228–244. <https://doi-org/10.1108/LHS-09-2014-0067>
- Lapinamk (2023). *Lapin korkeakoulukonserni LUC*.
- Lee, Y. (2022). Personality traits and organizational leaders' communication practices in the United States: perspectives of leaders and followers. *Corporate Communications*, 27(3), 595–615. <https://doi-org/10.1108/CCIJ-10-2021-0118>
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000- luville*. Wsoy.
- Leineweber, C., Bernhard-Oettel, C., Peristera, P., Eib, C., Nyberg, A. & Westerlund, H. (2017). Interactional justice at work is related to sickness absence: a study using repeated measures in the Swedish working population. *BMC public health*, 17(1), 912–922. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4899-y>
- Leinonen, R. (2012). *Ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen. Opiskeluorientaatiot ja opinnäytetyön vertaistilanteet opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisen tukena*. [Väitöskirja] Oulun yliopisto.
- Limberg, L. (2008). Phenomenography. Teoksessa L. Given (toim.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 611–614). Thousand Oaks. Sage Publications.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lloyd, C. & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1–18. <https://doi-org/10.1080/02671522.2010.483524>
- Lo, M. (2016). You can only see what you have chosen to see. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(3), 170–179.
- Loi, R., Yang, J. & Diefendorff, J. (2009). Four-factor justice and daily job satisfaction: a multilevel investigation. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 770–781. <https://doi.org/10.1037/a0015714>
- Lone, J., Bjørklund, R., Østerud, K., Anderssen, L., Hoff, T. & Bjørkli, C. (2014). Assessing knowledge-intensive work environment: general versus situation-specific instruments. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(3), 469–482. <https://doi-org/10.1080/1359432X.2012.750449>
- Lopez, K. & Willis, D. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726–735. <https://doi-org/10.1177/1049732304263638>
- Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1–24. <https://doi-org/10.1007/s10833-006-9015-5>

- Loyens, S., Magda, J. & Rikers, R. (2008). Self-Directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411–427. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041738>
- Lu, L. & Fan, H-L. (2017). Strengthening the bond and enhancing team performance: emotional intelligence as the social glue. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 4(3), 182-198. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-10-2016-0062>
- Lumby, J. (2012). What do we know about leadership in higher education? The leadership foundation for higher education research. *Review paper*, December 2012, 1-21 .
- Luomanen, J., Lumme-Sandt, K., Virkola, E. & Nikander, P. (2018). Kadonnut yhteisö? Postilaisuus ikääntyvien Postin työntekijöiden haastattelupuheessa. *Työelämän Tutkimus*, 16(3), 154–168.
- Lönnblad, J., & Vartiainen, M. (2012). *Future competences for new ways of working*. (pp. 43). Publication series, University of Turku, Brahea centre for training and development; No. B:12.
- Maaninka, T. & Rossi, T. (2008). An experiment in teaching methods for collaborative teaching. Teoksessa H. Kotila & K. Gore (toim.), *The changing role of the teacher* (s. 67–90). Haaga-Helia Discussion 4/2008. Edita.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57–73. <https://doi-org/10.1080/03075070903443734>
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Madrid, H., Totterdell, P., Niven, K. & Barros, E. (2016). Leader affective presence and innovation in teams. *Journal of Applied Psychology*, 101(5), 673–686. <https://doi.org/10.1037/apl0000078>
- Major, C. (2015). *Teaching online: a guide to theory, research, and practice*. E-Kirja. Johns Hopkins University Press.
- Malkamäki, K. (2017). *Luottamuksen kehittyminen ja johtamisjärjestelmää koskeva uudistus*. [Väitöskirja] Itä-Suomen yliopisto.
- Malo, A. (2006). Etätyö työnantajien näkökulmasta. Teoksessa T. Mamia & H. Melin, *Kenen ehdoilla työ joustaa? Johtajien ja henkilöstön näkökulmia* (s. 37–66). Työpoliittinen tutkimus 316. Työministeriö.
- Manka, M.-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. E-kirja. Alma Talent.
- Mannila, M. & Heiskanen, E. (2014). Ammattikorkeakouluopettajan työn haasteet. Teoksessa M. Reijonen, P. Koljonen, M. Mannila & E. Heiskanen, *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa. Opettajien toimijuus, identiteetti ja käsitykset työstään*. Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja. Aatos Artikkelit 17.
- Mansukoski, S. (2015). Johdantoteksti. Teoksessa J. Kauhanen, S. Leppävuori, L. Malin & S. Mansukoski (toim.), *Henkilöstöjohtaminen Suomessa 1960–2015 –*

- ihmisistä on kysymys* (s. 10–14). Aalto yliopisto. Kauppakorkeakoulu. Johtamisen laitos. [isbn9789526063492.pdf \(aalto.fi\)](https://doi.org/10.1108/09513541211251361)
- Markkanen, M. (2009). *Onnistu rekrytointihaastattelijana*. E-kirja. Talentum Media.
- Marshall, S. (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: the meat in the Sandwich. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 502–528. <https://doi.org/10.1108/09513541211251361>
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. *Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014*.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.), *Qualitative approach to evaluation in education. The silent scientific revolution* (pp. 176–205). Praeger.
- Marton, F. (1994). *The idea of phenomenography. Phenomenography: philosophy and practice conference*.
- Marton, F & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Marton, F. & Pang, M. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193–220. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1502_2
- Mazzei, A. (2010). Promoting active communication behaviours through internal communication. *Corporate Communications*, 15(3), 221–234.
- Mawardi, P. (2020). The effect of headmaster leadership style towards vocational high school teachers' work satisfaction, work motivation and performance in East Kalimantan Indonesia. *Russian Journal of Agricultural and Socio-economic Sciences*, 102(6), 117–124.
- Maynard, M., Conroy, S., Lacerenza, C. & Barnes, L. (2021). Teams in the wild are not extinct, but challenging to research: A guide for conducting impactful team field research with 10 recommendations and 10 best practices. *Organizational Psychology Review*, 11(3), 274–318. <https://doi.org/10.1177/2041386620986597>
- Melin, G., Zuijdam, F., Good, B., Angelis, J., Enberg, J., Fikkers, D.J., Puukka, J., Swenning, A.K., Kosk, K., Lastunen, J. & Zegel, S. (2015). Towards a future proof system for higher education and research in Finland. *Reports of the Ministry of Education and Culture 2015(11)*.
- Menon, S. (2012). Human resource practices, supply chain performance, and wellbeing. *International Journal of Manpower*, 33(7), 769–785. Human resource practices, supply chain performance, and wellbeing
- Michos, K. & Hernández-Leo, D. (2020). CIDA: A collective inquiry framework to study and support teachers as designers in technological environments. *Computers and Education*, 143, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103679>

