



HAAGA-HELIA

ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Kimmo Mäki
Mika Saranpää



PARADOKSEJA JA TULKINTAFOORUMEITA

– johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa



HAAGA-HELIA
KEHITTÄMIS-
RAPORTEJA
1/2010

Julkaisujen myynti

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

<http://shop.haaga-helia.com> ■ julkaisut@haaga-helia.fi

© kirjoittajat ja HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

HAAGA-HELIAN julkaisusarja
Kehittämisyhteistyön raportteja 1/2010

Teos on suojattu tekijänoikeuslailla (404/61). Teoksen valokopiointi kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu lupaa. Lisätietoja luvista ja niiden sisällöstä antaa Kopiosto ry, www.kopiosto.fi. Teoksen tai sen osan digitaalinen kopioiminen tai muuntelu on ehdottomasti kielletty.

Julkaisija:	HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu
Taitto:	Oy Graaf Ab / Riina Nyberg
Kannen suunnittelu:	Tarja Leponiemi
Kannen kuva:	Rodeo.fi

ISSN: 1796-7635

ISBN: 978-952-5685-75-6

Multiprint Vantaa 2010

Sisällys

Tiivistelmä	4
-------------------	---

I JOPE:N TEORETTISET JA TOIMINNALLISET FOORUMIT

1 Hankkeen tarina ja kehittämiskysymykset	9
2 Johtamistoiminta	11
2.1 Johtamistoiminta, organisaation yhteinen osaamisalue.....	11
2.2 Osaamisen luomista edistävä työkuulttuuri	15
2.3 Johtamistoiminta pedagogisena osaamisena	22
2.4 Johtamistoiminta rakenne- ja prosessiosaamisena	26
2.5 Tulkintafoorumit.....	27
2.6 Neuvottelemisen ja dialogityökalut	30
3 Tutkijakehittäjien toiminta ja tulkintafoorumit	35
3.1 Toimintatutkimuksellisuus JOPE:ssa	35
3.2 Tutkijakehittäjät JOPE:ssa.....	39

II TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISTYÖ

4 Palvelualan lähityöyhteisö	46
4.1 Tulkintafoorumilta seuraavalle	46
4.2 Tulkintoja ja analyyseja.....	56
4.3 Johtamistoiminnan tila ja kehittämissuhteet	69
5 Liiketoiminta-alan ammattikorkeakoulu-yhteisö	71
5.1 Tulkintafoorumi: yhteisön ja johtajien tuotosten ristivedossa.....	71
5.2 Johtamistoiminta pirstaleisina ja perinteisinä mielikuvina.....	76
5.3 Johtamistoiminnan tila ja kehittämissuhteet.....	79

III KEHITTÄMISHAASTEET JA KEHITTÄMISTYÖKALUT

6 Johtamistoiminta ammattikorkeakoulussa	83
6.1 Vastauksia tutkimuskysymyksiin.....	83
6.2 Kokonaiskuva johtamistoiminnasta	87
6.3 Johtamistoiminnan välineet	91
7 Entäs sitten...?	100
Lähteet.....	104

Tiivistelmä

■ JOPE (johtaja ja opettaja) -tutkimus- ja kehittämishankkeen (2007–2009) tarkoituksena oli selvittää, kuvata ja kehittää johtamistoimintaa ammattikorkeakoulussa. Keskeinen lähtöajatus ja käsite oli johtamistoiminta, jonka me tutkijat hahmotimme organisaation yhteisenä toiminta- ja osaamisalueena. Tutkimus- ja kehittämiskysymykset olivat:

Millaista on johtamistoiminta ammattikorkeakouluissa?

1. Millaisia käytäntöjä siihen sisältyy?
2. Millaiset käsitteet parhaiten kuvaavat johtamistoimintaa?
3. Millaisia akuutteja kehittämisen kohteita on johtamistoiminnassa?
4. Millaisia ovat roolit johtamistoiminnassa?

JOPE-hankkeeseen osallistui tutkimus- ja kehittämiskumppaneina kahden eri ammattikorkeakoulun kaksi työyhteisöä. Kevästä 2007 kevääseen 2008 kävimme havainnoimassa kummassakin työyhteisössä yhteensä 10 kertaa heidän palaveritaan ja toiminnan kehittämistilanteitaan. Havainnointit dokumentoimme ja analysoimme tutkijakehittäjätyöparina. Seuraavassa vaiheessa havainnointien sekä alkuperäisen teoreettisen näkökulmamme pohjalta teimme teemakysymykset ja toteutimme työyhteisöjen henkilöiden haastattelut. Haastatteluja tehtiin yhteensä 15, ja ne olivat kestoltaan noin 1,5 tuntia. Ne ajoituivat kevään 2008 ja kevään 2009 välille. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan. Tämän jälkeen haastatteluaineisto sekä havainnointiaineisto analysoitiin ja teemoiteltiin.

Aineiston tulkintojen pohjalta käynnistimme palvelualojen ammattikorkeakouluyhteisössä viiden tulkintafoorumin sarjan, joka toteutettiin kevään 2009 ja syksyn 2009 aikana. Ensimmäinen tulkintafoorumi pohjautui havainnointien ja haastattelujen luomalle kuvalle yhteisöstä ja johtamistoiminnasta. Seuraavat tulkintafoorumikerrat rakentuivat työyhteisön itsensä esiin nostamiin kehittämisteemoihin. Liiketoiminta-alan ammattikorkeakouluyhteisön haastattelut saimme päätökseen myöhään keväällä 2009. Analyysityön jälkeen saatoimme toteuttaa yhden tulkintafoorumin havainnointien ja haastatteluiden tuottamien tulkintojen pohjalta lokakuussa 2009. Työotteemme oli toimintatutkimuksellinen.

JOPE-hankkeen tulokset:

Tutkimuskysymys 1: Millaisia käytäntöjä johtamistoimintaan sisältyy?

- a. *Palaveripainotteinen johtaminen.* Johtamistoiminta näyttäytyy työyhteisössä pääsääntöisesti esimiehen toimintana. Toimintaa ilmenee palaveritilanteissa, joissa pöydän ympärillä tai muutoin rintamalinjassa istuen, katseet johtajaan suunnattuina käsitellään opetuksen ja ohjauksen toteutukseen organisointiin liittyviä teemoja. Samoin käsitellään koko organisaation toimintamallin tuomia velvoitteita ja odotuksia opetustyölle.
- b. *Tehtäväksi antaminen ilman ohjaamista.* Työn abstrakteista elementeistä ei tehdä kollektiivisia tulkintoja ja ratkaisuja, vaan niitä ohjailaan esimiehen puheella käsitteellisellä tasolla. Kaiken kaikkiaan johtamistoiminta näyttäytyy innovatiivisena ja kehittämisorientoituneena puheena.
- c. *Ristiriitaisissa odotuksissa johtaminen.* Epämääräisyyttä esiintyy, kun henkilöstöllä on kahtia jakautuvat odotukset ja toiveet johtajaansa kohtaan. He odottavat toisaalta esimieheltään perinteistä edestä johtamista, mutta toisaalta he haluavat keskustella ja olla mukana työtä ohjaavissa päätöksissä.

Tutkimuskysymys 2: Millaiset käsitteet parhaiten kuvaavat johtamistoimintaa?:

- a. *Puheella johtaminen.* Tällä hetkellä johtamistoiminta on välitilassa, vanhan ja uuden toimintakulttuurin railossa. Johtaminen näyttäytyy osin perinteiseen, tiettyyn position kuuluvana toimintana. Sen teot ovat puheen kautta tapahtuvaa innovatiivista ja kehittävää retoriikkaa.
- b. *Keskusteleva johtaminen.* Osin johtamistoiminta näyttäytyy keskustelevana, epämääräisenä toimintana lähiesimiesten ja työyhteisön asiantuntijoiden välillä. Keskustelua kutsumme epämääräiseksi, koska siltä näyttävät puuttuvan konkreettiset, tiedostetut tavoitteet. Toisaalta se on epämääräistä myös siksi, että sen tuloksia ei koota päätöksiksi.

Tutkimuskysymys 3: Millaisia akutteja kehittämisen kohteita on johtamistoiminnassa?

- a. *Johtamiskäsitysten uudistaminen.* Keskeinen lähtökohta on muokata johtamiskäsitystä. On siirryttävä johtamisesta johtamistoimintaan, joka koskettaa kaikkia organisaation toimijoita.

- b. *Tulkintafoorumit, neuvotteluosaaminen.* Johtamistoiminnan kehittäminen tarvitsee organisaatioiden nivelkohtiin tulkintafoorumeita. Tulkintafoorumit avaavat työtä ohjaavia strategioita, ismejä, toimintamalleja ja -tapoja. Ne tulkitaan yhdessä oman yhteisön kontekstiin sopiviksi.

Tutkimuskysymys 4: Millaisia ovat roolit johtamistoiminnassa?

- a. *Positiolähtöisen johtamistoiminnan puolustajat.* Johtamistoiminnan roolit jakautuvat pääosin positioiden mukaan, eivät toiminnan ja sitä ohjaavien tavoitteiden mukaan. Johtaminen mielletään pääsääntöisesti tehtävään asetettujen johtajien tehtäväksi. Asiantuntijayhteisö on itse ohjaamassa tätä tulkintaa toiveiden ja odotusten kautta.
- b. *Yhteisöllisen johtamistoiminnan puolustajat.* Yhteisöstä löytyy myös jaetun johtamistavan puolustajia. Lähiesimiehiltä löytyy halua jaetun johtamisen toimintaan, mutta yritykset ovat usein hataria. Lähiesimiehet toimivat kovassa ristipaineessa ylemmän johdon ja henkilöstön välillä, mikä näkyy neuvottomuutena johtamisteoissa.

Kehittämisehdotukset:

Hahmotimme johtamistoiminnan kokonais kuvan ammattikorkeakoulussa aineistomme ja työyhteisössä työstettyjen tuotosten pohjalta viideksi paradokseksi.

Paradoksi 1: Kehittämisorientoitunut johtamispuhe vs. konkreettinen amk-toiminta

Paradoksi 2: Kehittämisorientoitunut pedagoginen toimintamalli vs. hallinnon tuottama toimintamalli

Paradoksi 3: Staattinen johtaminen vs. kelluva ja vellova johtamistoiminta

Paradoksi 4: Opettajien asiantuntijayhteisön toiminta vs. opiskelijoiden kanssa työskenteleminen

Paradoksi 5: Luokkahuonepohjainen ajanhallinta vs. tehtävä- ja tilannekohtainen ajanhallinta

Johtamisen tulee muuttua johtamistoiminnaksi, pois positiojohtamisesta tehtävä- ja tilannekohtaiseen johtamistoimintaan. Tällöin johtamistoiminta on nähtävä koko yhteisön osaamisalueena. Muutoksen on lähdeittävä asenteista. Jotta päästään muutoksen tielle, yhteisöt tarvitsevat yhteisiä tulkintafoorumeita. Näissä foorumeissa on mahdollisuus jakaa, tulkita ja neuvotella yhteisöllisesti johtamistoiminnasta, työn keskeisistä käsitteistä,

sisällöistä ja tavoitteista. Toiminnan painopiste on siirrettävä johtamistoiminnassa käytäntö- ja lähityöyhteisöihin, jotka toimivat asiakasrajapinnoissa muun työelämän ja opiskelijoiden kanssa. Näin vahvistetaan yhteisöllisyyttä ja osallisuutta työyhteisöissä.

Ehdotamme organisaatioille kolmea askelta:

Askel 1: Tulkintaforumit on luotava ja sovitettava koko organisaation nivelkohtiin.

Askel 2: Johtamistoiminnan tulee kehittyä koko työyhteisön osaamis- ja vaikuttamisalueeksi.

Askel 3: Kehittämisen painopiste on siirrettävä isosta organisaatiosta sen käytäntö- ja lähityöyhteisöihin.

Avainsanat: Johtamistoiminta, tulkintaforumit, paradoksit, neuvottelu.

I

JOPE:n teoreettiset ja toiminnalliset foorumit

1

Hankkeen tarina ja kehittämiskysymykset

■ Aidosti tutkiva, kysyvä ja ihmettelevä hanke ei alussa vielä tiedä, mitä tuleman pitää. Emme ole ylimielisiä emmekä kuvittele tietäneemme, jos vieläkin teemme tulkintoja. Vähitellen olemme löytäneet alkuperäisen lähtökohtamme, jota emme alussa osanneet tunnistaa: kokeilla korkeakoulujohtamiseen teoreettista viitekehystä, jossa sekä johtajat että asiantuntijat ovat yhtä lailla vastuullisia ja osallisia suuntien, toimintatapojen, onnistumisten ja toiminnan kehittämisen ilmiöissä. Joku voisi ajatella, että vaikka toimintatutkimusta koetamme tehdä ja muuta uskotella, olemme hypoteettis-deduktiivisen maailman vankeja. Sen pahempi todellisuudelle, sanoisi iso Hegel.

Toisaalta työmme on ollut ja on yritys löytää asiantuntijaorganisaation johtamiseen positiivisen ja iloisen yhteisöllisyyden näkökulmia, negatiivisen ja hammasta purevan erottelevuuden ja leireihin jakautumisen sijaan. Mieluummin siis lämmintä kuin kylmää. Myös korkeakoulutuksen jatkuvien rakennemuutosten heilutukset yllyttävät sanailuamme.

JOPE-tutkimus- ja kehittämishankkeen tutkijakehittäjinä toimivat raportinlaatijat eli me: KL Kimmo Mäki ja FL Mika Saranpää. Suunnittelimme hankkeen ja huolehdimme sen toteutuksesta. Yksin emme tähän olisi pystyneet. Projektihallinnassa meitä ohjasi T&K-koordinaattori Johanna Holm. Suurkiitos kuuluu HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun ammatilliselle opettajakorkeakoululle ja sen tutkimuspäällikölle Liisa Vanhanen-Nuutiselle. AOKK:n TKI-toiminta mahdollisti hankkeen ideoinnin sekä käynnistyksen ja on luonut puitteet ammattikorkeakoulumaiselle tutkimus- ja kehittämistoiminnalle.

Suunnitteluvaiheessa saimme ideointi- ja sparraustukea Teknillisen korkeakoulun tuotantotalouden laitoksen tutkijoilta Paul Buhanistilta ja Jouni Virtaharjulta. Hankkeen aikana toimintaamme arvioi ja tuki JOPE:n ohjausryhmä. Se koostui puheenjohtaja Jouni Virtaharjusta, HAAGA-HELIA ammatillisen opettajakorkeakoulun johtaja Jari Lau-

kiasta, ammatillisen opettajakorkeakoulun T&K-koordinaattori Johanna Holmista sekä yhteistyöammattikorkeakoulujen kahdesta esimiehestä.

Ilman rahoitusta emme tietenkään olisi voineet toteuttaa JOPE:a. Hankkeen taloudelliset toimintamahdollisuudet takasivat Työsuojelurahasto 30 000 eurolla sekä HAAGA-HELIA ammatillinen opettajakorkeakoulu 32 000 eurolla. Tutkimus- ja kehittämiskumppaneina toimivat kahden eri ammattikorkeakoulun työyhteisöt. Tässä raportissa käytämme yhteisöistä nimiä palvelualan ammattikorkeakouluyhteisö sekä liiketoiminta-alan ammattikorkeakouluyhteisö.

Jos jokin oli selvää hankkeen alusta lähtien, niin hankkeen fokus. JOPE keskittyi johtamistoimintaan ja sen ilmiöihin ammattikorkeakouluyhteisössä. Alustavat, jatkuvasti taustalla vaikuttaneet tutkimus- ja kehittämiskysymykset muotoutuivat johtamistoiminnan ympärille.

Millaista on johtamistoiminta ammattikorkeakouluissa?

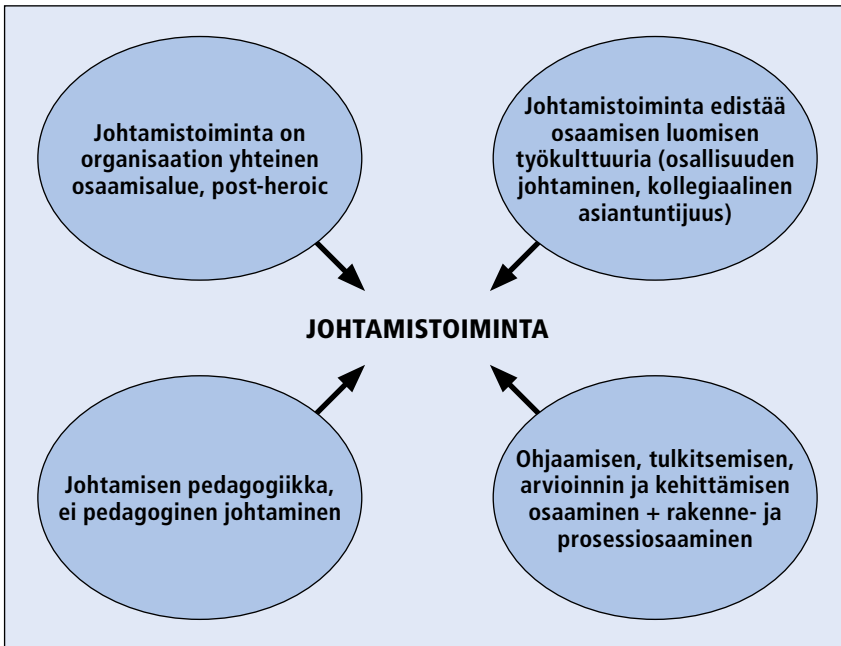
1. Millaisia käytäntöjä siihen sisältyy?
2. Millaiset käsitteet parhaiten kuvaavat johtamistoimintaa?
3. Millaisia akuutteja kehittämisen kohteita on johtamistoiminnassa?
4. Millaisia ovat roolit johtamistoiminnassa?