- Minett-Smith, C. & Davis, C. (2020). Widening the discourse on team-teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 579–594. <https://doi-org/10.1080/13562517.2019.1577814>
- Moon, J. (2005). *Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria*. EHEA versio.
- Mokhele, M. & Jita, L. (2010). South African teachers' perspectives on continuing professional development: a case study of the Mpumalanga Secondary Science Initiative. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1762–1766. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.396>
- Moran, M. Seaman, J. & Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media*. Babson Survey Research Group.
- Morse, J. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212–1222. <https://doi-org/10.1177/1049732315588501>
- Mufeed, U. (2018). An empirical study of transformational leadership and quality of work life in higher educational institutions. *International Journal on Leadership*, 6(2), 40–46.
- Mutanen, A., Siitonen, A. & Halonen, I. (2008). Sivistynyt asiantuntijuus. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen & M. Volanen, *Ammattikorkeakoulut ja sivistys (s. 58-67)*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34.
- Mutka, U., Laitinen-Väänänen, S. & Virolainen, M. (2015). Monimuotoisuus haastaa. Teoksessa U. Mutka, S. Laitinen-Väänänen & M. Virolainen (toim.), *Monimuotoisuus haastaa koulutuksen. Uudistuva pedagogiikka ja tki-toiminta (s. 12–15)*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 206.
- Mårtensson, Å., Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89–110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- Mäki, A. (2010). Konteksti johtamistoiminnan kehittämisen lähtökohtana. 360-palaute yksilön ja yhteisön kehittämisen välineenä. *Aikuiskasvatus* 30(4), 288–296. <https://doi.org/10.33336/aik.93897>
- Mäki, K. & Saranpää, M. (2008). Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja. Johtaminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. Työtäri-Nyrhinen (toim.), *Osaamisen muutosmatkalla (s. 194–201)*. Edita.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Työtäri-Nyrhinen, A. (2011). "Mitä otat pois, jos uutta tulee tilalle?": ajanhallinta ja johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Aikuiskasvatus* 31(1), 14–24. <https://doi.org/10.33336/aik.93908>
- Mäki-Korvela, J. (2014). *Muutosprosessin johtaminen korkeakoulussa - Centria -ammattikorkeakoulun muutosjohtamisen käytännöt*. [Pro Gradu tutkielma] Vaasan yliopisto.
- Mönkkönen, K. (2005). Toiminnallinen vaikuttaminen – maallikkous vuorovaihtuksen energialähteenä. Teoksessa M. Nylund & A. Yeung (toim.), *Vaapaehtoistoiminta – anti, arvot ja osallisuus (s. 277–304)*. Vastapaino.

- Nawaz, M. & Bodla, M. (2010). Comparative study of full range leadership model among faculty members in public and private sector higher education institutes and universities. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 208–214. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n4p208>
- Nevgi, A. (2016). Pedagogisen toimintaympäristön laatu. Esityksessä *Pedagoginen toimintaympäristö opetuksen laadun mittarina*.
- Niemi, S. & Kräkin, M. (2019). Asiantuntijatyön paradoksisuus. Työn kaaosmaisuuksien kokemus ja selviytymiskeinot asiantuntijatyössä. *Työelämän Tutkimus*, 17(1), 24–38.
- Nieminen, M., Talja, H., Heikkilä, J-P., Airola, M., Viitanen, K., & Tuovinen, J. (2017). Muutosjoustavuus. Organisaation resilienssin tukeminen. *VTT Technology 318*. Teknologian tutkimuskeskus VTT Oy.
- Niemistö, R. (2002). *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot*. Palmenia-kustannus.
- Niesche, R. (2018). Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'? *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 145–158. <https://doi-org/10.1080/00220620.2017.1395600>
- Nikander, L. (2003). "Hyvää mieltä ja yhteistyötä". *Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Nir, A. & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210–227. <https://doi-org/10.1108/JEA-01-2013-0007>
- Nissinen, V. (2000). *Puolustusvoimien johtajakoulutus - johtamiskäyttämisen kehittäminen*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1, tutkimuksia N:o 13. Oy Edita Ab.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1999). The concept of "ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/41165942>
- Noordegraaf, M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism – present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761–785. <https://doi-org/10.1177/0095399707304434>
- Nurmi, R., & Mahlamäki-Kultanen, S. (2015). Ammattikorkeakoulujen pedagogiset strategiat. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*. 17(3), 24–40.
- Nyberg, G. (2023). What it means to be a learner and what it means to learn and know in movement skill learning. *Quest*, 75(2), 119–135. <https://doi-org/10.1080/00336297.2022.2108855>
- OAJ (2022). *Opettajana korkea-asteella*.
- OECD (2005). *Alternatives to universities Revisited*.
- OECD (2014). *Skills beyond school: Synthesis report, OECD reviews of vocational education and training*.
- OECD (2018). *Transformative technologies and jobs of the future*. Background report for the Canadian G7 Innovation Ministers Meeting.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittäjä*. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Saarijärven offset Oy.

- Ollila, S. (2006). *Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa : johtamisosaamisen ulottuvuudet työnohjauksellisena näkökulmana*. [Väitöskirja] Vaasan yliopisto.
- Ollila, S., Raisio, H., Vartiainen, P., Lindell, J., Pernaa, H-K. & Niemi, T. (2018). Organisaatio muutoksen pyörteissä – hajautuksessa asiantuntijoiden osaaminen esiin. *Työelämän Tutkimus*, 16(4), 236–250.
- Oosthuizen, A., Rabie, G. & De Beer, L. (2018). Investigating cyberloafing, organisational justice, work engagement and organisational trust of South African retail and manufacturing employees. *Journal of Human Resource Management*. 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.1001>
- Osseo-Asare, A., Longbottom, D. & Murphy, W. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from perspective of the EFQM excellence model. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 148–170. <https://doi-org/10.1108/09684880510594391>
- Opetusministeriö (1983). Korkeakoululaitoksen kehittämislakityöryhmän mietintö. *Opetusministeriön työryhmien muistioita* 37. Valtion painatuskeskus.
- Opetusministeriö (2006). *Koulutus. Kulttuuri. Vuosikatsaus 2006*.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2023). *Ammattikorkeakoulujen rahoitusmalli vuodesta 2021 alkaen*.
- Orphanos, S. & Orr, M. (2014). Learning leadership matters. The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680–700. <https://doi-org/10.1177/1741143213502187>
- Orr, K. (2019). VET teachers and trainers. Teoksessa D. Guile & L. Unwin (toim.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (pp. 329–348). E-kirja. John Wiley & Sons, Incorporated.
- OTUS (2014). *Opiskelijabarometri 2014*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.
- OTUS (2019). *Opiskelijabarometri 2019*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.
- Paajanen, P. (2001). *Yrittäjyyskasvattaja: ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan alan opettajien näkemykset itsestään ja työstään yrittäjyyskasvattajana*. [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto.
- Paasivaara, L., Suhonen, M. & Virtanen, P. (2011). *Projektijohtaminen hyvinvointipalveluissa*. Tietosanoma Oy.
- Paaso, A. & Korento, K. (2010). *The competent teacher 2010-2020: the competences of teaching staff in upper secondary vocational education and training: final report*. E-Kirja. Oulun seudun ammattiopisto. Opetushallitus.
- Paasovaara, S. (2014). *Asiantuntijat käytäntölähtöisen kehittämistyön pyörteessä. Tapaustutkimus laboratorio- ja kuvantamistoiminnan seutuverkoston kehittämistyöstä*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Palonen, T. Boshuizen, H. P. & Lehtinen, E. (2014). How expertise is created in emerging professional fields. Teoksessa S. Billett, T. Halttunen & M. Koivisto (toim.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (pp. 131–150). Springer.
- Palonen, T., & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 41–56). WSOYpro.