2.1 Johtamistoiminta, organisaation yhteinen osaamisalue

■ Olemme JOPE:n puolimatkan artikkelissamme (Mäki & Saranpää 2008, 179) kuvanneet ammattikorkeakouluja metaforalla ”vaudeville”. Viittaamme tällä varsin moninaiseen, hyvin monenlaisia ja perustaltaan vaihtelevia akteja (esityksen tavoitteet, näyttämöllepano, toimintatavat) sisältävään ja monenlaisia tunteita synnyttävään maailmaan. Millaisesta johtamisesta tällaisessa maailmassa voi relevantisti, ilman kyynisyyttä ja sarkasmia, positiivisella, kehittäväällä ja eteenpäin vievällä huumorilla puhua?

Vastaukseksi olemme rakennelleet johtamistoiminnan käsitettä (ks. kuvio 1). Perustalla on anti-heroinen käsitys johtamisen perusluonteesta (Fletcher & Käufer 2003, 21). Johtaminen ei ole yksilöiden omistuksessa, vaan se toteutuu suhteissa. Johtamista ja erityisesti johtamisosaamista tulee tarkastella suhteissa tapahtuvana toimintana, johtamistoimintana. Sitä ei tule tarkastella yksilöistä kumpuavina tekoina, yksilöiden tuotoksina, saavutuksina tai vaikutuksina, yksilöiden ominaisuuksina, yksilöiden positioina (Grint 2005, 19–32).

Suhteet, joita pitää tarkastella, ovat ihmisten, asioiden, koneiden, tilojen ja niin edelleen, välisiä suhteita. Keith Grint (2005, 22–23) käyttää käsitettä johtamishybridit Latourin teoreettista pohdiskelua seuraten. Näissä henkis-materiaalisissa suhteissa organisaatio suuntautuu kohden tavoitteitaan, hallitummin tai vähemmän hallitusti, tietoisesti tai vähemmän tietoisesti. Ammattikorkeakoulu on näin omassa olemisessään teoreettisen ja käytännöllisen leikkauksissa, painotuksia vaihdellen, soveltavan tieteen kenttä. Soveltavan tieteen kenttänä se etsii ja valitsee suuntiaan ja menettelytapojaan.



Kuvio 1. Johtamistoiminta (Mäki & Saranpää 2008).

Johtamistoiminnan ohessa voimme varmasti puhua jaetusta johtamisesta (ks. Ropo ym. 2005, 16–33). Olemme kuitenkin ottaneet käyttöön ilmauksen ”johtamistoiminta” korostaaksemme uudenlaisen ajattelun välttämättömyyttä, uudenlaisten käsitteellisten rajojen ja maamerkkien piirtämisen tärkeyttä. Kuten Koivunen (2007, 35) kirjoittaa: ”kenties on niin, että johtajuuden käsite on niin kiinnittynyt yksilöjohtamiseen, että vaihtoehtoisilla määritelmillä ei ole kovin hyviä mahdollisuuksia avartaa ja monipuolistaa ymmärrystä johtajuudesta. Ehkä tarvitsemme kokonaan toisenlaisia käsitteitä...”

Yksi keskeinen tavoitteemme on koetella käsityksiämme ja käsitteitämme, etsiä niiden mahdollisuuksia kuvata tapahtuvaa todellisuutta, sovittua todellisuuden ilmiökenttää ja jäsentää sitä hieman toisin. Ehkä johtamistoiminnan muotoutumisen ja käytäntöjen etsimisen historiallisessa tilanteessa on viisautta mieluummin esittää kysymyksiä kuin antaa vastauksia. Kun johtamisesta puhutaan, mitä me havaitsemme? Kun johtaminen on jaettua, nähdäänkö sitä johtamisena, nähdäänkö sitä ylipäättään? Onko niin, että johtamistoimintaan kuuluvat taidot – esimerkiksi kuunteleminen, empatia, ainutkertaisen havaitseminen – hämärtyvät, eivätkä tule tulkituiksi johtamisosaamisena ollenkaan? (Flätcher & Käufer 2003, 25; Koivunen 2007, 35.)

Tarkastelumme kohteena ovat varsin erityiset organisaatiot, asiantuntijaorganisaatiot. Asiantuntijat lienevät johdettavina jotakin muuta kuin –? Kun kyseessä ovat vieläpä sellaiset asiantuntijaorganisaatiot, joiden pohjimmaisena perustehtävänä on tukea asiantuntijuuden kehittymistä toisissa ihmisissä, toisissa organisaatioissa, kysymys johtamistoiminnasta on yhä akuutimpi.

Koivunen väittää, että innovatiivisissa, uutta luovissa asiantuntijaorganisaatioissa asiantuntijuus ei ole yksilöihin sitoutuva ominaisuus, vaan kollektiivista. Uusi tieto on suhteissa rakentuvaa, suhteissa, jotka levittäytyvät ympäri organisaatiota, sen rajapinnoille ja yli. Eikö tällöin johtamista, tavoitteisiin suuntautuvan toiminnan ohjaamista, pidä tarkastella vastaavana ilmiönä? (Koivunen 2007, 35.)

Yhtäältä johtamistoiminta on myös moraalinen kannanotto, arvovallinta. Kysymys on sekä johtajien että asiantuntijoiden täysi-ikäistymisestä. Moraalin pohdiskelijoina lienemme siis myös kasvattajia. Voimme ajatella yksilömyyden korvaamista yhteisömyyillä. Teemme tämän iloisesti ja tietoisesti. Kyse on myös poliittisesta valinnasta. Kun mietimme asiantuntijaorganisaatiota, saatamme kysyä, mistä suunnat ja toimintatavat tulevat? Kenellä on oikeus määritellä niitä? Miten määritellään muutos ja kehitys? Valta tapahtuu näissä suhteissa, tavalla taikka toisella. (Mäki & Saranpää 2008, 183–184.)

Johtamistoiminta täysi-ikäistymisen näkökulmasta nostaa esiin osallisuuden käsitteen. Johtamistoiminta sisältää ajatuksen osallisuudesta. Olemme osallisia johtamistoiminnassa, halusimme tai emme, havaitsimme osallisuuttamme tai emme. Ulkopuolista tarkkailijaa ei ole. Hänkin on kaksisuuntaisen peilinsä takana osallinen. (Mäki, Saranpää ym. 2009, 156–157.)

Osallisuutta on toki erilaista. Sen laadut vaihtelevat aktiivisuuden näkökulmista. Sekä oman osallisuutensa että toisten osallisuuden tunnistaminen on sekä asiantuntijoiden että johtajien keskeinen haaste. Osallisuus ilmenee aina suhteissa ja suhteina. (Mäki, Saranpää ym. 2009, 156–157.)

Hakkarainen ja Paavola (2008, 75) toteavat: ”ihmiset eivät yleensä ole tietoisia toimintansa sosiohistoriallisesti määräytyneestä kohteesta tai motiivista. He toteuttavat erilaisia päämäärään suuntautuneita tekoja kyseenalaistamatta tai pohtimatta laajempaa sosiaalista ja kulttuurista kehystä, johon heidän toimintansa perustuu.”

Emme kuvittele, että johtamistoiminnan mietiskelyllä tultaisiin täysin tietoisiksi siitä, mikä meitä ohjaa ja minne olemme menossa. Päämäärät ovat enemmän tai vähemmän yllätyksiä, jos salaisuuksia ovat päämäärien valintojen perimmäiset syytkin. Kenties voimme kuitenkin tulla hieman tietoisemmiksi – ja ennen kaikkea helpottaa yhteiselämäämme. Voimme

ehkä hiukan löysentää kravattia, voimme antaa kulmamme olla nyppimättä. Voimme myös hellittää ylhäältä alas tapahtuvan strategiaohjauksen illuusioita. Ja voimme loiventaa toiveitamme pedagogisen vapauden virtuaalitodellisuuteen. Viimeksi mainitun – toivottavasti – kumooa palvelutehtävän toisen, asiakkaan, hivuttautuminen suhteisiimme.

Kiristävydessään ja toiminnoissaan strategiaohjaus ei ole illuusio, sillä tehdäänhän sitä. Sen sijaan vaikutusmahdollisuuksiltaan ja vaikuttavuutensa näkökulmista se voi hyvinkin olla illuusiota. Tai ainakaan vaikutukset eivät kenties ole sitä, mitä kuvitellaan. Varsin paljon on tutkittu strategioiden jäämistä pelkäksi puheeksi ja paperiksi, jopa liiketoimintaorganisaatioissa. (Hyviä avauksia toisenlaisen strategisen toiminnan toteuttamiseksi on Strategy as Practice -liikkeessä sekä TKK:n Strada-projektin tuottamissa työkaluissa; yksi esimerkki näistä pyrkimyksistä on Mantere ym. 2006 sekä strategiavaikuttaminen.fi-sivusto.)

Olemme valinneet muutaman yksinkertaisen toiminnon, joissa johtamistoiminta ilmenee. Valintaa perustelemme sillä, että kaikessa tavoitteita kohden suuntaavassa työssä nämä lienevät mukana. Perustekin on siis yksinkertainen. Tavoitteellisen toiminnan suunnitteleminen, suunnitelmien toimeenpano, onnistumisten arviointi ja toiminnan kehittäminen ovat sekä strategisen toiminnan että opetustoiminnan pohjalla. Erityisesti, koska tarkastelemme ammattikorkeakouluja, joissa ydinprosessien keskeisiä toteuttajia ja asiantuntijoita ovat opettajat, toimintaketju on varsin ilmeinen.

Ketjuuntuvat toiminnot ovat:

- suunnitteleminen (tavoitteet, toimintatavat)
- suunnitelmien toimeenpaneminen
- onnistumisten arvioiminen
- kehittäminen.

Näitä toimintoja eri toimintaympäristöissä havainnoimalla koetamme päästä selvyyteen johtamistoiminnan konkretiasta, siitä, mitä todella tapahtuu asiantuntijaorganisaatioiden tavoitteellisessa suuntautumisessa. Koetamme päästä käsiksi johtamistoiminnan ilmiöön kaiken puheen ja kirjoituksen takana. (Heidegger 1988, 324–328; 1987, 41; 2000, 58–63)

Johtamistoiminnan ilmiöön päästään käsiksi esittämällä tiettyjä kysymyksiä, kaikkialla ja kaiken aikaa. Miten suunnitellaan tavoitteet ja toimintatavat? Miten suunnitelmista päästään käytännön toteutuksiin? Miten onnistumisia arvioidaan? Miten tätä kaikkea ja toimintaa tämän kaiken avulla kehitetään? Vastaukset näkyvät toiminnassa, tekoina. Johtamistoiminnassa puhe, sanat, neuvottelemine ovat olennaisia tekoja.

Ajattelemisenkin on teko. Se voi näkyä teoissa – tai sitten ei. Kysytään siis sitäkin. Teot näyttävät johtamistoiminnan tilan ja pedagogisen osaamisen. Teot ilmentävät myös työkuulttuuria.

2.2 Osaamisen luomista edistävä työkuulttuuri

2.2.1 Työkuulttuurin käsite

Jotta kykenemme hahmottamaan asiantuntijayhteisön johtamistoimintaa, on meidän syytä ymmärtää työyhteisöjen toimintatapoja. Tässä raportissa annamme niille käsitteen työkuulttuuri. Ne ovat konkreettisten ja abstraktien artefaktien sulautumia, joissa keskeisenä tapahtumakenttänä on työ.

Työn ympärille muodostuvat esimerkiksi organisaation roolit, vastuu- ja valtasuhteet, odotukset, osaamisvaateet, työnjaolliset elementit sekä formaali ja informaalinen työympäristö.

Formaalinen työympäristöä koko organisaatiotasolla hahmottaa ja muokkaa organisaatiokulttuuri, joka on vahvasti sidoksissa ulospäin näytettäviiin johtamistekoihin, johtamiskulttuuriin. Organisaation imago, visio ja toteutettava strategia, näiden luominen, käyttö ja uudistaminen, muokkaavat, ohjeistavat ja ohjaavat organisaatiokulttuuria.

Tutkimuksessa tarkastelemme työkuulttuureita muodostuvat informaaliseen työympäristöön, loogisesti organisaatiokulttuurin alle. Monialaisessa ja isossa ammattikorkeakoulussa eri yksiköt ja koulutusalat työskentelevät omissa toimintakonteksteissaan. Näiden asiantuntijayhteisöjen sisälle muodostuu osin ympäristön omaleimaisuudesta, osin alalähtöisyydestä sekä osin henkilöistä ja henkilökemioista johtuen toisistaan ja organisaatiokulttuurista poikkeavia työkuulttuureja. Useista työkuulttuureista koostuvaa ammattikorkeakouluorganisaatiota voisi kutsua mosaiikkimaiseksi organisaatioksi (Hargreaves 1999).

Työkuulttuuri muodostaa keskeisen oppimiskontekstin. Haasteena on kytkeä yhteen asiantuntijuutta ja osaamista yhteisöllisenä toimintana eri toimintakonteksteissa. Osaamisen kehittäminen yhteisöllisenä prosessina on erityisen tärkeää, kun koulutusorganisaatioihin ja yhteisöihin kohdistuu muospaineita (Tynjälä 2006, 97). Ammattikorkeakoulujen rakennemuutosten vaudevilla johtamistoiminta on jossakin tässä, hallittujen ja hallitsemattomien muutosten, oppimisen ja osaamisen kehittämisen pyörteissä.

Ammattikorkeakoulujen alkutaipaleilta lähtien muutoksen keskiössä on ollut käsitys oppimisesta. Opettajien haasteena on ollut löytää oppimisen muotoja, jotka ovat edistäneet työelämäläheisyyttä tai -lähtöisyyttä,

kehittäneet teoreettiskäytännöllistä ja verkostomaista osaamista. Pelkkä tietojen ja taitojen oppiminen ei ole riittänyt, vaan opiskelijoiden täytyy muuttuvassa maailmassa kasvaa myös elinikäisiksi oppijoiksi. Opettajan tulee tukea metakognitiivisten ja reflektiivisten valmiuksien kehittymistä oppijoissa. (Tynjälä 2006, 112–113.)

Opettajan tehtävä on laajentunut heti ammattikorkeakoulujen alusta lähtien opetussuunnitelmien kehittämiseen ja koulun toiminnan arviointiin. Tällöin opettajan asiantuntijuus ja osaaminen ovat liikkuneet yksilöllisestä myös kollektiiviseksi ominaisuudeksi. Nämä ovat olennaisesti vaikuttaneet ammattikorkeakoulujen työskentelytyyleihin. (Tynjälä 2006, 112–113.)

Työ ammattikorkeakouluissa on muotoutunut kerroksiseksi ja monitahoiseksi. Moni-ilmeisyyttä ovat lisäämässä vielä muuttuvat oppimis- ja toimintaympäristöt. Toki organisaatioissa elää uuden ohella niin sanottu perinteinen opettajan työskentelytyyli, joka korostaa yksintoimijuuksia ja ”asia kerrallaan” -lähestymistapaa. Myös opettajien intressit ja erilaiset toimenkuvat tuovat kirjavaa työn yksipuolisuuteen tai monipuolisuuteen. (Ks. Herranen 2003, 177–188.)

2.2.2 Työskentelytyylien moninaisuus

Mosaikkimainen organisaatiokulttuuri sisältää useita eri työskentelytyylejä, jotka saattavat olla osittain päällekkäisiä. Kun tarkastelee ammattikorkeakouluorganisaatiota, jäsentävän näkökulman antaa Hargreavesin (1999) opetustyön kulttuureita pohtiva viiden mallin jaottelu. Malli antaa teoreettista viitekehystä eikä tietenkään sellaisenaan kuvaa yhtäkään asiantuntijayhteisöä. Käytännössä eri näkökulmat sekoittuvat toisiinsa ja pakottavat myös teorian ilmentämään mosaikkimaisuutta.

Pirstaleisen organisaatiokulttuurin sisältä löytyy perinteistä opettamista ja johtamista kuvaava pirstaloitunut yksilöllisyyden työskentelytyyli. Siinä opetustyön yksinäiset sudet työskentelevät toisistaan erillään. He valmistelevat opetustyönsä ja toteuttavat sen yksin. Kokemusten ja osaamisen jakaminen eivät sisälly individualistiseen työskentelytyyliin. Tässä työskentelytyylissä myös johtamistyö on asetettu johtajan osaamiseksi ja vastuulle. Individualistisessa työskentelytyylissä valtasuhteet perustuvat vahvaan hierarkkiseen ajatteluun, jossa asema määrittää toimet ja toimenpiteet. Tällaista asetelmaa saattavat vahvistaa niin johtaja kuin opettajayhteisökin. (Hargreaves 1999, 237; ks. Grint 2005, 28–31.)

Kollaboratiivinen työskentelytyyli korostaa yhteistoiminnallisten asiantuntijaryhmien osuutta työn osaamisessa. Tässä työskentelytyylissä toteutu-

vat tiimimäiset suunnitteluprosessit, opetuksen toteutukset ja arvioinnit. Opettajien yhteistoiminta toteutuu ohjaustilanteissa tai vaikkapa kollaboratiivisena toimintatutkimuksena. Yhteistyösuhteet ovat epävirallisia ja spontaaneja. Ne pohjautuvat innostuneeseen vapaaehtoisuuteen, ja työkulttuuri on olemukseltaan kehittämisorientoitunutta. (Hargreaves 1999, 237.)

Myös johtamistoiminta on jakautunut kulloisessakin toimintakontekstissa toimijoiden vastuulle. Niin sanotut kuumat ryhmät, jotka toimivat hetkellisissä projekteissa, tekevät toimintaa koskevia päätöksiä ja ratkaisuja reaaliajassa, yhdessä ammattikorkeakouluorganisaation asiakkaiden ja sidosryhmien kanssa. (Hargreaves 1999, 237.)