- Paloniemi, S. & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88486>
- Pang, M. F. (2003). Two Faces of Variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145–156. <https://doi-org/10.1080/00313830308612>
- Pang, M.F. & Ki, W.W. (2016). Revisiting the idea of ‘critical aspects’. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/00313831.2015.1119724>
- Pang, M.F., Marton, F., Bao, J. & Ki, W.W. (2016). Teaching to add three-digit numbers in Hong Kong and Shanghai: illustration of differences in the systematic use of variation and invariance. *ZDM*, 48(4), 455–470. <https://doi-org/10.1007/s11858-016-0790-z>
- Parkkola, T. (2019). TKI-perustaisen oppimisen tie Humakin pedagogisen ajattelun ytimeen. Teoksessa M. Kolehmainen & A. Lindholm (toim.), *TKI-perustainen oppiminen Humakissa* (s. 17–23).
- Park, J-G. & Lee, J. (2014). Knowledge sharing in information systems development projects: Explicating the role of dependence and trust. *International Journal of Project Management*, 32(1), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2013.02.004>
- Parkinson, J., Mackay, J. & Demecheleer, M. (2018). Situated learning in acquisition of a workplace genre. *Vocations and Learning*, 11(2), 289–315. <https://doi-org/10.1007/s12186-017-9191-x>
- Partanen, K. (2011). *Akateemisten asiantuntijoiden näkemyksiä johtamisesta yliopiston laitoksilla*. [Pro Gradu tutkielma] Tampereen yliopisto.
- Pearce, C. & Conger, J. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks. Sage.
- Pearson, L. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction. Empowerment and professionalism. *Education Research Quarterly* 29(1), 37–53.
- Pentikäinen, M. (2009). *Ensiaskleet esimiehenä*. E-kirja. Talentum.
- Penttinen, R. (2023). *Työhön sitoutuminen Ilmasotakoulussa henkilöstöryhmien käsitysten mukaan*. [Väitöskirja] Lapin yliopisto.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing talk and text. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 669–691). (5th Ed.) SAGE Publications, Inc.
- Pesonen, H. (2007). *Laatua! Asiantuntijaorganisaation laatuopas*. Infor Oy.
- Phillips, T. & Snodgrass, L. (2022). Who’s got the power: systems, culture, and influence in higher education change leadership. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 3(2), 7–27. <https://dx.doi.org/10.52547/johepal.3.2.7>
- Pilbeam, S. & Corbridge, M. (2006). *People resourcing. Contemporary HRM in practice*. Ashford Colour Press Ltd.
- Pirinen, H. (2015). *Esimies muutoksen johtajana*. E-kirja. Alma Talent Oy.

- Pohjola, A. (2003). Tutkijan eettiset sitoumukset. Teoksessa A. Pohjola (toim.), *Eettisesti kestävä sosiaalitutkimus* (s. 53–67). Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja C. Työpapereita 47. Lapin yliopisto.
- Polanyi, M. (1998). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Routledge.
- Ponto, J. (2015). Understanding and evaluating survey research. *Journal of Advanced Practical Oncology*, 6(2), 168–171.
- Pratt, J. (1997). *The polytechnic experiment: 1965–1992*. Society for research into higher education. Open University Press.
- Presslee, A., Vance, T. & Webb, A. (2013). The effects of reward type on employee goal setting, goal commitment, and performance. *Accounting Review* 88(5), 1805–1831. <https://doi.org/10.2308/accr-50480>
- Punch, K. (2003). *Survey research : the basics. Essential resource books for social research series*. (1.ed.) E-kirja. Sage.
- Pyyny, H. (2018). *Työssä sitoutumisen kokemukset korkeakoulujen muutok-sissa*. [Väitöskirja] Lapin yliopisto.
- Rahmawati, A., Suryani, N., Akhyar, M. & Sukarmin, S. (2021). Vocational teachers' perspective toward technological pedagogical vocational knowledge. *Open Engineering*, 11(1), 390–400. <https://doi.org/10.1515/eng-2021-0040>
- Rai, A., Ghosh, P., Chauhan, R. & Mehta, N. (2017). Influence of job characteristics on engagement: Does support at work act as moderator. *International Journal of Sociology and Social Policy* 37(1/2), 86–105. <https://doi-org/10.1108/IJSSP-10-2015-0106>
- Raudasoja, A. & Kaitala, P. (2019). *Ammatillisen koulutuksen opettajan osaamisvaatimukset*. HAMK Unlimited Journal 21.11.2019.
- Rauhala, L. (2005). *Tajunnan itsepuolustus* (3. painos). Yliopistopaino.
- Rauhala, P. (2008). Ammattikorkeakoulun muotoutuva sivistyskäsitys. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen & M. Volanen *Ammattikorkeakoulut ja sivistys* (s. 25-34). Opetusministeriön julkaisuja 2008:34.
- Rauhala, L. (2015). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. E-kirja. Gaudeamus.
- Rehnback, K. & Keskinen, S. (2005). Työn hallinta, alaistaidot ja työhyvinvointi. Teoksessa K. Rehnback & S. Keskinen *Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esimiestyön hallinnalla. Kuntatyö kunnossa* (s. 6-7). Kuntien eläkevakuutus.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks. Sage.
- Rini, I., Nurhaeni, I., Sulistyanngrum, I. & Cicilia, D. (2019). The effect of the style of the principal's leadership towards the teachers' performance through work motivation at vocational high schools. *International Journal of Educational Research Review*, 4(1), 97–105. <https://doi.org/10.24331/ijere.487226>
- Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers & Education*, 57(2), 1628–1644. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.03.003>

- Rodrigues, C. (2016). *Teacher expertise in motion: A theory of the synergistic gears that shape and sustain teacher expertise*. [Väitöskirja] Florida Atlantic University.
- Romana, A., Keskinen, S. & Keskinen, E. (2004). *Oikeudenmukainen johtaminen – Arjen kokemuksia ja menetelmiä*. Tutkimusraportti. Kuntien eläkevakuutus.
- Roper, L. (2019). The power of dialogue and conversation in higher education. *New Directions for Student Leadership*, 2019(163), 15–28. <https://doi-org/10.1002/yd.20344>
- Roulston, K. & Choi, M. (2018). Qualitative interviews. Teoksessa U. Flick (toim.) *The Sage handbook of qualitative data collection* (pp. 233–249). SAGE Publications.
- Rovio-Johansson, A. & Ingerman, Å. (2016). Continuity and development in the phenomenography and variation theory tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 257–271. <https://doi-org/10.1080/00313831.2016.1148074>
- Rubin, A. (2012). *FUTUREX–Future experts projektin delfoi-tutkimus*. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahean julkaisuja B:9.
- Ruohotie, P. (1996). *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Edita.
- Ruusuvuori, J. (2010). Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskustelunanalyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 228–252). Vastapaino.
- Ryan, M. & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 244–257. <https://doi-org/10.1080/07294360.2012.661704>
- Saarinen, M. (2013). *Työsuhteasioiden käsikirja I* (6. painos). WSOY.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. <https://doi-org/10.1080/02680930116819>
- Sachs, J. (2005). Learning to be a teacher. Teoksessa P. Denicolo & M. Kompf (toim.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Routledge. Taylor & Francis Group.
- Sadun, R., Bloom, N., & Van Reenen, J. (2017). Why do we undervalue competent management. *Harvard Business Review*, 95(5), 120–127.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171. <https://doi-org/10.1080/02680930601158919>
- Salminen, A. (2016). Julkisen johtamisen etiikka. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 60. *Julkisjohtaminen* 3 (4. painos).
- Salminen, L. (2000). *Hoitotyön opettajan muotokuva: opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja niiden arviointi*. [Väitöskirja] Turun yliopisto.
- Salminen, H. & Ylä-Anttila, P. (2010). *Ammattikorkeakoulujen taloudellisen ja hallinnollisen aseman uudistaminen*. Selvityshenkilöiden raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:23.