Kollaboratiivisen kollegiaalisuuden lisäksi organisaatiossa voi näyttyä teennäisen kollegiaalisuuden työkulttuuri. Nopean ja pinnallisen tarkastelun tuloksena voidaan huomata opettajien yhteistoimintaa, mutta syvempi asiaan perehtyminen kertoo jostain aivan toisesta työkulttuuri-pohjasta. (Hargreaves 1999, 237.)

Teennäinen kollegiaalisuus ponnistaa toteuttamisorientoituneesta otteesta ja sen pakottimena ovat hallinnolliset säädökset. Se on muodollista, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua toimintaa. Uusien innovaatioiden tai avauksien syntyminen työn kehittämisessä on rajoittunutta. (Hargreaves 1999, 237.)

Tällaisessa työkulttuurissa pyritään vain selviytymään ja suorittamaan annettuja tehtäviä. Johtaminen perustuu näennäisyhteisöllisyyteen, ja työkulttuurissa työskentelevät saavat ylhäältä alaspäin valuvana tiedottamisena strategiset linjaukset ja muut työtä keskeisesti ohjaavat elementit. Yhteiset kuulemistilaisuudet ovat todellisuudessa informaatiofoorumeita, joissa tullaan tietoisiksi johtajistossa tehdyistä linjauksista.

Rakenteelliset muutokset ja integroitumiset, esimerkiksi ammattikorkeakoulujen perustaminen tai myöhemmät ammattikorkeakoulujen liitokset, muodostavat ainakin aluksi teennäisen kollegiaalisuuden työkulttuureja. Integroituneet koulutusalat eri organisaatioista tuovat mukanaan omat työkulttuurit, ja yhteisen toimintatyylin löytäminen on haaste yhteisölle ja johtamiselle (Hargreaves 1999, 237).

Klikkiytyneessä työkulttuurissa ammattikorkeakouluorganisaatiosta löytyy opettajaryhmittymiä, joita yhdistävät yhteiset työtehtävät, tutkinto- tai substanssitaustat, työvuosien pituus ja niin edelleen. Yhdistäviä syitä voi tietenkin olla monia. Ryhmät ovat muodostuneet kiinteiksi ja pysyviksi kuppikunniksi, eikä vaihtuvuutta ryhmien välillä suvaita. Opetus- ja ohjaustyön kehittämisen kannalta tällaiset ryhmittymät saattavat olla klikkejä, jotka jarruttavat toiminnallaan muutosta. Varsinkin organisaatiomuutoksen vaiheissa klikkiytyneet työkulttuurit nostavat päätään puo-

lustaessaan esimerkiksi oman alansa sisäiseksi, itseään muista erottaviksi ja erityisiksi tulkitsemiaan toimintakäytäntöjä. (Hargreaves 1999, 238.)

Klikkiytyneessä työkuulttuurissa johtamistyö saattaa olla kaksijakoista. Toisaalta esimies voi olla kykenemätön johtamaan yhteisöään, jolloin asiantuntijayhteisön epävirallisten johtajien tai esimiesten asema ja valta korostuvat. He muodostavat heimopäällikköinä eri asiantuntijaheimoja, joihin sosiaalistetaan tulevia jäseniä. Toisaalta virallinen johtaminen saattaa olla johtajan omaisuutta ja yhteisö kokee johtajan toiminnan ulkoa sisäänpäin tulevaksi interventioksi. Tällöin eri heimot heimopäällikköineen ja -neuvostoineen elävät omaa elämäänsä ja pyrkivät toimimaan johdosta huolimatta.

Hargreavesin teoretisoima viides työkuulttuuri on liikkuvan mosaiikin työkuulttuuri. Tämä työkuulttuuri pyrkii hyödyntämään hajanaisuuden yhteiseksi voimavaraksi. Myös tässä organisaatiokuulttuurin osasessa on ryhmittymiä. Ne muodostavat yhteisöön sisäkkäisiä ja päällekkäisiä ryhmiä, jotka ovat kasvuvalusta erilaisille työkuulttuureille. Muotoutuneet ryhmät eivät ole pysyviä ja kiinteitä, vaan ne ylittävät toimintaympäristön rajoja niin toimijoiden kuin hallinnollisten rajojenkin suhteen. Yhden työpäivän aikana esimerkiksi opettaja tai joku muu asiantuntija saattaa siirtyä työkuulttuurista toiseen useita kertoja. Kyseiset kuulttuurit eivät ole kuitenkaan itsenäisiä vaan liittyvät osasina (mosaiikkeina) koko organisaation toimintaan. (Hargreaves 1999, 238.)

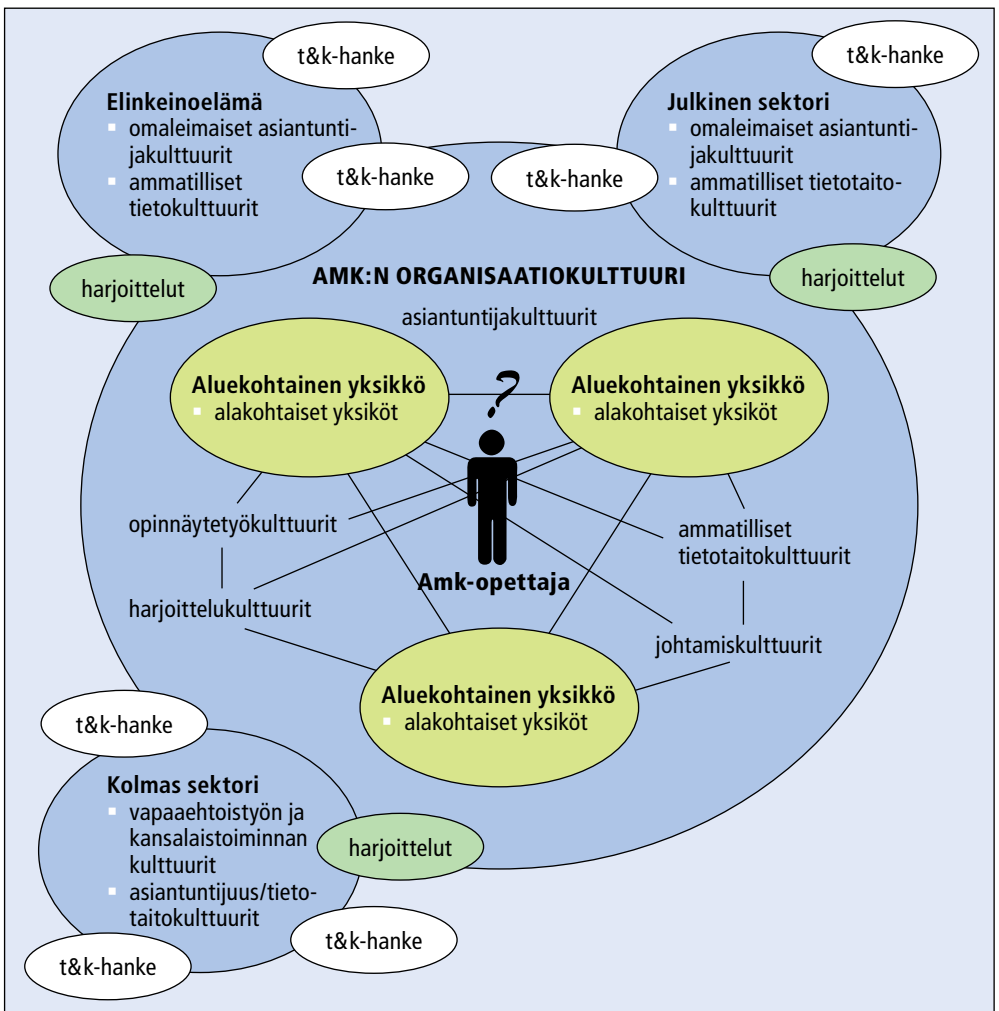
Mosaiikkimaisen työkuulttuurin ryhmittymät ovat luonteeltaan projektimaisia ja liittyvät usein organisaation kehittämistehtäviin tai -hankkeisiin. Toisaalta koko työ voidaan tulkita kehittämishankkeiden kokonaisuutena. Tällaisen organisaation toimintaa kuvaavia piirteitä ovat joustavuus, dynaamisuus ja vastaanottavuus. Tällainen organisaatio mahdollistaa herkän ja nopean reagoimisen organisaation toiminta-alueella asiakkaiden tarpeisiin. Toisaalta edellä kuvattu voidaan tulkita myös epämääräisyyksinä ja ristiriitaisuuksina – ja siten näkyviin tulevat mosaiikkimaisen organisaatiokuulttuurin heikot kohdat. (Hargreaves 1999, 238.)

Liikkuvan mosaiikin työkuulttuurissa johtamistoiminta on kaikkien asia. Asiantuntijayhteisö yhdessä johtajansa kanssa määrittää legitimitettä ja jakaa vastuuta osaamistarpeiden (olemassa oleva osaaminen, kehittyvä osaaminen) mukaan kulloisessakin hankkeessa tai työtilanteessa. Tällaisessa työkuulttuurissa johtamisen prosessiosaaminen korostuu. Hetkellisissä ja päällekkäisissä työtilanteissa on tärkeää saada luotua vuorovaikutteinen, itseohjautuvuutta korostava toimintaympäristö sekä saada toimijat luotamaan tähän. Johtamisen prosessiosaaminen korostaa johtajaa luovan jännitteen synnyttäjänä (Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen 2004, 145). Toi-

saalta myös rakenteiden, ajan ja tilan järjestysten, ylipäättään johtamisjärjestelmien tulee olla joustavia ja asiantuntijaa valtuuttavia.

2.2.3 Tarinoita johtamisesta ammattikorkeakoulun työkuultuureissa

Ammattikorkeakoulumaisen työkuultuurin mosaiikin palaset muodostuvat organisaation sisäisistä elementeistä, kuten koulutusalohtaisista jaoista, alueellisista toiminnallisista yksiköistä, erilaisista opinnäytetyökuultuureista, erilaisista johtamiskultuureista sekä erilaisista ammatillisista asiantuntija- ja tietotaitokuultuureista. Mosaiikin kasvualustana ovat siis monialaiset ja monihistoriaiset ammattikorkeakoulut.



Kuvio 2. Mosaiikin palaset amk-opettajan työssä.

Ulkoiset mosaiikin palaset muodostuvat alueen elinkeinoelämän, julkisen sektorin ja kolmannen sektorin kanssa toimivista yhteistyöryhmitymistä. Ylipääntään palvelutehtävän toteuttaminen ja asiakasrajapinnoissa toimiminen luovat mosaiikkiin rakenneosia. Laajentuva ja moniulotteisia väyliä saava T&K-toiminta sekä aluekehitystyö muodostavat ammattikorkeakoulutoimijoiden ja muun työelämän asiantuntijoiden vuorovai-
kutuksessa toiminnallisia kokonaisuuksia.

Edellä kuvatuilla työkuulttuurin jäsentelyillä on suuri merkitys yksittäisen asiantuntijan, esimerkiksi ammattikorkeakouluopettajan, opettajayhteisön ja johtamistyön työkuulttuurien muovautumiseen (ks. kuvio 2). Työkuulttuuria muovaavat samanaikaisesti yksittäiset opettajat, opettajaryhmät, hallinnon ja tukiprosessien toimijat sekä organisaation johto. Ne linjaavat ammattikorkeakoulun toimintaa sen eri tasoilla ja tahoilla, vertikaalisissa ja horisontaalisissa rakenteissa.

Eri asemissa olevilla henkilöillä saattaa kuitenkin olla erilaiset mahdollisuudet vaikuttaa yhteisön kulttuurin muovautumiseen. Merkittävää voi olla, toimiiko henkilö lehtorina, yliopettajana, projektipäällikkönä, tutkijana, tukiprosesseissa, johtajana, päällikkönä ja niin edelleen vai näiden jonkinlaisena yhdistelmänä. Merkittävää voi olla myös se, miten työnjaollisesti ammattikorkeakoulussa on ratkaistu opetus- ja ohjaustyön sekä tutkimus- ja kehitystyön jyvitykset tai miten aktiivisesti tukiprosessit vaikuttavat ydinprosessien suunnitteluun ja toteuttamiseen (esimerkiksi tietojärjestelmät kirjoitetun opetussuunnitelman rakenteen määrittäjinä ja lukujärjestys- ja tilanvarausohjelmistot tai jopa siivoustyön jyvitykset luokkatilojen järjestyksiä määräävinä ja siten toteutuvan opetussuunnitelman määrittäjinä).

Hargreavesin mallinnuksen voi koota kolmeen ammattikorkeakoulujen johtamistoimintaa kuvaavaan näkökulmaan. Tunnistettaessa ammattikorkeakoulujen yhteisöjen mahdollisuuksia yhteisölliseen työskentelyyn on oleellista nähdä, esiintyykö johtamistoimintaa yksilöllisenä osaamiskulttuurina, osallistuvana työkuulttuurina vai näyttäytykö johtaminen peräti osaamista luovana työkuulttuurina.

Ensimmäisessä on hukassa se, kuka todella ohjaa, mutta luulo on vahva (”johtaja ohjaa”). Toisessa ollaan tietoisia siitä, että ollaan hukassa, mutta ohjausta yritetään etsiä ja joskus sitä löydetäänkin (”johtaja ja me ohjaamme”). Kolmannessa on tunnistettu täydellisen hallinnan mahdollisuudet ja siirretty johtaminen tietoisesti myös toimintayhteisöille (”me ohjaamme ja ohjatkoot myös muut”).

Yksilöllisen osaamiskulttuurin johtamistoiminta muodostuu pirstaleisen yksilöllisen työkuulttuurin, teennäisen kollegiaalisuuden työkuulttuurin sekä klikkiytyneen työkuulttuurin pohjille. Vahva yksinvalta johtamisessa

tai toisaalta heikko ja näkymätön johtamistyö antavat mahdollisuuden individualismille yhteisössä. Kun sitten tarkastelemme tapauksiamme, halua tähän ilmenee, niin johtajilla kuin opettajillakin. Tämä voidaan joissakin kohdin tulkita alaikäisyyden ilmauksina, toisissa kohdin realismina.

Osallisuus johtamistoiminnan työkuultuurissa pohjautuu kollaboratiivisen sekä osin mosaiikkisen työkuultuurin perustoille. Asiantuntijayhteisö toimii yhdessä ja osallistuu toiminnan kehittämiseen, mutta perinteiset työnjaolliset asemat määrittävät pitkälti toiminnan luonnetta. Johtamistoiminta näyttäytyy ja ymmärretään soveliaissa rajoissa yhteisön sisällä. Työroolirajojen ylityksiä tapahtuu harvoin.

Johtajat johtavat luomalla raameja ja mahdollisuuksia sekä ylätason tavoiteperustoja (strategiatyö, resursointi). Opettajisto suunnittelee ja toteuttaa (opetussuunnitelmatyö). Tosin ilmapiiri on avoin eikä odotusarvoja jaetulle johtamiselle esiinny suuressa määrin. Kahden tason yhtymäkohdat voivat olla hukassa ja joskus yhtymäkohdat ovat ilmeisiä, mutta se ei oikeastaan opetussuunnitelmatyön tasolla haittaa. Eikä se haittaa strategiatyön tasollakaan. Kun asian näin kirjoittaa, tämä alkaa kuulostaa auvoisalta ja onnelliselta, lähes paratiisimaiselta tilalta, jossa kukaan ei häiritse toista.

Johtamistoiminta osaamista luovana työkuultuurina tarvitsee kasvualustakseen mosaiikkisen työympäristön. Eriaikaiset hankkeet ja organisaatioiden rajojakin ylittävät projektiryhmät asiantuntijoihin kuuluvat yhteisön arkeen. Johtamistoiminta näyttäytyy kollegiaalisena ja itsensä johtamisena kaikilla toimijatasoilla. (Kyynikko voi nähdä tässä koiran haudattuna, ks. Herranen 2003, 180: ”...syyllisten löytämisestä on tullut helppoa”, ks. myös Saastamoinen 2009, 52–56.)

Osaamisen johtaminen korostuu ja se myös tapahtuu osaamisen jatkuvassa kehittämisessä. Usein hetkelliset ryhmät vastaavat päätöksenteosta sekä uuden luomisesta omissa toimintakonteksteissaan. Päätöstä ei lähdetä kierrättämään hierarkian portaita ylöspäin, sillä usein tilanteet vaativat nopeita ratkaisuja. Myös vakaampi ja ennustettavampi johtamistoiminta on jaettu yhteisön osaajien kesken. Keskeinen panostus aktiivista osallisuutta tuottavaan ja osaamista luovaan työkuultuuriin on avainasemassa, jos ammattikorkeakoulujen yhteisöt haluavat tavoitella yhteisöllistä johtamistoimintaa. (Ks. Mäki, Saranpää ym. 2009.)

Mosaiikkimainen työ vaatii johtamisen fokuksen siirtämistä lähi-työyhteisöihin ja käytäntöyhteisöihin. Isoa koulutusorganisaatiota ei voi johtaa enää kuin pientä kyläkoulua. Opettajien haikailu rehtorin te-pastelusta Reino-tossut jalassa koulun käytävillä mukavia jutustellen ja kysellen kuuluvat niin ikään kyläkoulufantasioihin. Uutta osaamista ja toimintaa kehittävät työkuultuurit mahdollistuvat johtamisen muuttuessa

johtamistoiminnaksi ja kehittämishuomion siirtyessä organisaatiopuheesta käytäntöyhteisöjen ohjaamiseksi.

Käytäntöyhteisöissä työ edellyttää tiedon luomisen, jakamisen sekä yhteisen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Asiantuntijat jakavat niissä kokemuksiaan ja osaamistaan mitä mielikuvituksellisimmilla tavoilla. Syntyy hetkeen ja konteksteihin sidottuja lähestymistapoja ja ratkaisuja.