- Salonen, K., Eloranta, S., Hautala, T. & Kinos, S. (2017). *Kehittämistoiminta ja kehittämisen menetelmiä ammatillisessa korkeakoulutuksessa*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 108. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203–212. <https://doi-org/10.1080/0729436970160207>
- Sangadji, E., Sopiah, S. & Narmaditya, B. (2021). Does leadership effectiveness matter for Indonesia vocational teacher performance? The mediating role of work motivation. *Indonesian Research Journal in Education*, 5(2), 345–359.
- Saranpää, M. (2012). Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2* (s. 67–88). Edita-Prima Oy.
- Sarja, A. (2011). Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa K. Koivisto, E. Latvala, L. Vanhanen-Nuutinen & P. Vuokila-Oikonen (toim.), *Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen* (s. 91–98). Professori Sirpa Janhosen juhla-kirja. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut. ePooki 1/2011.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. [Väitöskirja] Turun yliopisto.
- Schraw, G. (1998). On the development of adult metacognition. Teoksessa M. Smith & T. Pourchot (toim.), *Adult Learning and Development* (pp. 89–106). Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action?* Basic Books.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. The society for research into higher education & Open University Press.
- Scott, C. & Rains, S. (2005). Anonymous communication in organizations: assessing use and appropriateness. *Management Communication Quarterly*, 19(2), 157–197. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0893318905279191>
- Sebastien, N. (2017). Effective educational leadership training for transformative leadership. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 2(2), 27–31.
- Sebastian, J., Camburn, E. & Spillane, J. (2018). Portraits of principal practice: time allocation and school principal work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47–84. <https://doi-org/10.1177/0013161X17720978>
- Seeck, H. (2013). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin* (3. painos). Gaudeamus.
- Shah, S., Shah, A. & Pathan, S. (2017). The relationship of perceived leadership styles of department heads to job satisfaction and job performance of faculty member. *Journal of Business Strategy*, 11(2), 35–56.
- Shomstein, S. & Johnson, J. (2013). Shaping attention with reward: effects of reward on space- and object-based selection. *Psychological Science*, 24(12), 2369–2378. <https://doi-org/10.1177/0956797613490743>

- Shu G., (2014). Developing effective professional development programs: a case study. *New Library World*, 115(11/12), 542–557. <https://doi.org/10.1108/NLW-05-2014-0048>
- Siddique, A., Aslam, H., Khan, M. & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 184–191.
- Silander, C. & Stigmar, M. (2023). What university teachers need to know - perceptions of course content in higher education pedagogical courses. *International Journal for Academic Development*, 28(1), 87–100. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1984923>
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305–482. <https://doi.org/10.1177/160940691000900401>
- Sinek, S. (2014). *Leaders eat last: Why some teams pull together and others don't*. Portfolio/Penguin.
- Sinisammal, J., Belt, P., Autio, T., Härkönen, J. & Möttönen, M. (2011). Tilanneherkkä työhyvinvoinnin johtamismalli. *Premissi 4/2011*, 28–35.
- Sipilä, J. (1996). *Asiantuntija ja johtaja, miten hallitsen nämä kaksi roolia?* Weilin & Göös.
- Sipilä, E. (2017). *Yhteisöllisyys koulun toimintakulttuurissa opettajien näkökulmasta*. [Pro Gradu tutkielma] Tampereen yliopisto.
- Sitra (2019). *Kohti osaamisen aikaa. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta*. Sitran selvityksiä 146.
- Sjöström, B. & Dahlgren, L. (2002). Applying phenomenography in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 40(3), 339–345. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02375.x>
- Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. E-kirja. AltaMira Press.
- Smith, R. & Erdoğan, S. (2002). Teacher-learner. Programme goals and student – teacher constructs. Teoksessa T. Lamb & H. Reinders (toim.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and response* (pp. 83–102). E-kirja. John Benjamins Publishing Company.
- Smythe, E. & Spence, D. (2012). Re-viewing literature in hermeneutic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(1), 12–25. <https://doi.org/10.1177/160940691201100102>
- Snell, A. (2006). Researching onboarding best practice. Using research to connect onboarding processes with employee satisfaction. *Strategic HR Review*, 5(6), 32–35. <https://doi.org/10.1108/14754390680000925>
- Snowden, D. & Boone, M. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68–149.
- Sosiaali – ja terveysministeriö (2023). *Työhyvinvoinnin määritelmä*.
- Sotarauta, M., Myllykangas, P. & Varmola, T. (2011). *Maakunnasta maailmalle. Uuden etsintä ja managerialismin kahleet Jyväskylän ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnassa*. Jyväskylän

- ammattikorkeakoulun raportteja 17. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *Journal of Educational Management*, 21(5), 407–417. <https://doi-org/10.1108/09513540710760183>
- Sprot, R. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.001>
- Stan, S., Evans, K., Todd, J. & McAmis, G. (2012). The moderating influence of organizational support on the development of salesperson job performance: can an organization provide too much support? *Journal of Personal Selling & Management*, 32(4), 405–419. <https://doi-org/10.2753/PSS0885-3134320401>
- Stenström, M-L., Laine, K. & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. Tutkimuslauseita 21. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.*
- Stolz, S. (2020). Phenomenology and phenomenography in educational research: A critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1077–1096. <https://doi-org/10.1080/00131857.2020.1724088>
- Strandman, K. (2009). *"Se vain ilmestyi" – Vuorovaikutukseen perustuva strategian viestintä kuntaorganisaatiossa.* [Väitöskirja] Lapin yliopisto.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures techniques.* SAGE.
- Stähle, P, Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. (2004). *Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen.* Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 19. Eduskunnan kanslian julkaisu 6.
- Suhonen, L. (2008). *Ammattikorkeakoulun lehtoreiden käsityksiä tutkivoasta ja kehittävästä työstä.* [Väitöskirja] Joensuun yliopisto.
- Sukirno, D. & Siengthai, S. (2011). Does participative decision making affect lecturer performance in higher education? *International Journal of Educational Management*, 25(5), 494–508. <https://doi-org/10.1108/09513541111146387>
- Sutela, H. & Lehto, A-M. (2014). *Työolojen muutokset 1977–2013.* Tilastokeskus.
- Sveiby, K.-E. (1997). *The new organizational wealth: managing and measuring knowledge-based assets.* Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Svensson, L. (1994). *Theoretical foundations of phenomenography.* Phenomenography: philosophy and practice conference
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159–171. <https://doi-org/10.1080/0729436970160204>
- Sydänmaanlakka, P. (2009). *Älykäs johtajuus.* Kariston kirjapaino Oy.
- Syvjärvi, A. & Stenvall, J. (2003). Ydinosaaminen asiantuntijan organisaatiokäyttämisen johtajana. *Hallinnon tutkimus* 2, 116–127.

- Syväjärvi, A. & Pietiläinen, V. (2016). Kohti inhimillistä ja tehokasta sosiaali- ja terveystalouden organisaatioiden johtamista. Teoksessa A. Syväjärvi & V. Pietiläinen (toim.), *Inhimillinen ja tehokas sosiaali- ja terveys johtaminen* (s. 11–28). Tampere University Press. Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Syvänen, S., Kasvio, A., Loppela, K., Lundell, S., Tappura, S. & Tikkamäki, K. (2012). *Dialoginen johtaminen innovatiivisuuden tekijänä*. Työelämän tutkimuksen arviointihanke (DINNO). Työterveyslaitos.
- Syvänen, S., Tikkamäki, K., Loppela, K., Tappura, S., Kasvio, A. ja Toikko, T. (2015). *Dialoginen johtaminen. Avain tuloksellisuuteen, työelämän laatuun ja innovatiivisuuteen*. Tampere University Press. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Taatila, V. (2021). *Yli puoli miljoonaa tutkintoa ammattikorkeakouluissa – Turun ammattikorkeakoulun merkitys kasvanut tasaisesti*. Ajankohtaisinfo. Turun Ammattikorkeakoulu.
- Talja, H. (2006). *Asiantuntijaorganisaatio muutoksessa*. VTT Publications 620. Edita Prima Oy.
- Tampere3 (2023). *Tampere3 tietopankki*. Esittelysivu.
- Tapasco-Alzate, O., Giraldo-García, J. & Osorio-García, D. (2020). Work productivity management in knowledge-intensive service companies: considerations and challenges. *Journal of Management*, 36(66), 64–77. <https://doi.org/10.25100/cdea.v36i66.8465>
- Tarnanen, T. & Wrangle, K. (2017). *Karelia-ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen ja alueellinen vaikuttavuus 2017*.
- Temmes, M. (1992). *Julkiset asiantuntijaorganisaatiot*. Valtion painatuskeskus.
- Temple, J. & Ylitalo, J. (2009). Promoting inclusive (and dialogic) leadership in higher education institutions. *Tertiary Education and Management*, 15(3), 277–289. <https://doi-org/10.1080/13583880903073024>
- TENK (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*.
- TENK (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*.
- Terävä, K. & Mäkelä-Pusa, P. (2011). Mitä on olla esimies? Teoksessa K. Terävä & P. Mäkelä-Pusa, *Esimies työhyöntein rakentamassa* (s. 8–12). Kuntoutussäätiö. Sosiaali- ja terveysministeriö. Euroopan sosiaalirahasto. Tutkimus - ja koulutuskeskus Synergos Tampereen yliopisto. Tammer-print.
- Teuku, Y., Cut, Z. & Yusrizal. (2021). The relationship of leadership and organizational climate on teachers' work motivation. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 2091–2098.
- Thomas, K. (2000). *Intrinsic motivation at work*. Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Thopson, C. (2017). Teachers' expectations of educational leaders' leadership approach and perspectives on the principalship: identifying critical

- leadership paradigms for the 21st Century. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 2(2), 1–29.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi-org/10.1177/0013161X11400185>
- Tichy, N., Fombrun, C. & Devanna, M. 1982, 1986. Strategic human resource management. *Sloan Management Review (pre-1986)*, 23(2), 47–61.
- Tight, M. (2016). Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(3), 319–338. <https://doi-org/10.1080/13645579.2015.1010284>
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto.
- Tillema, H. (1997). Stability and change in student teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 209–296. <https://doi-org/10.1080/1354060980040202>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. Ministry of Education.
- Tirronen, J. (2014). Suomalaisten yliopistojen strateginen johtaminen. *Hallinnon Tutkimus* 1/2014, 70–77.
- Tiusanen, O. (2005). *Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tapaustutkimus Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutoksille 1995–1997*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Toikka, M. (2002). *Strateginen ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Toivanen, M. (2018). Asiantuntijatyötä vai toisarvoista puuhastelua? Eilegitiimi työ ja sen yhteydet hyvinvointiin asiantuntijatyössä. *Työelämän Tutkimus*, 16(1), 19–32.
- Toivanen, M., Yli-Kaitala, K., Viljanen, O., Väänänen, A., Turpeinen, M., Janhonen, M. & Koskinen, A. (2016). *Aikajärjestys asiantuntijatyössä*. Työterveyslaitos. Juvenes Print.
- Toker, B. (2011). Job satisfaction of academic staff: an empirical study on Turkey. *Quality Assurance in Education*, 19(2), 156–169. <https://doi-org/10.1108/09684881111125050>
- Torlak, N. & Kuzey, C. (2019). Leadership, job satisfaction and performance links in private education institutes of Pakistan. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(2), 276–295. <https://doi-org/10.1108/IJPPM-05-2018-0182>
- Tourish, D. & Robson, P. (2006). Sensemaking and the distortion of critical upward communication in organizations. *Journal of Management Studies*, 43(4), 711–730. <https://doi-org/10.1111/j.1467-6486.2006.00608.x>

- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384. <https://doi-org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Tsoukas, H. (2006). *Complex knowledge*. Studies in organizational epistemology. Oxford University Press.
- Tucker, J. & Gentry, G. (2009). Developing an e - learning strategy in higher education. *Foresight*, 11(2), 43–49. <https://doi-org/10.1108/14636680910950147>
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Uudistettu laitos. E-kirja. Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174-190.
- Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (s. 11–36). Edita.
- Työterveyslaitos (2022). *Miten Suomi voi tutkimushanke*.
- Työterveyslaitos (2022a). *Palveleva johtaminen työpaikan kulttuuriksi*.
- Työterveyslaitos (2023). *Toimisto ja tietotyö määritelmä*.
- Töytäri, A. (2019). *Näkökulmia ammattikorkeakouluopettajan oppimiseen ja osaamishaasteisiin*. [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto.
- Uhl-Bien, M. & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.009>
- Uljens, M. (1996). On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.), *Reflections on phenomenography. Toward a Methodology?* (pp. 105–130). Studies in Educational Sciences 109. Göteborg.
- Uotila, T-P. & Viitala, R. (2014). Henkilöstöjohtamisella tuloksiin. Teoksessa R. Viitala & M. Järnlström (toim.), *Henkilöstöjohtaminen uuden edessä. Henkilöstöbarometrin esiin nostamat kehityshaasteet* (s. 60–75). Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 302. Liiketaloustiede 107.
- Valtioneuvosto (2011). *Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma*.
- Valtioneuvosto (2015). *Ratkaisujen Suomi, Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma*
- Valtioneuvosto (2016). *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019*. Päivitys 2016. Hallituksen julkaisusarja.
- Valtioneuvosto (2018). Osaaminen ja koulutus. Teoksessa *Ratkaisujen Suomi: Hallituksen toimintasuunnitelma 2018–2019*. Valtioneuvoston julkaisusarja 27/2018.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (1129/2014:17).
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>

- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K. & Töytäri, A. (2011). "Pitää sietää byrokraatiaa ja osata luovia järkevästi" – opetushenkilöstön jaksaminen ammattikorkeakoulutyössä. Teoksessa L. Vanhanen-Nuutinen, K. Mäki, A. Töytäri, V. Ilves & V. Farin, *Kiviä ja keitaita – ammattikorkeakoulutyö muutoksessa -tutkimusraportti* (s. 105-122). Haaga-Helian julkaisusarja. Tutkimuksia 1/2013.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., Töytäri, A., Ilves, V. & Farin, V. (2011). *Kiviä ja keitaita – ammattikorkeakoulutyö muutoksessa -tutkimusraportti*. Haaga-Helian julkaisusarja. Tutkimuksia 1/2013.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Saari, J., Kotila, H. & Mäki, K. (2018). Opintojen aikainen työssäkäynti – ongelma vai mahdollisuus ammattikorkeakouluopinnoissa? EUROSTUDENT VI – tutkimuksen artikkelisarja. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:10*.
- Varhelahti, M. & Mikkilä-Erdmann, M. (2016). Viestintää teknologian välityksellä asiantuntijaverkostoissa. *Media & Viestintä*, 39(3), 161–183.
- Vartiainen, P., Ollila, S. Raisio, H. & Lindell, J. (2013). *Johtajana kaaoksen reunalla. Kuinka selviytyä pirullisista ongelmista?* Gaudeamus.
- Varto, J. 2005. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia* (Uudistettu painos). Hygieia-sarja. Kirjayhtymä Oy.
- Vasikkaniemi, T. & Rintala, H-M. (2015). Projekteista uusia valmiuksia työelämään. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.), *21 tapaa tehostaa korkeakouluopintoja* (s. 23–34). Haaga-Helian julkaisut 2015.
- Venninen, T. (2005). Kollegiaalinen palaute tukee ammatillista kasvua. *Aikuiskasvatus*, 4/2005, 288–296.
- Veronesi, G., Kirkpatrick, I. & Vallascas, F. (2013). Clinicians on the board: What difference does it make? *Social Science & Medicine*, 77, 147–155.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.11.019>
- Vesikivi, P., Lakkala, M., Holvikivi, J. & Muukkonen, H. (2018). Team teaching implementation in engineering education: teacher perceptions and experiences. *European Journal of Engineering Education*, 44(4), 519–534.
<https://doi-org/10.1080/03043797.2018.1446910>
- Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. [Väitöskirja] Jyväskylän yliopisto.
- Viitala, R. (2004). Towards knowledge leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(6), 528–544. <https://doi-org/10.1108/01437730410556761>
- Viitala, R. (2006). *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Otava.
- Viitala, R. (2014). *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä*. E-kirja. Edita Publishing Oy.
- Viitala, R. & Koivunen, N. (2014). Lähijohtaja henkilöstötyössä. Teoksessa R. Viitala & M. Järnlström (toim.), *Henkilöstöjohtaminen uuden edessä. Henkilöstöbarometrin esiin nostamat kehityshaasteet* (s. 151–171). Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 302. Liiketaloustiede 107.

- Vilén, L. & Salminen, L. (2016). Täydennyskoulutus terveystieteiden opettajien ammattitaidon ylläpidossa ja kehittämisessä. *Hoitotiede*, 28(2), 137–149.
- Vilkman, U. (2016). *Etäjohtaminen*. E-kirja. Alma Talent Oy.
- Virtanen, T. (2014). Johtaminen korkeakoulussa. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.), *Korkeakouluhallinto. Johtaminen, talous ja politiikka* (s. 291–330). Gaudeamus. Helsinki University Press.
- von Nordenflycht, A. (2010). What is a professional service firm? Toward a theory and taxonomy of knowledge-intensive firms. *Academy of Management Review*, 35(1), 155–174.
<https://doi.org/10.5465/amr.35.1.zok155>
- Vuori, J. (2011). *Leadership Frames of Program Directors at Finnish Universities of Applied Sciences*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Vuori, J. (2011a). Ammattikorkeakoulun esimies muutosta johtamassa. *Hallinnon Tutkimus* 30(3), 191–206.
- Vuori, J. (2021). Vapautta, vastuuta, valtaa: fenomenografinen tutkimus itseohjautuvuudesta. *Työelämän Tutkimus*, 19(3), 348–372.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15–33. <https://doi-org/10.1080/13639080802709620>
- Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta* (s. 31–46). Joensuun yliopisto.
- Väänänen, I., & Peltonen, K. (2020). Siiloista saumattomaan opetuksen ja TKI-toiminnan integrointiin ammattikorkeakouluissa. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(2), 52–69.
- Väänänen, I. & Raappana, A. (2016). Ammattikorkeakoulujen vastuu hyvästä huomisesta. Teoksessa A. Mutanen, M. Kantola, H. Kotila & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Hyvä elämä. Käytäntö, tutkimus ja ammattipedagogiikka* (s. 138–148). Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 44. Turun ammattikorkeakoulu. Juvenes-Print. Suomen yliopistopaino Oy.
- Waddel, D. & Sohal, A. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36(8), 543–548.
- Wahlstrom, K. & Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.
<https://doi-org/10.1177/0013161X0832150>
- Walker, C. (2011). *HBR's 10 must reads on managing people. Saving your rookie managers from themselves*. Harvard Business Review Press.
- Wang, Y. (2018). The panorama of the last decade's theoretical groundings of educational leadership research: a concept co-occurrence network analysis. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 327–365. <https://doi-org/10.1177/0013161X18761342>

- Waring, J. & Currie, G. (2009). Managing expert knowledge: organisational challenges and managerial futures for the UK medical profession. *Organisational Studies*, 30(7), 755–778. <https://doi-org/10.1177/0170840609104819>
- Webb, A., Jeffrey, S. & Schulz, A. (2010). Factors affecting goal difficulty and performance when employees select their own performance goals: Evidence from the field. *Journal of Management Accounting Research*, 22(1), 209–232. <https://doi.org/10.2308/jmar.2010.22.1.209>
- Webb, K. (2008). Creating satisfied employees in christian higher education: research on leadership competencies. *Christian Higher Education*, 8(1), 18–31. <https://doi-org/10.1080/15363750802171073>
- Welch, M. & Jackson, P. (2007). Rethinking internal communication: a stakeholder approach. *Corporate Communications*, 12(2), 177–198. <https://doi-org/10.1108/13563280710744847>
- Wepner, S., D’Onofrio, A. & Wilhite, S. (2008). The leadership dimensions of education deans. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 153–169. <https://doi-org/10.1177/0022487107313745>
- Widayati, A., Maccallum, J. & Woods-McConney, A. (2021). Teachers’ perceptions of continuing professional development: a study of vocational high school teachers in Indonesia. *Teacher Development*, 25(5), 604–621. <https://doi-org/10.1080/13664530.2021.1933159>
- Williams, J., Ireland, T., Warman, S., Cake, M., Dymock, D., Fowler, E. & Baillie, S. (2019). Instruments to measure the ability to self - reflect: A systematic review of evidence from workplace and educational settings including health care. *European Journal of Dental Education*, 23(4), 389–404. <https://doi-org/10.1111/eje.12445>
- Wink, H. (2007). *Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.
- Woo, M., Jang, I. & Chang, Y. (2022). The relationship between sense of community and job satisfaction among campus recreation center employees. *Recreational Sports Journal*, 46(1), 95–104. <https://doi-org/10.1177/15588661221077690>
- World Economic Forum (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. Insight Report. Centre for the New Economy and Society.
- Yaseen, S., Ali, H. & Asrar-ul-Haq, M. (2018). Impact of organizational culture and leadership style on employee commitment towards change in higher education institutions of Pakistan. *Paradigms*, 12(1), 44–53.
- Yates, C., Partridge, H., & Bruce, C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography. *Library and Information Research*, 36(112), 96–119.
- Yemm, G. (2012). *The financial times essential guide to leading your team: how to set goals, measure performance and reward talent*. E-kirja. FT Press.
- Ylijoki, O-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. [Väitöskirja] Tampereen yliopisto.