Tämä kaikki mahdollistuu, jos yksilöiden aktiiviselle yhteisöllisyydelle luodaan yhdessä mahdollisuuksia. Mahdollisuuksien luojia ovat erityisesti lähiesimiehet. He ovat tärkeitä paitsi tässä ja nyt johtajina, lähi-työyhteisön toiminnan tukena, myös organisaatiokokonaisuuden kutojina. Tämä tahtoo toisinaan unohtua, kun kuvitellaan ylimpien johtajien luovan organisaatiokokonaisuuden. (Ks. Vidgren 2009.)

Kritiikkiä osakseen saaneen ja hieman inflaatiota kärsineen innovatiivisuuden käsitteen, innovaatiojärjestelmän ja innovatiivisuuden siemenet ovat käytäntöyhteisöissä. Kyseiset yhteisöt synnyttävät sosiaalisen vuorovaikutuksen tiloja, joissa innovaatiot mahdollistuvat. Tosin hereillä on oltava, sillä käytäntöyhteisöillä on ajallinen ulottuvuus ja suhdeverkosto muihin sitä sivuaviin ja päällekkäisiin yhteisöihin. Tarvitaan kokonaisuuksien hallintaa sekä työtä ohjaavien keskeisten käsitteiden yhteistä ymmärtämistä. Osallisuuden intensiteetin tulee olla aktiivista ja johtamistoiminnan kollektiivista.

Työkulttuurin elävä olemus ja vaikutus sekä johtamistoiminnan osaaminen tulevat esiin johtamistoiminnan sykliä tarkasteltaessa. Sykli käsittelee suunnittelemisen, toimeenpanemisen, arvioimisen ja kehittämisen ammattikorkeakoulutöissä. Tavoitteisiin suuntautuvana toimintana tarkastelemme johtamistoimintaa myös pedagogisena ilmiönä.

2.3 Johtamistoiminta pedagogisena osaamisena

Johtamisesta on kirjoitettu paljon ja varmasti paljon hyvää. Keith Grint (2005, 15) ottaa asiaan sarkastisen sävyn. Hän kirjoittaa, että jos kaiken johtamista käsittelevän kirjallisuuden aikoisi lukea, tahtiin kirja päivässä, lukeminen olisi vuonna 2005 aloitettuna kestänyt noin 39 vuotta. Mansukoski ym. (2007, 20–21) kokoavat johtamisen ismejä, joita erilaisilla johtamisen tutkimisen foorumeilla on tuotettu. He luettelevat nimeltä 48 ismiä ja päättävät luettelonsa kolmeen pisteeseen. Loppua siis ei näy. Ja mekin tässä kirjoittelemme, sitä emme kiellä.

Ismien meressä yksi on ”pedagoginen johtaminen”. Johtamistoiminnan ilmiön näkökulmasta tarkasteltuna ”pedagoginen johtaminen” on melko tyhjä käsite. Se voi olla mitä vain ja missä vain. Tämän vuoksi emme itse

käytä pedagogisen johtamisen käsitettä. Sen sijaan koetamme tutkimuksissamme hahmottaa johtamisen pedagogiikkaa, sellaisena kuin se käytännön johtamistoiminnassa, edellä mainituissa toiminnoissa, työkuultuureissa ilmenee. Jos jotakin koetamme varoa, se on ismin rakentaminen, pyhän ja tabun asemaan nousevan käsitteellisen artefaktin luominen.

Valitettavasti tai onneksi ”pedagoginen johtaminen” on tyhjä ja turha ilmaus, mitään sanomaton, kontekstiton. Johtamisen ja johtamistoiminnan pedagogisten ilmiöiden tarkasteleminen sen sijaan ottaa kontekstit vakavasti, koettaa tulkita johtamisen ohjaavaa vaikutusta erilaisissa toimintaympäristöissä. Tässä voi aavistaa myös yrityksiä nähdä osaamisen johtamisen konkretiaa. Miten osaamista todella johdetaan, kaikkien ismien takana? Millaisia tieto-, ihmis- ja oppimiskäsityksiä on osaamisen johtajilla? Tietäväkö he itse?

Pedagogisesti virittyneet osaamiset, joiden näkökulmista suunnittelemisen, suunnitelmien toimeenpanon, arvioimisen ja kehittämisen toimintoja havainnoimme, ovat ohjaamis-, tulkitsemis-, arviointi- ja kehittämisoosaaminen. Tarkka huomaa tässä välittömästi tautologian pirun.

Pitää kuitenkin huomata, että todettuina toimintoina asiat ovat vasta abstraktioita, toiminnassa ilmenevinä osaamisina ne ovat konkretiaa. Toimintoketju on abstrahoitu kuva siitä, mitä muka tapahtuu, ikään kuin ketjumaisesti. Esimerkiksi arviointiosaaminen on sisällä kaikissa ketjun vaiheissa, eikä ohjaamisoosaamista ja arviointiosaamista voi irrottaa toisistaan absoluuttisesti. Kielellä voimme kiertää ja kielellä voimme repiä irti. Käytännössä asioilla on taipumus sekoittua. (Lue Karjalainen 2007, kiinnostava artikkeli koulutuksen prosessien ihmeellisestä maailmasta.)

Johtamistoiminnan käsite kyseenalaistaa täysin tietoisien ja täysin hallitun, yksilöistä lähtevän ohjaamisen. Samalla se kyseenalaistaa prosessin käsitteen yksinkertaiset ja naiivit tehdastulkinnat (Karjalainen 2007). Kun johtamista tutkaillaan, saattaa havaita johtajien uskovon, että he ohjaavat (strategiaharha). Toisaalta voi myös havaita asiantuntijoiden uskomuksia omaan autonomiaansa (vapausharha). Jo näiden kahden johtamistoimintaan vaikuttavan näkökulman tarkempi tarkasteleminen voisi vapauttaa meitä monista luuloista. Vielä kun kentille heittäytyvät asiakkaat ja sidosryhmät, moneudessaan ja heterogeenisuudessaan, olemme tekemisissä entistä hämäämpien ilmiöiden ja entistä hämäämpien vaikutussuhteiden kanssa.

Olemme useilla eri kentillä hahmottaneet johtamisen pedagogiikkaa neljän näkökulman kautta. Näkökulmat ovat:

- Ohjaamisoosaaminen. Tähän liittyy mahdollistava johtaminen, toiminnan tukeminen, osallisuuden johtaminen.

- Tulkitsemisosaaminen. Tämä tarkoittaa tavoitteiden ja toimintatapojen ymmärtämistä omaksi toiminnaksi. Ymmärtäminen olisi näin aina myös teoissa ilmenevä.
- Arviointiosaaminen. Miten toteutetaan toiminnan tulosten moninäkökulmainen tulkitseminen, jopa mittaaminen, tulkiten mitausten tulokset?
- Kehittämisosaaminen. Miten toteutetaan uusiksi tavoitteiksi ja toimintatavoiksi tulkitseminen, arviointiin perustaen?

Näkökulmat sekoittuvat käytännön työssä toisiinsa. Suunnittelemisen, suunnitelmien toimeenpanemisen, onnistumisten arvioinnin ja kehittämisen sykleissä ne ilmenevät moninaisina sekoituksina. Ne tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia johtamistoiminnan tarkastelemiseen. Voimme valita niistä kulloinkin relevanteimmiksi tulkittuja ja siis kuhunkin kontekstiin parhaiten sopivia.

Ohjaamisosaaminen avaa tavoitteellisen toiminnan ja organisaation tietoisuuden suuntautumisen. Tulkitsemisosaaminen kohdistuu tietokäsityksen murrokseen, mutta myös siihen, miten ymmärtäminen ja tietäminen ovat konkreettisimmillaan toiminnassa ja ilmenevissä teoissa. Voimme kyllä kognitiivisen tasolla olla tietävinämme, mutta tekemme paljastavat toisinaan muuta. Arviointiosaaminen nostaa esiin tietoisuuden tason nostamisen, erilaisten menetelmien käytön toiminnan onnistumisten tulkitsemisessä. Kehittämisosaaminen taas on johtopäätöksien vetämistä, uudelleen suuntautumista, muutoksen luonteen määrittelemistä.

Olemme rakentaneet osaamislauseita, jotka kysyvät, miten mitäkin tehdään kulloisessakin toimintaympäristössä. Miten suunnitellaan tavoitteet ja toimintatavat, miten suunnitelmia laitetaan toimeksi, miten arvioidaan ja miten kehitetään? Johtamistoiminnan pedagogisen osaamisen etsiminen on sukellus vieläkin syvemmälle näihin käytännön ilmiöihin. Olemme yllyttäneet ihmisiä itse havaitsemaan ilmiöitä, joissa johtamisen pedagogiikka esiintyy. Lukiessa kannattaa muistaa, että kun me sanomme ”johtaminen”, sanomme ”johtamistoiminta”.

Ohjenuorana toimineita osaamislauseita ovat:

Ohjaamisosaaminen

- Miten johtaminen tukee mahdollisuuksien synnyttämistä tavoitteiden ja toimintatapojen suunnittelussa, suunnitelmien toimeenpanossa, arviointitoiminnassa ja kehittämistyössä?
- Miten johtaminen kohtaa oppimisen erilaisuutta?
- Miten johtaminen tukee toimintaa?

- Miten johtaminen vaikuttaa osallisuuden muotoihin sekä yhteisiin tavoitteisiin suuntautumiseen?
- Miten johtaminen ohjaa tulkitsemista?

Tulkitsemisosaaminen

- Miten johtaminen tukee tavoitteiden ja toimintatapojen ymmärtämistä omaksi toiminnaksi?
- Miten johtaminen tukee ja ohjaa muutoksen ymmärtämistä ja konkreettista toimintatapojen muutosta?
- Miten johtaminen tukee tulkintojen herättämien tunteiden käsittelemistä?
- Miten johtaminen tukee suhteellisuudentajuista ja moninäkökulmaista asioiden selvittelyä?
- Miten johtaminen tukee asiakkaiden ja yhteistyöverkoston toimintaa?
- Miten johtaminen tukee arvioivan ja kehittävän työotteen syntyä?

Arviointiosaaminen

- Miten johtaminen tukee toimijoiden osallisuutta arviointitoiminnassa?
- Miten johtaminen tukee toiminnan ja sen tulosten moninäkökulmaista tulkitsemista erilaisilla tulkintafoorumeilla?
- Miten johtaminen tukee mittaristojen käyttämistä arviointityössä?
- Miten johtamisen avulla kehitetään mittaristoja?
- Miten johtaminen tukee mittareiden tulkitsemista suhteessa toimintaan?

Kehittämisaaminen

- Miten johtaminen tukee uusiksi tavoitteiksi ja toimintatavoiksi tulkitsemista?
- Miten johtaminen tukee arviointitulosten käyttämistä kehittämisen lähtökohtana?
- Miten johtaminen tukee innovatiivisen ja kehittävän ilmapiirin luomista?
- Miten johtaminen tukee tutkivan ja kehittävän työotteen syntyä, ylläpitämistä ja kehittämistä?

Voimme näiden lauseiden avulla arvioida esimerkiksi suunnittelutoimintaa tai suunnitelmien toimeenpanon toteutusta. Jos ajattemme asiantuntijayhteisöjen ohjaamista ja ohjaavaa toimintaa asiantuntijayhteisöissä, keskeisiä ovat kysymykset. Miten-kysymykset koettavat kuvata sitä, mitä tapahtuu todella. Ihmiset osaavat luetella toimintoja, vastata mitä-kysymyksiin. On

paljon vaikeampaa kuvata, miten asioita ihan oikeasti tehdään. Johtamisen pedagoginen osaaminen, ylipäätään johtamisosaaminen, jos niin halutaan, paljastuu kuitenkin vain miten-kysymysten vastausten kautta.

Edellisten kysymyssarjojen avulla me havainnoimme tai kuka tahansa voi havainnoida työtoimintaa. Kun kuvaamme havainnoimaamme työtoimintaa, paljastamme samalla osaamisia, joita työtoimintamme ilmentää. Pedagogisen osaamisen paljastaminen tarkoittaa pohjimmiltaan työn konkretiaan hautautuvien tieto-, oppimis- ja ihmiskäsitysten avaamista.

Edellä lausutuissa johtamistoiminnan pedagogiikan kysymyksissä on selvästi sosiokonstruktiivinen viritys. Ne on siten tarkoitettu luettavaksi. Jos vastaus jokaisessa kysymyksessä on ”ei mitenkään”, olette onnistuneet luomaan täydellisen behavioristis-kognitiivisen oppivan ja älykkään organisaation, käsitteellisen tasolla, käsitteellisesti.

2.4 Johtamistoiminta rakenne- ja prosessiosaamisena

Johtamistoiminnan ilmiö edellyttää kuitenkin vielä aiempien lisäksi parin osaamisnäkökulman mukaan tuomista. Nämä ovat rakenne- ja prosessiosaaminen. Prosessiosaaminen kenties kahdentaa ohjaamisosaamisen, ehkä ei. Prosessiosaaminen on ajattelussamme toimintoketjujen jäsentämistä ajassa. Tämä on ohjaamisosaamista. Rakenneseosaaminen on yksinkertaisimmillaan paikkojen organisoimista. Tämäkin on ohjaamisosaamista.

Näin olemme sotkussa monien käsitteiden rihmastoissa. Tiedostamme tämän. Tarkoitus ei ole luoda kuvitelmaa selkeästä ja yksiselitteisestä johtamistoiminnan todellisuudesta. Se on juuri niin kompleksinen kuin ihmisten maailma, suhteiden elävänä todellisuutena, voi olla. Osaamisen tarkasteleminen suhteissa toteutuvana ilmiönä edellyttää logiikalta joustavuutta, kirjanpidon lineaarinen logiikka ei tässä oikein toimi.

Rakenteiden ja prosessien avulla suunnittelemme, pistämme suunnitelmia toimeksi, arvioimme onnistumisia ja kehitämme toimintaamme. Rakenteiden ja prosessien konkretiassa työemme jyllää. Voimme tiedostaa näitä enemmän tai vähemmän. Joka tapauksessa ohjaavia rakenteita ja prosesseja on.

Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen kuvaavat rakenneseosaamisen puitteiden luomisena (2004, 136–139). He tarkastelevat innovatiivisia toimintaympäristöjä ja korostavat puitteita kehittämistä tukevinä, selkeinä, mutta samalla joustavina perustoina. Prosesseja pitää heidän mukaansa tarkastella siitä näkökulmasta, miten onnistutaan luomaan itseohjautuvuuden

dynamiikkaa (2004, 139–144). Perustalla on tällöin vuorovaikutuksen ohjaaminen, motivointi sekä se, miten tuetaan uusien mahdollisuuksien löytämistä. Voimme havaita, että sekä rakenne- että prosessiosaamista yhdistävä käsite on ohjaaminen.

Rakenteet tuottavat stabiiliutta. Prosessit ovat ajassa eläviä asioiden järjestyksiä. Prosessit ovat hajaantuvia, usein alku ja loppu sekoittuvat. Asiantuntijaorganisaatioissa prosessikuvaukset ovat tietenkin asia erikseen. Parhaimmillaan ne toimivat ideaalisina jäsennyksinä, eräänlaisina teoreettisen ylösnousemuksen kenttinä. On tietenkin kysyttävä, missä määrin ne pystyvät todellisuutta hallitsemaan ja missä määrin todellisuus etenee niiden mukaisesti. Prosessien kuvaajilta voisi edellyttää huumorintajua. Erityisesti jos toiminnan laatua kuvaa se, miten tarkasti toimitaan prosessikuvauksien edellyttämällä tavalla. (Karjalainen 2007.)

Vaikka emme sinällään prosessikuvauksiin juuri usko, uskomme, että ohjaamista, tulkittamista, arvioimista ja kehittämistä tukevien rakenteiden ja prosessien on oltava kunnossa, jos haluamme ihmisiltä jotakin näiden osaamisen suhteen edellyttää. Uskomme myös, että prosesseja voi kuvata mielekkäästi ja vähemmän mielekkäästi (Karjalainen 2007). Rakenteellinen ja prosesseja muodostava käsitteellinen ja toiminnallinen konstruktioimme on tulkintafoorumi.

2.5 Tulkintafoorumit

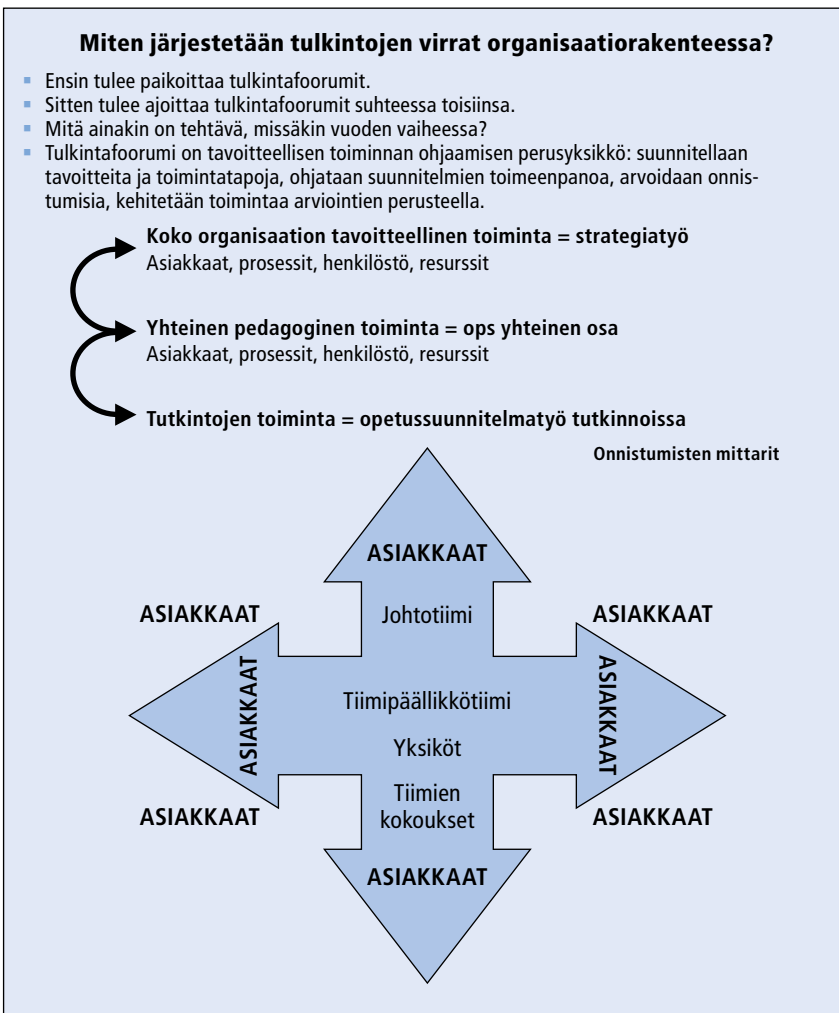
JOPE-hankkeen keskeinen toimintamuoto niin meidän tutkijoiden keskinäisessä kuin meidän ja työyhteisöjen välisessä toiminnassa on ollut tulkintafoorumitoiminta. Tulkintafoorumit ovat organisatorisen ajan ja tilan jäsennyksiä. Organisatorisen tilan ja ajan jäsennyksinä ne järjestelevät ihmisiä.

Miksi ihmisiä pitäisi järjestellä? Ihmisiä järjestellään suunnittelemaan, pistämään suunnitelmia toimeksi, arvioimaan onnistumisia ja kehittämään toimintaa. Näiden toimintojen kautta ohjautuu organisaation oppiminen. Olemme kuitenkin varmoja siitä, että organisaatiot eivät sinällään opi mitään, vaan ihmiset oppivat. Oppiva organisaatio on siis hieman kyseenalainen ilmaus, jos emme muista, että organisaation muodostavat ihmisiä järjestelevät rakenteet ja prosessit, joita ihmiset kehittävät. (Tietojärjestelmät eivät tee mitään, vaan ihmiset tekevät. Emme ole tieteiskirjallisuuden pauloissa, emme usko koneiden ottaneen ihmisistä ylivaltaa.)

Ihmisten järjesteleminen on perustavaa ohjaamista. Tulkintafoorumeiden paikoittaminen ja ajoittaminen asettaa organisatorisen pedagogiikan kaikkein yleisimmälle tasolle. Tulkintafoorumeiden avulla hallitaan

organisaation oppimista siten kuin oppimisen hallitseminen ylipäätään on mahdollista tai tarpeellista. Foorumit ilmentävät organisaation pedagogista osaamista.

Organisaation pedagoginen osaaminen ilmenee foorumien ajoituksina ja paikoituksina, niiden suhteina toisiinsa. Tässä on pedagogisesta näkökulmasta tarkastellen rakenne- ja prosessiosaaminen. Samalla foorumit omassa toiminnassaan ilmentävät pedagogista osaamista. Miten foorumeilla ohjataan, tulkitaan, arvioidaan ja kehitetään, jotta saadaan aikaiseksi suunnitelmia, suunnitelmien toimeenpanoa, onnistumisten arviointia ja toiminnan kehittämistä? Yhteen vetäen voisi sanoa, että foorumeilla ohjataan organisaation tavoitteellista toimintaa.



Kuvio 3. Tulkintojen virrat organisaatiossa (Saranpää 2009).

Tulkintafoorumeiden paikoituksen kannalta tulee analysoida organisaation rakenne. Millä tasoilla ja millä alueilla foorumeita tulee olla? Yllä olevassa kuvassa (kuvio 3) ovat erään tiimiorganisaationa toimivan koulutusorganisaation keskeiset tulkintaforumit paikoitettuina. Foorumeita muodostavat tiimit päällikköjensä kanssa, minkä lisäksi on tiimipäällikköiden yhteinen foorumi, jota johtaa apulaisjohtaja, sekä johtotiimi, jossa ovat tulosityksiköiden johtajat, organisaation ylin johto sekä hallinnosta vastaava johtaja.

Paikoittamista voi ajatella myös erilaisten organisaation tavoitteita muotoilevien toimintojen kautta. Helppo tapa on miettiä strategisen suunnittelun, toimintasuunnitelmien rakentamisen ja opetussuunnitelmien (yhteinen/pedagogisen strategian taso, tutkintotaso) näkökulmista. Keiden tulee osallistua näihin toimintoihin? Miten osallisuuden aktiivisuutta tuetaan parhaiten?

Paikoitus on yksi näkökulma, toinen on ajoitus. Ajoitus on siksi tärkeä, että sillä mahdollistetaan tulkintojen liike foorumilta toiselle. Ajoitus on organisaation nivelkohtien määrittämistä. Miten eri foorumit suhteutuvat toisiinsa, jotta organisaatio taipuu suuntiinsa?

Tulkintafoorumimalli ei ole sen enempää *bottom-top* kuin *top-bottom*. Jos halutaan, sitä voisi ajatella keskeltä ylös ja alas -malliksi, jossa välitaso on eräänlainen sekoitusastia. Tämäkin on hieman harhaanjohtavaa, sillä tällöin unohtamme olennaisen perspektiivin, joka on horisontaalinen. Keskitason sekoitusastian keskeinen funktio on olla nimenomaan yli organisaatorajojen toimiva mylly, jolla luodaan yhteistä ymmärrystä. (Ks. Nonaka & Takeuchi 1995, 240.)

Tulkintafoorumeiden keskeisiä toimijoita ovat tulkintojen kuljettajina asiantuntijoiden lähiesimiehet. Mainitussa tapauksessa (kuvio 3) näitä ovat tiimipäälliköt. Heillä on yhteys koko matkalle alhaalta ylös. Asiantuntijaorganisaation suuntien muokkautumisessa näillä henkilöillä on kenties keskeisin rooli. Heistä riippuu, menevätkö ylätasoinen strategiset valinnat eteenpäin ja missä määrin henkilöstön ääni kuuluu suuntien valinnassa. (Lähiesimiesten merkittävyyttä johtamistoiminnassa korostetaan useissa tutkimuksissa, viimeisimpänä Vidgren 2009.)

Emme kiistä, ettei muillakin olisi tässä työssä sanaansa sanottavanaan. Olkoon organisaation tavoiteideologinen valinta (johto määrää strategiat ja ne jalkautetaan tai strategiat nousevat vähitellen asiakasrajapinnassa työskentelevien asiantuntijoiden näkökulmista, kaksi ääripäätä mainiten) sitten millainen tahansa, lähiesimiesten ja keskijohdon merkitystä ei voi liiaksi korostaa suuntiin ohjautumisessa.

Tulkintafoorumeiden hyvällä ajoituksella mahdollistetaan mahdollisimman realistinen ja toisista näkökulmista tietoinen toiminta organisaatiossa. Millaisia tulkintoja on tehty missäkin? Mitä tämä merkitsee

meidän toimintamme kannalta? Ajoitus määrittää tulkintojen suhteen toisiinsa: mikä tulee ensin ja mikä tulee sitten. Missään nimessä kyse ei siis ole tulkintojen tekemisen kilpajuoksusta, vaan organisaation hallitusta ja ohjatusta suuntautumisesta.

Olemme vain todenneet nimen ”tulkintafoorumi”, sen tarkemmin sitä avaamatta. ”Tulkintafoorumi” sisältää kaksi käsitettä: ”tulkinta” ja ”foorumi”. Foorumeita nämä ovat siksi, että niillä kokoontuu ihmisiä, ne ovat yhdenlaisia näkemysten toreja tai basaareja. Emme pidä pahana kaupankäynnin ajatusta tässä yhteydessä; kaupankäynnin metaforan kautta saamme lisää lihaa tulkintojen tekemisen ympärille.

Tulkintafoorumit ovat siis ihmisten kokoontumisia yhteisten asioiden hoitamiseen. Tulkintafoorumin toinen käsite, ”tulkinta”, sanoo jotakin foorumien toiminnan luonteesta. Niillä jaetaan, käsitellään ja tuotetaan tulkintoja. Haluamme korostaa tiedon laadullista ulottuvuutta, emmekä puhu siksi tiedosta sinällään, vaan tulkinnoista. Tiedoksi muotoutuminen on foorumeilla sopimuksellinen akti. Tulkintojen mukaan valitaan jokin tulkinta, jonka mukaisesti toimintaa viedään eteenpäin.

Voimme huomata tulkintafoorumeilla suuren määrän sitä osaamista, jonka edellä kuvasimme pedagogiseksi. Esimerkiksi, miten foorumeilla kohdataan oppimisen erilaisuutta tai miten tuetaan tulkintojen herättämien tunteiden käsittelemistä? Tulkintafoorumit ovat läpeensä pedagogisia ilmiökenttiä. Ne kertovat tieto-, ihmis- ja oppimiskäsityksistämme.

2.6 Neuvottelemisen ja dialogityökalut

Mitä siis tulkintafoorumeilla tapahtuu? Niillä neuvotellaan työn keskeisistä käsitteistä. Mitä me olemme ihan oikeasti tekemässä ja miksi? Niillä neuvotellaan työtoiminnan tavoitteista sekä toimintatavoista, joilla tavoitteisiin päästään. Mihin olemme menossa ja miten sinne pääsemme? Niillä neuvotellaan onnistumisista ja työssä ilmenneistä haasteista. Missä olemme nyt, minkä olemme tehneet oikein ja missä on vielä kehitettävää? Tulkintafoorumeilla haetaan uusia suuntia. Jos nyt olemme tässä, minne suuntaamme, jotta entistä paremmin toteuttaisimme palvelutehtäväämme?

Käytämme tulkintafoorumeiden toiminnasta ilmaisia ”neuvottelemisen”. Tulkintafoorumeilla neuvotellaan, ei keskustella, ei käydä dialogia. Keskustelusta emme puhu, koska keskustelulla ei ole välttämättä päämäärää. Neuvottelulla on aina tavoitteita. Tulkintafoorumeiden neuvottelua voisi siis kutsua tavoitteelliseksi keskusteluksi.

Toisaalta neuvottelemisen on toimintona myös siksi, että irrottaudumme hieman kliseiseksi käyneestä dialogin käsitteestä. Mikäli dialogi

on lihallinen, ruumiin muistava, poliittinen, käsitteellisestä kädestä lähtevä, koneistot ja raudan, rakenteet ja prosessit huomioiva, tällöin voimme puhua dialogista. Liian usein dialogin teoretisointi jää abstrahoitujen käsitteiden tasolle, luottaa tiedolliseen ristiriitaan lihallisen ja tunteellisen kustannuksella. Dialogin käsitteen kautta luodaan myös moraalisuuden illuusiota. Neuvottelu on enemmän tästä maailmasta.

Olemme tutkiessamme hyödyntäneet kaikesta edellä sanotusta huolimatta yhtä dialogityökalua. Olemme kokeilleet hahmottaa työyhteisön dialogikulttuurin vaihetta. Tämä siksi, että dialogin ja neuvottelun käytännöt vaikuttavat oppimista tukeviin olosuhteisiin. Kollektiivinen oppiminen on taas olennainen osallisuuden ja jaetun johtamisosaamisen perusta.

Oma käsitteellistämismme on siis kehittynyt yhdestä toiseen, dialogista neuvotteluun. Vaikka kokeilussamme käytimme dialogin käsitettä, tässä kirjoitamme asian neuvottelun ilmaisua käyttäen. Katsomme, että oma käsitteellinen kasvumme on positiivinen ilmiö. Olemme saattaneet oppia jotakin. (Seuraava tekstiosuus on muunnos julkaisemastamme artikkelista Mäki, Saranpää ym. 2009, 168–170.)

Kollektiivista oppimista tukevan neuvottelun kehittymistä voidaan tarkastella vaiheittain (tulkittu artikkelista Fletcher & Käufer 2003, 35–39):

Vaihe I: Jutustellaan odotusten mukaista puhetta, ei yllätyksiä, ylläpidetään olemassa olevaa säännöstöä (*talking nice*). Tässä vaiheessa neuvottelemine on tuttua ja turvallista, ylläpitävää.

Vaihe II: Sanotaan, mitä ajatellaan, tuodaan esiin omaa näkökulmaa ja antaudutaan väittelyihin (*talking tough*). Toinen vaihe sisältää odotusten murttamista, yllättämistä, kuitenkin ajaen omaa asiaa. Samalla kenties luodaan uusia sääntöjä. Neuvottelemine on edelleen tutun ja turvallisen etsimistä, mutta oman edun näkökulmasta.

Aloittaville ryhmille on tyypillistä liike kahden ensimmäisen neuvottelukulttuurin välillä. Näissä vaiheissa kuunnellaan ja koetetaan ymmärtää toisia. Päämääränä on kuitenkin tehdä itsensä ymmärretyksi ja vaikuttaa ryhmään, pikemmin kuin oppia ryhmältä. Toinen vaihe on olennainen oppimisen mahdollistamiseksi, sillä se avaa mahdollisuuden esittää eriäviä näkökulmia ja puhua aidosti. Neuvottelun laatu muuttuu siis olennaisesti.

Mahdollista on, että jos ryhmä ei kokonaisuudessaan siirry kolmannen neuvottelukulttuurin vaiheeseen, olennaisia puolia osallisuudesta ja jaetusta johtamisesta jää kehittymättä, erityisesti kyky yhdessä luoda uusia tuotoksia ja jakaa vastuuta tuotoksista.

Vaihe III: Ajatellaan sitä, mitä sanotaan, pohditaan omia sanomisia ja annetaan toisten sanomisten vaikuttaa omaan ajatteluun (*reflective dialogue*). Tässä vaiheessa johtamistoiminta, johtaminen jaettuina osaamisena pilkistää ensi kerran. Osalliset kehittävät sosiaalisen vuorovaikutuksen laatua ja siten osallisuuden laatua. Keskeinen osa tätä on itsen pohdinta ja yhteisen tehtävän sekä ryhmän kokonaisuuden havainnointi.

Kolmannessa neuvottelukulttuurin vaiheessa ei pyritä vastaamaan, vaan nimenomaan kuuntelemaan. Tavoitteena on kuunnella, mitä toisella todella on sanottavana. Olennaista on kysyä oman tulkinnan oikeellisuutta: ”tarkoitatko tätä, ymmärrätkö oikein...?” Väittelystä tämä eroaa siinä, että koetetaan ymmärtää toisen näkökulmaa eikä mietitä toisen väitettä vain suhteessa oman vastauksen mahdollisuuksiin.

Vaihe IV: Tuotetaan uusia ilmaisuja ja käsitteitä, uutta näkökulmaa, joka ei ole kenenkään yksilön oma, vaan yhteinen (*generative dialogue*). Tämä on johtamistoimintaa tai jaettua johtajuutta parhaimmillaan. Jokaisella on vastuu yhteisestä prosessista ja yhteistoiminnan mahdollisuuksista. Osallisuus saavuttaa aktiivisuuden näkökulmista arvioiden erinomaista laatua.

Kiinnostavaa on se, miten ryhmät voivat edetä vaiheeseen kaksi, mutta taantua siitä pikku hiljaa vaiheeseen yksi. Osallisuus voi siis kuihtua pienten aktiivisuuden pilkahdusten jälkeen passiivisuudeksi. Kenties ei ole aivan tavanomaista, että ryhmä etenee kolmanteen, saati neljänteen vaiheeseen.

Ellei kollektiivi kykene etenemään kolmanteen ja neljänteen vaiheeseen neuvottelukulttuurissaan, jaettu johtajuus jää saavuttamatta. Jos neuvottelukulttuurin ja osallisuuden laatu eivät kehity, eivät johtajat eivätkä alaiset kykene ymmärtämään yhteistä vaikutustaan johtamistoiminnan laatuun. Johtamisen johtajan ja alaisen roolit jäävät päälle.

Jos organisaatiossa ei neuvotella riittävästi, syntyy tyhjiö, joka täyttyy oletuksilla. Oletamme toisten ajattelevan jotakin ja teemme johtopäätöksiä, kysymättä toiselta, miten hän asian oikeasti tulkitsee. Tiedon ja yhteisymmärryksen puute synnyttää usein ennakkoluuloja ja syö luottamusta.

Neuvottelussa on myös totuusteorioita mukana: pragmaattinen, konsensus. Voi olla muodikasta ja raflaavaa moittia konsensusta ja kompromisseja. Olemme mieluummin olematta niin kovin hienoja ja taiteellisia. Emme kuvittele ihmisten yhteisöissä olevan parempia totuuden muotoja kuin neuvotellen, eri näkökulmia tasapuolisesti tarkastellen tuotettava valistunut kompromissi ja konsensus.

Olemme ilmeisesti päässeet ulos teini-ikäisestä ehdottomuudesta. Neuvottelussa koetellaan tietokäsityksiä, joustetaan. Neuvotteluun ei

liity kvasisyvällisyys, emme kuvittele, että voisimme työtä tehdessämme tuottaa identiteetin muutoksia. Ehkä ihmiset kuitenkin töissä ovat vain töissä. Säästetään dialogi toisalle, vaikka rakastavaisten kohtaamiseen. (Filosofinen huomio: dialogin periaatteet nivoutuvat toiseuden filosofiaan. Sen ongelma on, että voimme myös missä tahansa tilanteessa vain pyytää toiseuden kunnioittamista. Jos aidosti emme ole valmiita luopumaan omasta erilaisuudestamme ja ainutkertaisuudestamme, epäilemme, että johtamistoiminta ei toimi jaettuna. Ehkä dialogin asiaa voisi tarkastella myös näin?)

Tulkintaforumit ovat tietoisia ohjaamisen paikkoja, neuvottelun kohtia. Tietoisuutta lisää arviointitulosten käyttäminen foorumeiden yhtenä aineksena. Onnistumisten arviointi määrittää tavoitteellisen ohjaamisen perusasiat, yhteisen oppimisen kohteet. Miten näistä johdetaan kehittämistä, sen määrittävät oppimisen ohjaamisen hetket.