- Yliruka, L. (2015). *Itsearviointi reflektiivisenä rakenteena Kuvastin-menetelmän toimivuus, käyttöönotto ja kehittäminen*. [Väitöskirja] Helsingin yliopisto.
- Yrjönsuuri, Y. (1993). *Opetuksen ymmärtäminen*. Yliopistopaino.
- Zhao, Q. & Wei, Y. (2019). *Research on performance-based salary distribution system of vocational college teachers based on fair incentives*. In 2019 3rd International conference on economic development and education management (ICEDEM 2019). Atlantis Press.
- Zhou, N., Tigelaar, D. & Admiraal, W. (2022). Factors influencing the impact of work placement on vocational teachers' school practice. *Educational Studies, Vol. ahead-of-print*, 1–20. <https://doi-org/10.1080/03055698.2022.2069462>
- Zhu, W., Sosik, J., Riggio, R. & Yang, B. (2012). Relationships between transformational and active transactional leadership and followers' organizational identification: the role of psychological empowerment. *Journal of Behavioral and Applied Management, 13*(3), 186–212.
- Åkerlind, G. (2005). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. Teoksessa J. Bowden & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (pp. 145–155). RMIT University Press.
- Åkerlind, G. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development, 31*(1), 115–127. <https://doi-org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Åkerlind, G. (2018). What future for phenomenographic research? On continuity and development in the phenomenography and variation theory research tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(6), 949–958. <https://doi-org/10.1080/00313831.2017.1324899>
- Åkerlind, G. (2023). Common misunderstandings of phenomenographic research in higher education. *Higher Education Research & Development, Vol. ahead-of-print*, 1–16. <https://doi-org/10.1080/07294360.2023.2218804>
- Åkerlind, G., McKenzie, J., & Lupton, M. (2014). The potential of combining phenomenography, variation theory and threshold concepts to inform curriculum design in higher education. Teoksessa J. Huisman & M. Tight (toim.), *Theory and method in higher education research II. International Perspectives on Higher Education Research* (pp. 227–248). E-kirja. Emerald Group.

SUMMARY

Introduction

Higher education institutes operate in a constantly changing environment, and to fulfil their educational mission effectively, they must be able to respond to changes (Gomezelj Omerzel et al., 2011). Globalization, with its changes, has brought challenges but also opportunities for the management of higher education institutions (Hanson & Léautier, 2011). For instance, shifts in values and the development of new technologies are also evident in schools, challenging the functions and teaching methods of education. Addressing these challenges requires smooth functioning within polytechnic institutions, which is, in part, dependent on leadership and management activities (Gurr & Drysdale, 2016; Hallinger & Heck, 2011; Sebastian et al., 2018). In addition to addressing potential challenges in education, leadership, and especially expert leadership, have a broad impact on many functions of the university (Hallinger, 2018; Krasnoff, 2015).

The relationship between lecturers working in universities of applied sciences and their immediate supervisors has been relatively little studied in Finland (cf. Vuori 2011a), not to mention the thoughts of lecturers directly about management and leadership. In international higher education research, there are studies on the conceptions of teaching staff regarding expert leadership (Bolden et al., 2009; Evans et al., 2013; Evans, 2014, 2018) Research on expert leadership conducted worldwide reveals differences in educational systems, contexts, and cultures. In Finland, the conceptions of lecturers working in universities of applied sciences regarding expert leadership or their views on the development of expert leadership have not been surveyed purely from the lecturers' own perspective. Therefore, understanding expert leadership in a university of applied sciences as described by lecturers provides new insights for the development of expert leadership in the context of universities of applied sciences.

Purpose of the study and research questions

The purpose of this study is to describe University of applied sciences lecturers' conceptions of expert leadership and its development and additionally, the aim is to deepen the understanding of it in the higher education context. The phenomenon of expert leadership is explored through two research questions: What kinds of conceptions do lecturers working in a university of applied sciences have regarding expert leadership? What kinds of conceptions do lecturers working in a university of applied sciences have regarding the development of expert leadership?

Theoretical background

The key concepts of the study are expert leadership, lecturer, and university of applied sciences. Universities of applied sciences are currently multidisciplinary

and regional higher education institutions, and the degrees offered there have a vocational emphasis (Polytechnic University Law, 932/2014, Kela, 2023). Universities of applied sciences are expert organizations, with a focus on expert tasks. Expert organizations depend on experts with high education, specific expertise, and experience (Hovila, 2005; Talja, 2006). In universities of applied sciences, teaching staff usually consists of lecturers with a relevant vocational degree and work experience. They have also completed 60 ECTS credits in pedagogical studies (OAJ, 2022).

A lecturer working in a university of applied sciences is an expert in their own field and a professional in teaching (Brookfield, 2005; Fornaciari & Männistö, 2015; Hodgson & Spours, 2019; Kiilakoski et al., 2005). As vocational educators, lecturers have to teach a broad subject area they master and work with diverse students (Orr, 2019). In addition to having extensive knowledge and experience in their subject, vocational educators must also be able to convey essential aspects of the field to others (OECD, 2014). The goal of a lecturer's work is to educate professional experts for the workforce. In this educational role, lecturers utilize, implement, and possibly develop various aspects of their work, including their professional competence and identity, factors related to the work environment, pedagogy in higher education, and didactic competence. Additionally, aspects of their work include the development of competence, mastery of the subject, and understanding how students learn and comprehend things most effectively.

Leaders of higher education institutions play a significant role in developing and securing the operations of their organizations (Phillips & Snodgrass, 2022). Leadership in higher education can be divided into the substantive areas of academic and administrative leadership (Virtanen, 2014). In an expert organization, the proportion of expert tasks compared to other tasks is high. The work involves extensive analysis, problem-solving, and the generation of new knowledge, and the organization's dependence on personnel is significant, making personnel replacement challenging (Mönkkönen, 2005; Pesonen, 2007; Sipilä, 1996; Stähle et al., 2004). One of the tasks of expert leaders in higher education is to reconcile various methods and practices so that everyone could be reasonably satisfied with their work, and things run smoothly (Roper, 2019; Temple & Ylitalo, 2009). Leaders see themselves as mentors, role models, caretakers, procurers, representatives of their own organization, and advocates for issues (Macfarlane, 2011). Leaders should guide their unit towards the future and enable critical reflection and discussion on organizational culture and shared values, finding new insights to cope with increasingly challenging situations (Amey, 2006).

Expert leadership is always influenced by context. In the context of higher education, expert leadership is seen as recognizing the multidimensional and multilevel work of lecturers, while also securing the future of work. Expert leadership is realized through continuous interaction and dialogue. Additionally, expert leadership enables autonomy for experts and provides the necessary framework for their work.