Tulkintaforumit ovat yrityksiä ottaa muutosta hallintaan. Emme kuvittele, että muutosta voisi tuoda organisaatioon ulkopuolelta. Sen sijaan uskomme, että muutos on jatkuva, immanentti ilmiö organisaation olemisessä (Tsoukas & Chia 2002). Jos tulkintaforumit ovat yhteistoiminnallisen kehittämisen paikkoja ja hetkiä, tällöin olemme ottaneet tietoisien kannan muutokseen ja kehitykseen. Sen sijaan emme kuvittele, että muutos ja tapahtuminen voitaisiin pysäyttää, hallita absoluuttisesti. Muutos hallitsee, ei organisaatio (Tsoukas & Chia 2002, 568–570). Edellä todettu ei tarkoita, että organisaatiot muuttuisivat koko ajan ja että organisaatiokuvien laatikkoleikkejä leikittäisiin jatkuvasti vaan että organisaatioissa on aitoa muutosta. Kieltämättä laatikkoleikkejä ei ole ammattikorkeakoulujenkaan kentillä leikitty liian vähän.

Kun tulkintaforumit ajoitetaan ja vuodenkierto kuvataan, määritellään samalla myös johtamisen vastuita, päällekkäisyyksien välttämiseksi. Kuka vastaa mistäkin foorumista? Kuka vastaa mistäkin prosessista? Toisaalta tarkastelemme sitä, mitkä forumit ovat olennaisia? Mitkä forumit ovat peräti sivuseikka? Onko turhia foorumeita?

Ja kun menemme foorumeiden sisään, kysymme, onko foorumeilla turhia asioita? Mitkä asiat ovat sellaisia, että niiden vuoksi kannattaa ihmisiä kokoon kerätä? Johtamisen pedagogiikka, tietoinen, tavoitteellisen toiminnan ohjaaminen avautuu tulkintaforumien toiminnassa. Otamme tässä myös kantaa osaamisen johtamiseen. Mikäli osaamisen johtamisen käytäntöjen pedagoginen taso on tiedostamatta, osaamisen johtamista ei ole.

Saatamme havaita, että maailmassamme *management* ja *leadership* sotkeutuvat toisiinsa, molemmissa on oppimisen ilmiö. Ihmisten hallitseminen ja ohjaaminen eivät ole toisistaan irrallisia ja erillisiä asioita,

vaikka analyyttisellä tasolla niitä voidaan erikseen tarkastella. Siksi kannattaa tutkia myös hallinnolliset tukiprosessit: millaista suhdetta oppimiseen ne rakentavat, mahdollistavat, estävät ja niin edelleen? Millaista ohjaamisen, tulkittamisen, arvioimisen ja kehittämisen osaamista kätkevät itseensä hallinnon prosessit ja rakenteet? Millaisia tieto-, oppimis- ja ihmiskäsityksiä siellä vilisee?

Pitää kuitenkin koko ajan muistaa, että ”aistein havaittava todellisuus on liian konkreettista, jotta sitä voisi täysin hallita” (filosofi William James, Tsoukas & Chia 2002, 577 mukaan). Jokainen hallinnan yrityksemme on abstraktiota. Koetamme yhdenmukaistaa maailmaa käsitteellisillä tasoilla ja näin systematisoida toimintaamme. Siksi hallinnan yrityksiiimme ja toimintaamme tulee suhtautua myös niiden edellyttämällä huumorilla.

Kannattaa suhtautua kriittisesti myös erilaisiin toimintaa hahmotaviin metaforiin, kuten erilaisille perusteille perustuviin kategorioihin tulkintafoorumi tai neuvottelemineen. Me emme tee näistä uskonkappaleita vaan aina toimintaympäristöissä tulkittavia, muuttuvia ja eläviä omituisuuksia. Kategorioita toki on. On jotakin, jonka avulla jäsenämme havaintojamme ja arvotamme, ymmärrämme, mutta kategorioiden sisällä ja rajoilla tapahtuu jatkuvasti, situationaalisesti ja ajassa.

3

Tutkijakehittäjien toiminta ja tulkintafoorumit

3.1 Toimintatutkimuksellisuus JOPE:ssa

■ Johtamistoiminnan tutkimus- ja kehittämishankkeen toiminta jäsentyi nelivaiheiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa vuoden 2006 lopulla ja alkuvuodesta 2007 perahdyimme valikoituun johtamiskirjallisuuteen. Samalla teimme kaksi ammattikorkeakoulun johtajahaastattelua, joissa koettelimme tutkimusintressejämme ja suunnittelemamme hankkeen kantavuutta. Haastattelut toimivat samalla ilmiökentän rajaajina.

Esityön jälkeen muodostimme keskeiset tutkimus- ja kehittämiskysymykset (ks. luku 1). Ne antoivat jäsenyyksen ja lähtökohdat menetelmävalinnoillemme. Ajatuksissamme oli toki haastattelemine, mutta tulkitsimme pelkästään haastattelujen käytön välittömästi liian keveäksi menetelmäksi.

Olimme aiemmissa projekteissamme tottuneet siihen, että ainakin koulutusorganisaatioiden haastateltavilla on taipumus kertoa toivetoilotaan tai kauhuskenaarioistaan, ei niinkään siitä, mitä tapahtuu todella. Päätimme siis myös havainnoida konkreettista toimintaa. Havainnointien lisäksi raskautimme tulkintojen tekemistä tulkintafoorumeilla, joilla pääsimme paitsi edelleen havainnoimaan myös tulkitsemaan yhdessä tutkimuskumppaneiden kanssa työyhteisöjen johtamistoimintaa. Kevään 2007 aikana kävimme neuvotteluja kahden eri ammattikorkeakoulun työyhteisön kanssa, jotka sitoutuivat kahden vuoden hankkeeseen.

Toisessa vaiheessa käynnistimme tutkimuspainotteisen osuuden JOPE:ssa. Kevästä 2007 kevääseen 2008 kävimme havainnoimassa kummassakin työyhteisössä yhteensä 10 kertaa heidän palaveritaan ja toiminnan kehittämistilanteita. Tämän prosessin rinnalla luimme johtamista ja työyhteisöjen kehittämistä käsittelevää kirjallisuutta sekä tarkensimme tutkimusasetelmaamme. Havainnoinnit dokumentoimme ja analysoimme ensin erikseen ja sitten yhdessä.

Kolmannessa vaiheessa havainnointien sekä alkuperäisen teoreettisen näkökulmamme pohjalta teimme teemakysymykset ja aloitimme työ-

yhteisöjen henkilöiden haastattelut. Teemakysymykset olivat avoimia. Kysyimme suunnittelemisen, toimeenpanemisen, arvioinnin ja kehittämisen tapoja eritasoisina toimintoina, miten näitä tehdään haastateltavan näkökulmasta tulkiten sekä lähityöyhteisössä että – haastateltavan niin halutessa – ammattikorkeakoulussa. Ainoa ohjaava näkökulma kysymyksissä liittyi ensimmäiseen, suunnittelemisen näkökulmaan. Saatoimme auttaa haastateltavaa alkuun viittauksella kahteen perustavanlaatuisen suunnittelutoiminnan ilmiöön koulutusorganisaatioissa: opetussuunnitelmatyöhön ja strategiatyöhön.

Haastatteluja tehtiin yhteensä 15 ja ne olivat kestoltaan noin 1,5 tuntia. Haastatteluihin osallistui niin esimiehiä kuin työyhteisön muita jäseniä. Haastattelut jaksottuivat kevään 2008 ja kevään 2009 välille. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan. Tämän jälkeen haastatteluaineisto sekä havainnointiaineisto analysoitiin yhteen ja teemoiteltiin. Kumpikin tutkija analysoi ensin itsenäisesti ja muodosti kummastakin yhteisöstä oman näkemyksensä. Seuraavassa vaiheessa käynnistettiin tutkijoiden väliset tulkintaforumit, joissa työstimme yhteistä tulkintaa työyhteisöjen johtamistoiminnasta.

Neljännessä vaiheessa käynnistimme yhteisen tulkintamme pohjalta palvelualojen ammattikorkeakouluyhteisössä viiden tulkintaforumin sarjan, joka toteutettiin kevään 2009 ja syksyn 2009 aikana (ks. luku 4.1.). Ensimmäinen tulkintaforumi pohjautui havainnointien ja haastattelujen luomalle kuvalle yhteisöstä ja johtamistoiminnasta. Seuraavat tulkintaforumikerrat rakentuivat työyhteisön itsensä esiin nostamiin kehittämisteemoihin. Liiketoiminta-alan ammattikorkeakouluyhteisön haastattelut saimme päätökseen myöhään keväällä 2009. Analyysityön jälkeen saatoimme toteuttaa vain yhden tulkintaforumin havainnointien ja haastatteluiden tuottamisen tulkintojen pohjalta lokakuussa 2009 (ks. luku 5).

Edellä lyhyesti kuvatusta prosessista on nähtävissä vahva toimintatutkimuksellinen työskentelyote. Toimintatutkimuksen määrittäminen ei sinänsä ole yksinkertaista. Tähän tutkimuksen teon muotoon kohdistuu voimakkaita intohimoja puolesta ja vastaan. Kannattajien keskenkin löytyy toisistaan poikkeavia tulkintoja tavasta määritellä toimintatutkimusta (Kuula 1999, 218).

Toimintatutkimuksen isähahmo on sosiaalipsykologi Kurt Lewin (1890–1947), jonka toiminnasta ja ansioista on olemassa lukuisia eri näkökulmasta kirjoitettuja kertomuksia. Niille kaikille on yhteistä se, että keskeisimpänä Lewinin ansiona nähdään käytännön ja teorian yhteen liittäminen sellaisella tiiviydellä, joka ei ole tuttu akateemisesta maailmasta.

Lewin on myös määritellyt toimintatutkimuksessa edelleen käytössä olevan syklisen tutkimusprosessin käsitteen, jossa tietämys lisääntyy

vaiheittain toiminnan ja analyysin vuorotellessa keskenään. Toimintatutkimuksen periaatteet ovat kuitenkin kehittyneet ja muuttuneet Lewinin ajoista. Esimerkiksi tutkijan autoritäärinen rooli suhteessa tutkittaviin ei kuulu toimintatutkimuksen nykymääritelmiin. (Kuula 1999, 29–47.)

Kuula (1999, 204) mainitsee toimintatutkimuksen tärkeimmiksi piirteiksi käytännönläheisyyden, ongelmakeskeisyyden sekä pyrkimyksen saada aikaan muutoksia tutkittavassa kohteessa, ilman että tutkija kuitenkaan suoraan on muutosta toteuttava tai sitä johtava taho. Toimintatutkija osallistuu tutkimaansa toimintaan tehden tutkimuskohteeseensa tarkoitukselliseen muutokseen tähtäävän väliintulon eli intervention (Heikkinen ym. 2006, 19). Toimintatutkimuksessa ajatellaan, että jos sosiaalista todellisuutta yrittää muuttaa, siitä alkaa näkyä jotain uutta kaikille osallisille (Heikkinen ym. 2006, 28).

Tulkintafoorumit JOPE:ssa olivat interventioita työyhteisön kehittämiseksi ja tutkimiseksi. Meidän tietoinen vaikuttamisemme kyseisten yhteisöjen sosiaaliseen todellisuuteen ja työkuultuuriin nosti esiin yhteisön ja työn paradoksit ja haasteet. Tunnistaminen on tietenkin ensimmäinen askel uudistamiseen.

Toimintatutkimuksessa itse muutos ja muutostavoitteet ovat eksplisiittisesti läsnä jo tutkimuksen tavoitteenasettelussa ja määrittelyssä. Tutkijat ja tutkittavat ovat niitä itse asettamassa. Tavallisemmin tieteellisissä tutkimuksissa jätetään tutkimustulosten käyttö ja mahdollinen muutos avoimeksi. (Kuula 1999, 216–217.) Tämän haasteen mekin olemme kohdanneet, sillä JOPE:n lähtökohdat sekä tutkimus- ja kehittämiskysymykset ovat meidän laatimiamme. Nämä ovat antaneet työllemme yhteisöissä punaisen langan, niiden pohjalta olemme suunnitelleet työmenetelmiä yhteisöllisessä työskentelyssä ja ohjanneet muutostavoitteiden asettamista. Missä määrin yhteisöt ovat kokeneet osallisuutta, on luonteva kysymys.

Toimintatutkimuksessa tavoitellaan teoreettisen tiedon lisääntymisen ohella käytännön hyötyä ja käyttökelpoista tietoa (Heikkinen ym. 2006, 19). Toimintatutkimusta tehdään useimmiten kvalitatiivisella tutkimusotteella (Hirsjärvi ym. 1997, 163; Kuula 1999, 218) ja se luokitellaan ennemmin soveltavaksi kuin perustutkimukseksi. Toimintatutkimuksen määrittelyyn sisältyy toistuva jännite suhteessa akateemiseen tutkimukseen (Kuula 1999, 209). Yhtäältä se määritetään muita lähestymistapoja paremmaksi kenttätöön ja sen perusteella saatavan aidon tutkimusaineiston perusteella. Sitä tekevät esittävätkin toimintatutkimuksen käytännönläheisyytensä vuoksi moraalisesti ja sosiaalisesti paremmaksi tutkimukseksi kuin perinteisen tutkimuksen.

Koska oma otteemme pyrkii seuraamaan radikaalin hermeneuttisen fenomenologian jälkiä, emme näe mielekkääksi tehdä moisia erotteluita.

Kenttätöyömmä on teoreettisesti hyvin rasittunutta – esimerkiksi johtamistoiminnan käsite tuottaa suunnattoman määrän esioletuksia. Emme kuvittele havainnoivamme ja haastattelevamme puhtaasti, saati että teoria nousisi kohteesta. Käymme neuvottelua tutkimuskohteidemme kanssa. Tulkintamme muokkautuvat suhteissa ja jokaisen tulkinnan palauttaminen tulkintafoorumeille pyrkii kysymään ja kyseenalaistamaan tulkintojemme oikeutusta.

Toimintatutkimuksen ominaispiirteitä ovat Kuulan mukaan myös demokratian vaatimus, usko tutkittavien omaehtoiseen muutostointaan ja tutkimusprosessin syklisyys (Kuula 1999, 205, 218). Toimintatutkimus mielletään reflektiiviseksi kehäksi, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. (Heikkinen ym. 2006, 34–35.) Vastaavaa tulkitsemisen sykliä noudatteli JOPE-hankkeessa tulkintafoorumien toteutuslogiikka.

Toimintatutkimuksen yleisten määritelmien suojassa on monia suuntauksia, kuten kriittinen, osallistava, realistinen tai kommunikatiivinen toimintatutkimus. Ne ovat syntyneet erilaisista filosofisista perusideoista, teoreettisista suuntauksista ja käytännöllisistä tavoitteista, ja useimmiten ne pohjautuvat käytännön kehittämistyöhön, jota suuntausten isähahmot ovat tehneet eri yhteisöissä (Kuusela 2005, 15). Niissä kaikissa painotetaan hieman eri asioita ja lähdetään liikkeelle hieman eri lähtökohdista. Kuusela (2005, 17–20) listaa jopa yksitoista eri suuntausta.

JOPE-hankkeessa on tunnuspiirteitä osallistavasta toimintatutkimuksesta, mikä tarkoittaa Kuuselan (2005, 18) mukaan sitä, että olennaisinta on tutkittavien mukanaolo tutkimusprosessissa. Osallistavan toimintatutkimuksen keskeisiä avainkäsitteitä toiminnan kannalta ovat ymmärtävä ja osallistava yhteistyö (Whyte 1991).

JOPE:ssa ymmärtävä yhteistyö rakentui työyhteisöjen kanssatutkija- ja kanssatulkitsijaroolien kautta. Osallistava yhteistyö sisälsi yhteisten kehittämisteemojen määrittelyä tulkintafoorumeilla kehittämiskumppaneiden kanssa. Osallistava toimintatutkimus voidaan nähdä myös eräänlaisena maailmankatsomuksena, jossa korostetaan demokraattisia menettelytapoja (Kuusela 2005, 18). Käytännön toteutuksen tasolla toiminnasta tekee sosiaalista nimenomaan se, että tutkija ei määrittele tutkimusongelmaa yksin vaan yhdessä yhteisönsä kanssa (Kuusela 2005, 31).

Työelämän toimintatutkimuksessa (Kuula 1999, 219) hyväksytään ajatus, että muutokselle ja sen onnistumiselle ei välttämättä riitä pelkkä sanallinen tai kirjallinen suunnittelu eli retorinen kehittäminen, vaan lisäksi tarvitaan toiminnallisia kokeiluja uudeltaisesta työn tekemisestä. Ainakin periaatteessa toimintatutkimus menetelmänä siis tarjoaa mahdol-

lisuuden kokeilla myös sellaisia vaihtoehtoja, joita arkipäivän käytännöt eivät välttämättä tuota.

Toinen lähtökohta työn kehittämisen yhteydessä on ajatus toimintatutkimuksesta metodina, jonka avulla saa esille sellaisia tekijöitä, jotka estävät muutoksen ja jota ei haastatteluilla tai kyselyillä saataisi lainkaan esille. Esimerkiksi JOPE:ssa tällaisiksi paljastuvat sanojen ja tekojen ristiriitaisuus johtamistoiminnassa sekä ylipäätään johtamistoiminnan johtajissa ja opettajissa ilmentämä paradoksaalisuus (ks. luku 4).

JOPE:ssa valittu toimintatutkimuksellinen ote ja tapa toimia pohjautuvat näkemykseemme johtamistoiminnasta (ks. luvut 2.1–2.6). Koska tulkitsemme johtamistoiminnan yhteisön yhteisenä osaamisalueena ja toimintana, oli luonnollista, että tutkimus- ja kehittämistoimintaan osallistuivat aktiivisesti kaikki kyseisissä työyhteisöissä toimivat johtajat ja opettajat, mahdollisuuksiensa mukaan. Luonnollisesti prosessissa ilmeni erilaisia työn luomia esteitä osallistumiselle.

3.2 Tutkijakehittäjät JOPE:ssa

Toimintatutkija on aktiivinen vaikuttaja ja toimija, eikä hänen tavoitteenaan ole pyrkiä neutraaliuteen (Heikkinen ym. 2006, 20). Toimintatutkimuksen tekijä tarkastelee tutkimusaineistoa sisältä päin, osallistujan ja toimijan näkökulmasta, jolloin myös oma välitön kokemus on hänelle osa aineistoa. Hän käyttää omia havaintojaan tutkimusmateriaalina muun tutkimusaineiston lisäksi, jolloin hänen ymmärryksensä tutkimuskohteesta kehkeytyy hiljalleen. (Heikkinen ym. 2006, 20.)

Kun toimintatutkija käyttää omia havaintojaan tutkimusmateriaalina, on tärkeää olla reflektiivinen. Tämä tarkoittaa, että tutkija tiedostaa ja pyrkii ymmärtämään, mitä ja miten itse ajattelee, toimii ja kokee asioita (Heikkinen ym. 2006, 34–35). Näin tutkija voi paremmin tunnistaa, millaisen tulkinnan läpi hän asioita katsoo.

Osana omaa reflektioprosessiamme asetimme oman työme tutkimuksen kohteeksi. Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelija Anu Heikkilä teki tulkintafoorumeilla toimimisesta ja osallisten kokemuksista opettajankoulutuksen kehittämishankkeensa. Tulkintaforumit olivat avainasemassa, kun pyrimme ymmärtämään ja refleктоimaan kokemaamme, näkemäämme ja tulkintojamme.

Oman toimintamme tutkiminen toisaalta vahvisti joitakin käsityksiämme. Koimme, että olimme luoneet foorumeille avointa ja reflektiivistä keskustelua. Heikkilän tutkimuksessa tuli esiin, että tutkittavat kiittivät tutkijoita nimenomaan aidon vuorovaikutuksen synnyttämisestä. Samoin

saimme positiivista palautetta siitä, miten käsitteellistimme tutkittavien toimintaa. (Heikkilä 2009, 27.)

Sen sijaan olimme kuvitelleet, että koko ajan pidämme ihmiset tietoisina siitä, mitä tapahtuu ja mistä näkökulmat tulevat. Meidän mielissämme tulkintafoorumit seurasivat toisiaan loogisena ketjuna: edellisessä foorumissa nousseet näkökulmat tulivat käsittelyyn seuraavalla foorumilla. Silti tutkittavat kokivat, että heillä ei ollut erityisen suuria mahdollisuuksia vaikuttaa tutkimuksen kulkuun.

Samoin tutkittavat suhtautuivat varsin epäillen siihen, voiko tällainen prosessi tuottaa muutoksia. Kuten Heikkilä analysoi ja tulkitsee tuloksiaan, ”tuntuu, etteivät he ehkä ymmärrä olevansa itse muutoksen tekijöitä, eivätkä usko mahdollisuuksiinsa saada muutosta aikaan”. Tämä tietenkin voi osaltaan kertoa myös johtamistoiminnan tilasta yhteisössä. (Heikkilä 2009, 27.) Toisaalta tämä kertoo siitä, minkä jo aivan alussa olemme todenneet: tutkimuksen edetessä tulimme koko ajan tietoisemmiksi siitä, että olemme koettelemassa johtamistoiminnan käsitettä ja mallia, mikä tutkittavien näkökulmasta on tietenkin annettu.

Tulkintafoorumeita oli kahdentyyppisiä. Keskinäisissä tulkintafoorumeissa työstimme (arviointi, analyysi, tulkinat) tutkimuksen tuotoksia sekä suunnittelimme työyhteisöjen kanssa sovittuja kehittämiskertoja. Työyhteisön kanssa tapahtuvissa tulkintafoorumeissa toimimme yhteisesti tulkittavaksi ja analysoitavaksi omia havaintojamme ja johtopäätöksiä. Näissä foorumeissa rakensimme yhdessä yhteisesti valittuja kehitysteemoja ja niihin toimenpiteitä. Samalla keräsimme uutta aineistoa, jonka pohjalta muodostui tulkintoja tutkittavista yhteisöistä sekä tutkimusprosessistamme.

Meidän kahden tutkijan välinen toiminta rakentui yhteiselle ymmärrykselle tutkittavasta ja kehitettävästä ilmiöstä ja kohdeyhteisöstä. Muodostimme tutkimus- ja kehittämiskerroilla henkilökohtaisia käsityksiä ja oletuksia yhteisön toiminnasta. Olimme dokumentoineet havaintomme sekä johtopäätöksemme ja jaoimme ne toisillemme, jotta meillä oli aikaa perehtyä toistemme näkemyksiin. Keskinäisissä kokoontumisissa avasimme omia käsityksiämme sekä työstimme niitä ja täydensimme yhteiseksi näkemykseksi.

Tämä vaihe oli hedelmällistä neuvottelua, jossa koettelimme toistemme näkemyksiä ja ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Erilaiset ja osin yhteneväiset tulkintamme hioutuivat toisiinsa ja muodostivat monipuolisen kokonaisnäkemyksen. Argumentoinnin taidot ja monipuolinen retoriikka, jota viljelimme tällaisissa tilanteissa, rakensivat yhteistä ymmärrystämme. Pyrimme työskentelyssämme niin käsitteelliseen kuin toiminnalliseenkin ymmärrykseen.

Käsitteellinen ymmärrys tarkoittaa tässä teoriatasolle nousemista, tutkittavien yhteisöjen viemistä yleisen tasolle. Toiminnallinen ymmärrys taas tarkoittaa kehittämisprosessin seuraavan vaiheen toiminnoista sopimista.

Kävimme ensin yhdessä lävitse kokemaamme ja näkemäämme sekä peilasimme sitä käsityksiimme asiantuntijayhteisöjen johtamistoiminnasta. Reflektoimme puheessa koko ajan luettua teoriaa ja työkokemuksiamme tutkittavaan ja kehitettävään kohteeseemme. Rakensimme puheen kautta työmme käsitteellistä ymmärrystä tutkimuksen kohteesta.

Tämän jälkeen lähdimme soveltamaan käsitteellistä ymmärrystämme toiminnan teoiksi yhteisön kanssa. Suunnitteleimme yhdessä ohjaavia menetelmiä, joilla pyrimme avaamaan lisää työyhteisön toimintaa ja suhtautumista johtamistoimintaan. Myös menetelmät kehittyivät keskinäisen puheen kautta. Tässäkin aiemmat kouluttajakokemuksemme ja yhteinen ammattikieli olivat suureksi avuksi.

Tämäntyyppisessä työskentelyssä aika on keskeinen tekijä. Olimme suunnitelleet ja paikantaneet hankkeemme rytmiin 2–3 keskinäistä tulkintafoorumia työyhteisöjen vastaavien foorumien väliin. Emme rakentaneet käsiteltävää asiaa kerralla valmiiksi, vaan olimme varanneet aikaa suunnittelutyön, tutkimustyön ja tulkintatyön mahdollistamiseksi. Aiemman osaamisemme yhdistäminen toistemme osaamisten kanssa vaati yksilöllistä aikaa ja liikkumavapautta.

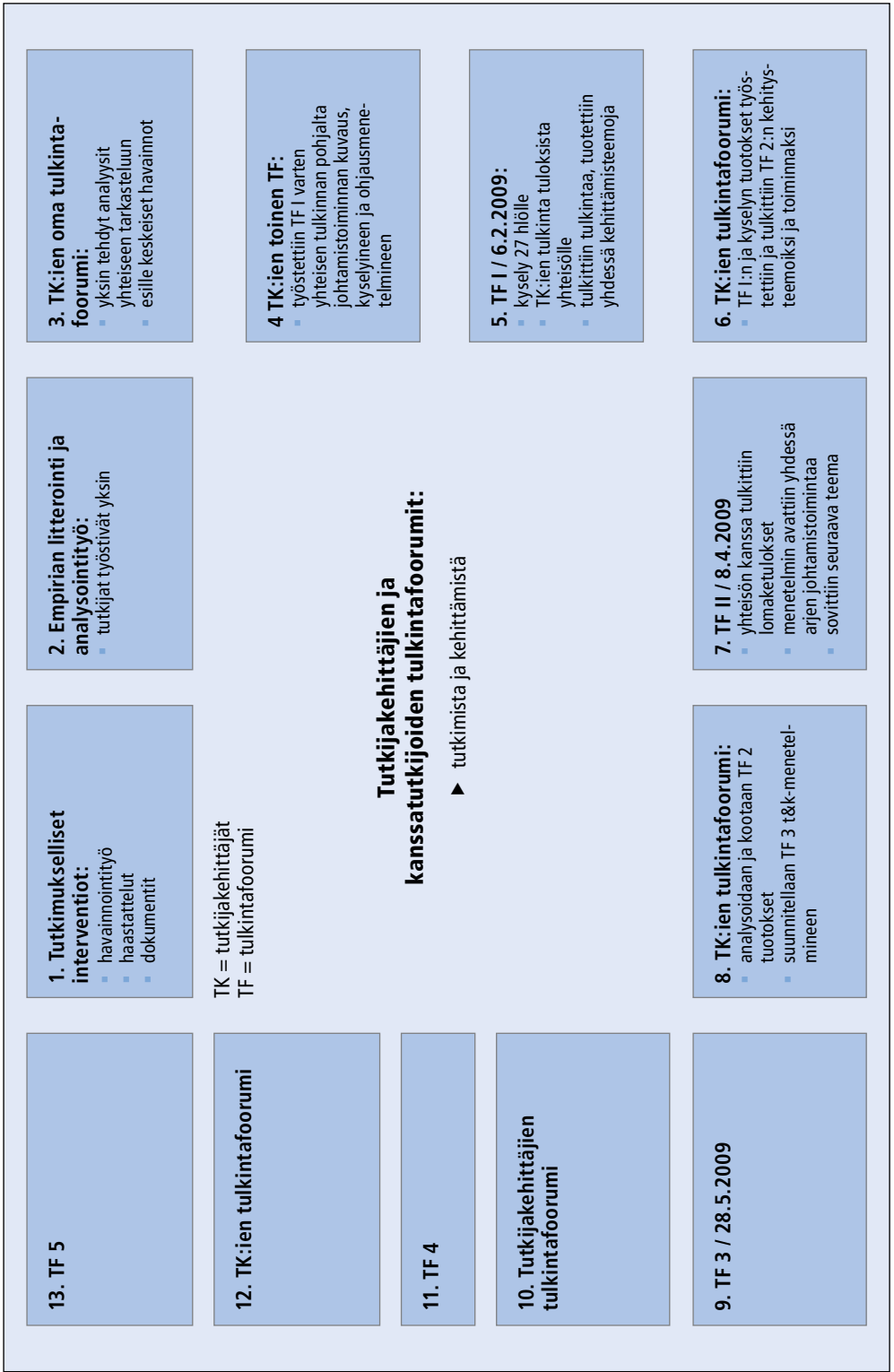
Työyhteisöjen kanssa tulkintaforumit muodostuivat kahden tutkija-kehittäjän ja yhteisön väliseksi neuvottelu- ja tulkintaforumiksi. Toimme yhteisön tulkintafoorumille yhteisen ymmärryksemme tuotokset heidän toiminnastaan. Emme esittäneet totuuksia tai tutkimustuloksia yhteisön käyttäytymisestä, vaan halusimme alistaa näkemyksemme yhteisön toimijoiden tulkittaviksi ja kommentoitaviksi.

Tulkintaforumit rakentuivat siten, että noin kolmannes ajasta tuotoksisammme käytiin keskustelua ja hahmottamamme kuva kohteena olevasta työyhteisöstä rakentui lisää. Tämä mahdollistui, kun yhteisön asiantuntijat antoivat palautetta ja toivat uusia, avaavia näkökulmia tulkintoihimme.

Noin kaksi kolmannelta tulkintaforumin ajasta työstimme yhdessä yhteisön kanssa edellisen kerran tuotoksista nousseita kehittämisteemoja ja toimenpiteitä jollakin yhteistoiminnallisella menetelmällä. Nämä tuotokset sekä yhteisön esittämät tulkinnat havainnoistamme rakensivat seuraavan kerran tulkintaforumien sisältöjä (ks. kuvio 4).

Sen lisäksi että toimintatutkija on itse osallinen tutkimuksessa, hänen on saatava myös tutkittavat osallistumaan aktiivisesti tutkimukseen ja kehittämiseen. Heidän tulisi olla mukana tutkimuksen suunnittelussa, aineiston keruussa sekä tulkintojen ja päätelmien tekemisessä. Tässä mielessä

Kuvio 4. Tutkijakehittäjien ja työyhteisön väliset tulkintafoorumit JOPE:ssa.



osallisuus on myös tutkimushankkeen läpinäkyvyyttä, avointa dialogia tutkijoiden ja käytännön toimijoiden kesken. (Heikkinen ym. 2006, 33.)

Kuuselan mukaan se, että yhteisön tai organisaation jäsenet ovat halukkaita yhteistyöhön ja ovat mukana prosessissa, on toimintatutkimuksen olennainen lähtökohta (Kuusela 2005, 10). JOPE-hankkeessa työyhteisöt olivat osallisia koko prosessin ajan ja toimivat aktiivisesti tuottaen uusia teemoja sekä näkökulmia tutkimus- ja kehittämistyöhön (Heikkilä 2009, 27).

Osallisuuden aktiivisuuden tukeminen vaatii tutkijalta runsaasti motivointi- ja muita ihmissuhdetaitoja. Kuulan (1999, 208) sanoin juuri kenttätöiden ja tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus edellyttää toimintatutkimuksessa erityisiä taitoja. Tutkijalle ei riitä, että hän vain menee kohteeseensa eli kentälle, vaan hänen täytyy saavuttaa myös keskusteluyhteys ja luottamus kohteeseen. Tähän edellytetään henkilöä, joka haluaa, tahtoo ja kykenee tekemään toimintatutkimusta, saamaan aikaan ratkaisuja käytännön ongelmiin.

Toimintatutkimusta tekevien tutkijoiden mukaan käytännön kokemukset ovat olennaisia toimintatutkimuksen edellyttämien taitojen saavuttamisessa. Joko elämäkokemukset, käytännön tutkimusprosessit tai molemmat yhdessä jalostavat tutkijasta toimintatutkijan. Tutkijan rooli kuvataan niin, että erityistaidoksi nousee kyky olla ymmärtäväinen ihminen. Tutkimuskohteeseen sisälle astuminen tapahtuu empaattisen ihmisyiden avulla: tutkija astuu sisään tapahtumiin ja toisaalta hän voi myös astua niistä ulos. Tutkija ei ole, eikä hänestä tule, tutkimuskohteen jäsentä. Tutkijalle sosiaalinen taidokkuus on paitsi selviytymistä kentän ennakoimattomissa tapahtumissa myös tapa nähdä itsensä tutkimusvälineenä. (Kuula 1999, 208.)

Tiedostimme tämän kaksoisroolin työskentelyssämme. Toisen työyhteisön kanssa viiden tulkintafoorumin aikana saavutimme Kuulan korostamaa luottamusta ja neuvottelu syveni heidän kanssaan. Omasta näkökulmastamme onnistuimme toimimaan lähellä ja rinnalla kulkijana yhteisön kanssa, mutta emme olleet osa heitä. Säilytimme erilaisissa työskentelytilanteissa myös tutkijamaisen työotteemme. Olimme innostamassa heitä usein pienryhmäponnisteluihin jonkin kehitettävän asian parissa, mutta samalla teimme heidän työskentelystään ja keskusteluistaan tarkkaa dokumentointia empiria mielessämme. (Heikkilä 2009, 27.)

Vaikka tieteeseen liitetään tavallisesti mielikuva puolueettomuudesta, toimintatutkimuksessa toteutuva välitön ja aito suhde tutkittaviin kantaa tavallaan myös oletuksen saadun tutkimusmateriaalin totuudellisuudesta. Se mahdollistaa ikään kuin varmemmin sen, että aineisto on vääristelemätöntä. Siinä mielessä läheinen suhde tutkittaviin ja tilanteessa sisällä

oleminen tukevat myös akateemisen tieteen perusoletuksia ja -vaatimuksia. (Kuula 1999, 208–209.)

Kuula itse mieltää toimintatutkijan suuresti asiaansa sitoutuneeksi ihmiseksi, jolle on tyypillistä eräänlainen parantajan asenne (*designing attitude*, jopa siis viekkaus). Lisäksi hän kokee toimintatutkimuksen teon taustalla vaikuttavan jonkinlaisen mission, ajatuksen siitä, miten asiat voisivat olla paremmin. Hän haluaa muuttaa maailmaa ja uskoo muutoksen käyvän mahdolliseksi tutkimuksen avulla. (Kuula 1999, 215–216.) Tähän syntiin mekin taisimme langeta!

Toimintatutkimukseen liittyvät erityisongelmat koskevat usein kenttäsuhteita. Toimintatutkijalla on aina käytettävissään eräänlaisia tutkimuskäytäntöön perustuvia valtaoptioita, joita hän käyttää tavalla tai toisella tutkimusprosessin kuluessa (Kuula 1999, 222). Näitä ovat ne empiiriset materiaalit, palauteraportit ja muu aineisto, mitä hän tutkimusprosessin aikana saa ja tuottaa.

Valtaoptiot tuottavat epävarmuutta sekä suhteessa tutkittavan työyhteisön jäseniin että organisaation johtoon, sillä koskaan ei ole täyttä varmuutta siitä, ketä tutkija toiminnallaan palvelee tai tukee ja tuottaako hän tietoa tai toimintaa, joka voi horjuttaa olemassa olevia valta-asetelmia. Epävarmuutta liittyy myös tutkijan oman position määrittelyyn. Tutkija ei mitenkään voi koko ajan palvella koko organisaatiota tai abstraktia ”organisaation hyvää”, vaan hän joutuu väistämättä valitsemaan jonkin position tai todennäköisemmin liukumaan eri positioiden välillä tilanteiden mukaan. (Kuula 1999, 222–223.)