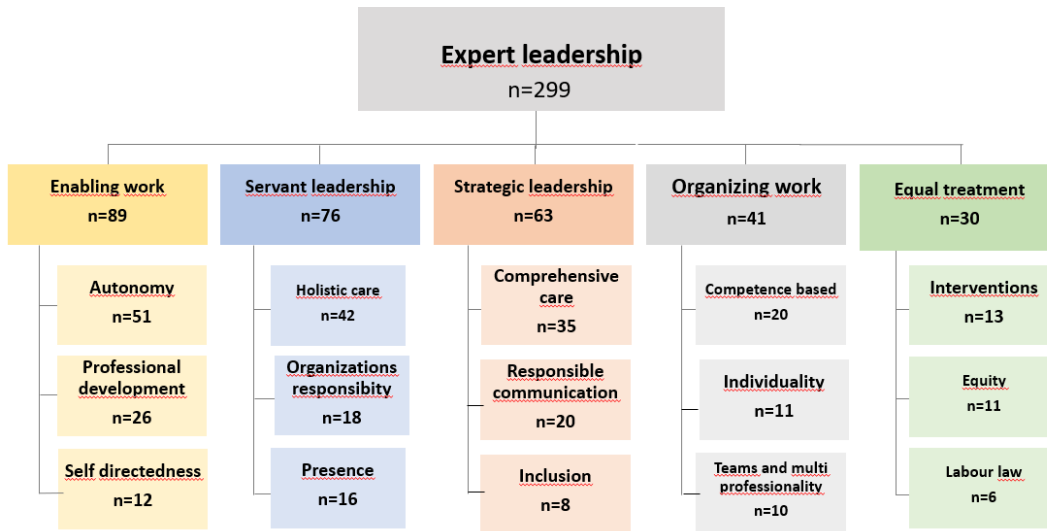
Implementation of the study

In this study, a phenomenographic approach was utilized in researching expert leadership. The starting point in phenomenography is that the phenomenon under investigation can be understood in different ways. The understanding of the phenomenon is formed through each individual's own interpretation, and the manifestation of the phenomenon is influenced by the context in which it occurs (Berglund, 2005). In addition, variation theory was employed to seek a deeper understanding of the structure of the phenomenon under investigation, beyond merely describing concepts (Åkerlind, 2023; Åkerlind et al., 2014). Data was collected through open interviews, with 18 lecturers from five different universities of applied sciences in southern Finland participating in the study. The data was analyzed using phenomenographic analysis, resulting in the formation of five categories of description to characterize lecturers' conceptions of expert leadership and three categories of description to outline ideas for the development of expert leadership.

Key findings and conclusions

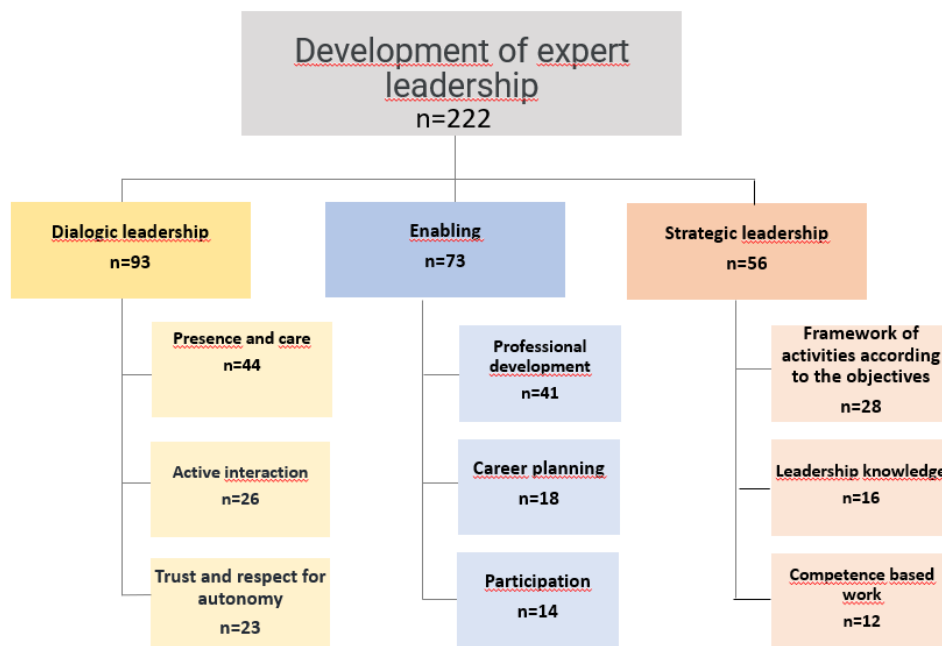
The findings of the study indicate that leadership in a university of applied sciences is primarily perceived as enabling. Expert leadership enables autonomy, professional development, and self-direction. It is also seen as servant leadership, where the expert leader takes comprehensive care of the employees, acts as a host responsible for the operations, and is present in the lecturers' everyday lives. Within the framework of strategic leadership, expert leadership is responsible for setting clear goals for the work and ensuring that the work is effective. Strategic leadership also includes responsible communication and engagement. Expert leadership is understood to involve the organization of work, emphasizing competence-based and individualized approaches, as well as collaboration in teams. Additionally, expert leadership embodies equal treatment, addressing issues when necessary, adhering to fairness, and following legislation that guides the work.

Lecturers' conceptions of expert leadership in a university of applied sciences



As development needs in expert leadership, lecturers identified a shift towards dialogical leadership in targeting activities. In practice, there was a desire for more presence and care, active interaction, as well as trust and respect for autonomy. Expert leadership should promote professional growth by supporting professional development, career planning, and engagement. Additionally, there was a perceived need for leadership capability in expert leadership, ensuring that activities could be framed according to goals and that expert leaders could lead while considering competence-based approaches.

Lecturers' conceptions of the development of expert leadership in a university of applied sciences



In conclusion, it can be stated that, at its best, expert leadership in a university of applied sciences can be understood as traditional expert leadership. However, some perceptions align more with traditional leadership, even authoritarian, rather than what is typical in expert organizations. Similarly, the development of expert leadership is expected to embody more of the leadership characteristics typical for expert organizations. The result regarding the leadership of expert organizations is revealing and indicates a need for the development of leadership practices.

LIITTEET

LIITE 1.

Kysymykset

1. Miten käsität asiantuntijajohtajuuden omassa työssäsi?
2. Asiantuntijajohtajuus:
 - a. Miten asiantuntijajohtaminen näkyy työssäsi suhteessa työn osaamisvaatimukseen ja ammatti-identiteettiin?
 - b. Miten asiantuntijajohtaminen näkyy työssäsi suhteessa työympäristöön?
 - c. Miten asiantuntijajohtaminen näkyy työssäsi suhteessa didaktiikkaan?
 - d. Miten asiantuntijajohtaminen näkyy työssäsi suhteessa osaamisen kehittymiseen?
 - e. Miten asiantuntijajohtaminen näkyy työssäsi suhteessa omaan substanssiosaamiseesi?
 - f. Miten asiantuntijajohtaminen näkyy työssäsi suhteessa opiskelijoihin?
3. Miten kehittäisit lehtorin työn asiantuntijajohtamista?