Oma roolimme tutkijakehittäjänä liikkui työyhteisöjen kehittämisen ja tutkimusintressien välillä. Vaikka syvennyimme työssämme yhteisöjen kehittämiseen, toimintaamme ohjeistivat tutkimusintressit, tiedon kerääminen ja sen analysointi. Monessa kohtaa huomasimme toki, että tutkittavat koettivat jallittaa meitä ottamaan puolia johtamistoiminnan tulkitsemisessa. Emme usko, että tämä oli aina mitenkään tietoista. Kuitenkin saatoimme havaita yllykkeitä kääntyä joko johtajien ja esimiesten tai opettajien puolelle. Näillä yllykkeiden ilmenemisen hetkillä toki tulkitsimme johtamistoiminnan tilaa. Näimme, miten varsin perinteiset asetelmat ja käsitykset johtamisesta ja sen roolijaoista puskiivat pintaan.

II

Tutkimus- ja kehittämistyö

4

Palvelualan lähityöyhteisö

4.1 Tulkintafoorumilta seuraavalle

Palvelualan lähityöyhteisön kanssa järjestimme viisi tulkintafoorumia. Näillä oli meidän tutkijoiden näkökulmasta kahtalainen funktio. Yhtäältä tulkintafoorumit toimivat tiedonkeruun paikkoina. Saimme jatkuvasti uutta aineistoa tulkintojemme kehittämiseen. Toisaalta foruumit olivat lähityöyhteisön johtamistoiminnan kehittämisen paikkoja. Niillä suunnasimme johtamistoimintaa ja sen tutkimista eteenpäin, aina seuraavalle forumille.

Johtamistoiminnan kehittämisen paikkoina tulkintafoorumit jäivät pitkälti kognitiivisen tasolle. Niiden asemointi organisaation johtamistoiminnan kehittämisessä oli vielä varsin alustava ja osin myös pinnallinen. Tuskin kukaan uskalsi olettaa, että näiden foorumeiden kautta toiminta kovin paljon muuttuu. Joitakin avauksia toiminnan kehittämiseksi kyllä tuli esiin, mutta varsinaiset muutokset jäivät odottamaan toteuttamistaan. Tämän kokemuksen todentavat myös Heikkilän (2009) tutkimuskyselyt.

Ollennainen näkökulma näiden foorumien vaikuttavuudelle on myös se, miten toimiva johto käsittelee ja hyödyntää foorumeiden antia vastaisuudessa. Jos foruumit jätetään tähän, niiden vaikuttavuus on paljon pienempi ja vain osallistujien mielissä, kognitiivisissa rakenteissa. Sekään ei toki ole vähäarvoista. Mihin se johtaa, sitä ei tiedä kukaan. Jos sitten foorumeilla aloitettua käytetään uuden prosessin avauksena ja rakennusaineeksena, vaikuttavuus parantuu.

Tulkintafoorumi I

Ensimmäisellä tulkintafoorumilla esittelimme tutkijoina omat, alustavat tulkintamme vuosien 2007–2008 työyhteisöhavainnoinneista ja haastatteluista. Samalla toimimme oman laadullisen otteemme esiin. Haastoimme foorumin osallistujat analysoimaan ja edelleen tulkitsemaan esittelemiämme näkemyksiä ja kehittämisteemoja.

Foorumin aluksi kokosimme osallistujilta lomakekyselynä näkemyksiä tulossa olevista näkökulmista. Näin saatoimme foorumin jälkeen palata siihen, miten ihmiset kenties olivat ennen puheitamme ja keskenään käymään keskusteluita tulkinneet esiin nostamiamme asioita.

Alustavina kehittämisteemoina oli noussut esiin kolme erilaista näkökulmaa johtamistoimintaan. Ensimmäinen teema oli johtamispuhe. Siitä nostimme esiin havainnoinneissa ilmenneen keskeisen ristiriidan puheen ja toiminnan välillä. Puhe kyllä näyttäytyi kannustavana ja innostavana, mutta ainoastaan puheena. Yhteiset tulkintatilanteet puuttuivat.

Puheen käyttö rakensi havainnoimistamme tilanteista johtaja-asiantuntijoiden foorumeita, jopa karismaattisen johtajuuden ilmenemisen paikkoja. Kieltämättä todistimme hienoa puhetta useaan otteeseen. Sen vaikuttavuus vain jäi kenties pieneksi tai sitten emme pystyneet sitä todentamaan.

Asiantuntijahaastattelut ja tulkintafoorumeiden kokonaisuus paljastivat monissa kohdin kuitenkin puheella vaikuttamisen rajallisuuden. Niitä vaikutuksia, joita toivottiin ja uskottiin syntyneen, ei ollut tullut.

Pitäisi tietää enemmän talon visioista ja sun muuta, et miten pitäisi tehdä ja toimia. Meidän johtohan on hyvin innovatiivista ja ne kehittävät, kehittävät ja kehittävät ja me ei aina pysytä mukana. Siihen et tää väli on niin aina hukassa. Et mikä tavoite tuolla strategiatasolla ja mitä tässä oikeasti tehdään ja millaisia ratkaisuja voisi tehdä pienissä jutuissa.

Toinen kehittämisteema oli kahden organisaation ilmiö. Meistä näytti siltä, että organisaatiossa oli kaksi organisaatiota yhtä aikaa käytössä: toinen määrittyi rahoittajana ja kontrolloijan näkökulmasta (opetusministeriö, OPM) ja toinen organisaation oman ismin, pedagogisen toimintamallin näkökulmasta. Haaste oli se, että ensin mainittu organisaatio toimi rakenteina ja prosesseina. Sen sijaan toinen oli puheita ja toiveita, ei niinkään rakenteita ja prosesseja. Näytti siltä, että ainoa rakenne ja prosessi, jolla omaa pedagogista toimintamallia saatettiin edistää, olivat kehityskeskustelut. Näissäkin haasteena oli kuitenkin niiden kohdistuminen yksilöihin, valitun pedagogisen mallin yllyttämän yhteisöllisyyden sijaan.

Organisaation pedagogisen mallin mukainen toiminta oli keskeinen osa kolmatta kehittämisteemaa. Näytti siltä, että työyhteisö oli vahvasti kehittämisorientoitunut ja halusi jatkuvaa muutosta. Sen sijaan muutoksen suunnista ja tarpeista ei juuri ollut neuvoteltu. Pedagogisesta toimintamallista ilmeni useita erilaisia, toisilleen ristiriitaisia käsityksiä.

Myös suhde pedagogiseen malliin oli eri asiantuntijoilla erilainen. Toisten mielestä se pirstaloi ja kuormitti työnkuvaa, toisten mielestä se loi mahdollisuuksia. Näitä tulkintoja ei ollut avattu neuvottelemalla, vaan

pedagoginen toimintamalli oli omalla tavallaan muodostunut hyvin perustelluksi ja tieteellisesti tutkituksi ja oikeutetuksi – tabuksi.

Yksi osa tieteelliseksi tabuksi muotoutumista on saattanut olla hyvin ansiokas kirjallinen tuotanto, jota pedagogisen toimintamallin ympärillä on harjoitettu. Sitä siis on tutkittu ja siitä on kirjoitettu, mikä on hieno asia. Tutkimisen ja kirjoittamisen on tietenkin ajateltu tukevan toimintamallin käyttöönottoa. Osaltaan kirjallisuus varmasti toimiikin näin. Siihen voidaan kuitenkin muodostaa myös kriittisempi suhde. Saattaa nimittäin olla, että kirjallisuus tuotti vaikutuksia, joita siltä ei todellakaan ollut osattu odottaa, eikä missään nimessä toivoa: ”asian ovat viisaat tutkineet, joten eipä siitä sitten sen enempiä.”

Ammattikorkeakoulutyöyhteisöjen akateemistuminen on voinut osaltaan tuottaa outoja tieteellisyyden kuvitelmia ja uskomuksia. Kehittämiskumppanimme olevan yhteisön pedagogista toimintamallia on tutkittu monissa projekteissa ja se on saanut paljon kiitosta. Tämä on voinut vaientaa ja vaimentaa siitä organisaatiossa käytävää kriittistä keskustelua. Kriittinen keskustelu taas olisi aivan olennaista mallin kehittymisen kannalta. Erityisen olennaista se olisi mallin toimintaan saattamisen kannalta.

Edelliset rivit voi tuomita paljaana spekulatona. Kun kuitenkin havainnoimme ja haastattelimme asiantuntijayhteisöä, pedagogisen toimintamallin ilmeneminen paikoitellen tabuna oli itsestäänselvyys. Sitä ei pitänyt kyseenalaistaa. Asiantuntijoiden mukaan puheissaan tuli olla tarkkana. Koska jos kyseenalaistaa mallia, kyseenalaistaa myös toisten tekemää tutkimustyötä. Onko tämä sopivaa käytöstä?

Tietokäsitys, joka tässä ilmenee, on tietenkin ristiriidassa pedagogisen toimintamallin kanssa. Omilla hallitsemattomilla tavoillaan tieteellisyys – tai ainakin käsitykset siitä – voivat siis tuottaa hallitsemattomia valtaefektejä, joita emme tavoittele ja joita haluaisimme jopa välttää. Kirjat voidaan kirjoittaa tukemaan tutkivaa oppimista. Miten ne sitten luetaan, on kokonaan toinen asia.

Tässä todentuu hienosti Platonin Faidros-dialogin kuvaus kirjoitukselta isättömänä lapsena maailmaa kiertelemässä. Johtamisen ja toiminnan ohjaamisen näkökulmista tekstit ovat varsin kiinnostava kenttä. Millaisia ohjausvaikutuksia ne tuottavat? Voi olla, että Platonin jo ennen ajankulun alkua kuvaama kirjoituksen myrkkyluonne tulee toisinaan esiin kirjoituksen lääketarkoituksen sijaan.

Tulkintafoorumi II

Toisen tulkintafoorumin keskeinen teema oli valitun pedagogisen toimintamallin näkyminen ja näkymättömyys johtamistoiminnassa. Pohjalla oli ensimmäisessä tulkintafoorumissa toteutettu kysely, joka osaltaan avasi pedagogisen toimintamallin suhteen ristiriitaisia käsityksiä, odotuksia ja tulkintoja. Kysely todentaa osaltaan myös puheella ohjaamisen (kognitiivis-behavioristinen ohjaus) heikkoa ja osin myös ristiriitaista vaikutusta ja onnistumista sosiokonstruktiivisen pedagogisen toimintamallin eteenpäin viemisessä.

Toisella foorumilla työstettiin johtamistoiminnan perussyklin (suunnittelu, toimeenpano, arviointi, kehittäminen) näkökulmista kahta kysymystä: missä pedagoginen toimintamalli näkyy ja missä malli ei näy, vaikka pitäisi näkyä?

Asiantuntijoiden tulkintojen mukaan pedagoginen toimintamalli näkyy:

- opiskelijoiden ohjaustapaamisissa
- hankkeiden ja opintojaksojen integroinnissa osittain
- opettajan työroolin muutoksissa
- opiskelijan roolin muutoksissa.

Pedagoginen toimintamalli ei näy:

- työaika-suunnitteluissa
- osittain opintojaksojen ja työelämähankkeiden integroinnissa
- opintojaksojen yhteisöllisissä suunnitteluissa
- koulutusohjelmataason suunnitteluissa
- kehittämissäpäivissä (info-luentoissa).

Tulkintafoorumeilla yksi perustava kysymys oli jo ensimmäisellä kerralla erään lehtorin ääneen lausuma: ”pitäisikö meitä muka ohjata niin kuin me ohjaamme opiskelijoita?” Tutkijoina vastasimme tähän myöntävästi. Toisella tulkintafoorumilla saimme vahvistusta sille tulkinnalle, että pedagoginen toimintamalli on tyypillisesti ajateltu opiskelija-asiakassuhteeseen. Sen sijaan asiantuntijoiden keskinäinen toiminta sekä johtajien ja esimiesten kanssa toimiminen on asia erikseen, jotakin muuta.

Myös keskeisiä toimintoja ohjaavat rakenne ja prosessi – resursointi ja työaika-suunnittelu – ovat muuta kuin pedagoginen toimintamalli antaisi olettaa tai jopa edellyttäisi. OPM-organisaation (tai OAJ- / EK-organisaation tai Tilastokeskus-organisaation) mukaiset resursointi- ja työaika-suunnittelumallit voi tulkita pedagogiselle toimintamallille vastakkaisiin suuntiin yllyttäväksi. Toki haastatteluissa oli myös näkökulmia, joissa

kiellettiin tässä ilmenevät haasteet. Kiinnostavaa on se, että haasteiden kieltäjät olisivat todennäköisesti käyttäneet pedagogista toimintamallia, olipa sitä sitten valittu organisaation yhteiseksi malliksi tai ei.

Voimme myös havaita, että johtamistoiminnan ilmentämä pedagogiikka on jotakin toista kuin on opiskelija-asiakkaiden kanssa harjoitettava pedagogiikka. Haastatteluissa olimme kohdanneet kahtalaista suhdetta tähän. Sama tuli esiin tulkintafoorumeilla.

Toisten mielestä asiantuntijayhteisön toiminnan tulisi ilmentää valittua pedagogista toimintamallia. Sillä varmistettaisiin mallin täysimittainen käyttö, mutta myös kehittyminen. Toisten mielestä oman työyhteisön toiminta ja toiminta asiakkaiden kanssa ovat kaksi aivan eri asiaa. Tällöin ei nähdä oman työyhteisön toiminnan yhteyttä asiakastyössä toteutettavan pedagogisen mallin kanssa. Jää myös selittämättä, miten johtamistoiminnalla tuetaan pedagogisen mallin tulkitsemista ja ohjaamista.

Ilmeisesti yhteyttä näiden välillä ei toisten mielestä ole lainkaan. Tutkijoina uskomme yhteyden ehdottomaksi: jos halutaan kehittää pedagogisen toimintamallin käyttöönottoa, sitä tulee toteuttaa myös asiantuntijayhteisön ohjaamisessa. Muutoin ristiriita on kehittämistä haittaava. (Vrt. yrittäjyyspedagogiikan korostaminen puheissa, mutta opettajien yrittäjämäisten työtapojen kieltäminen, vaatimukset luovuudesta ja innovatiivisuudesta, mutta samalla laadun keskittäminen prosessikuvausten mukaan toimimiseen ja yhdenmukaistamiseen...)

Haastatteluissa tuli esiin myös ajatuksia, joiden mukaan asiantuntijoiden, jos he ovat ollakseen asiantuntijoita, on itse tulkittava pedagoginen toimintamalli eivätkä he tarvitse siihen ohjausta. Tämä tulkittiin myös asiantuntijoiden asiantuntijuutta kunnioittavaksi. Toisaalta haastatteluissa tuli esiin, että asiantuntijoita alentaa, kun heitä vaaditaan toimimaan toisin kuin heidän itsensä suhteen toimitaan ja samalla myös heitä moititaan pedagogisen mallin käyttöönoton puutteista. Asiantuntijat nostivat kuitenkin esiin myös sen, miten he itse tulkitsevat eivätkä missään nimessä halua johtajaa auttamaan.

Voisimme tässä kohdassa kysyä, miten johtaminen kohtaa oppimisen erilaisuutta? Oppimisen erilaisuus ilmenee selvästi myös asiantuntijatyön erilaisina tulkintoina, sen itseohjautuvuuden erilaisina laatuina. Johtamisen tulisi kenties ottaa tämäkin näkökulma jotenkin tietoiseen tarkasteluun, jos haluamme kehittää johtamistoiminnan pedagogista osaamista. Sen paremmin johtajat kuin asiantuntijatkaan eivät aina oivalla oppimisen erilaisuutta toisissaan. Tai kuvitellaan asiantuntijan olemiselle jokin yksi ja sama, universaali muoto, jota jokainen asiantuntija kantaa. Ehkä opettajayhteisö kuvittelee, koska opettajia ovat, olevansa jotenkin samaa? Kenties olisi hyvä tehdä analyyseja johtajista ja opettajista oppijoina, ei

vain opiskelijoista, jotta erilaisuudet tulisivat paremmin esiin ja niihin osattaisiin suhtautua ja suhteuttaa toimintaa?

Tulkintafoorumi III

Koska valittu pedagoginen toimintamalli perustuu työelämähanketyöskentelylle, toisen foorumin tulkinnoissa merkillepantavaa oli koulun korostuminen toimintaympäristönä, työelämän kustannuksella. Samoin toisella foorumilla nousivat esiin haasteet työn organisoimisessa ja ajanhallinnassa. Nämä näkökulmat yllyttivät kolmannen foorumin keskittymistä työelämähanketyöskentelyn tarkastelemiseen.

Kolmannella tulkintafoorumilla hanketyöskentelyä avattiin kolmesta näkökulmasta: johtamistoiminta, ajanhallinta ja osaaminen. Asiantuntijat jaettiin kolmeen ryhmään näkökulmien mukaisesti. Seuraavaan olemme koonneet foorumeiden tulokset:

1. Hankkeiden suunnittelu ja suunnitelmien toimeenpano eivät ole tasapainossa sen enempää ajankäytöllisesti kuin toiminnallisesti. Esiin nousi esimerkkejä siitä, miten lähes suunnittelematta lähdetään liikkeelle ja toisaalta miten suunnitteluun käytetään aikaa runsaasti, mutta toimeenpano tapahtuu minimiresursseilla. Ajanhallinta näyttäytyi varsin vaikeana alueena ylipäättään. Erityisenä näkökulmana tässä on opintojaksoihin integrointi; varsin tyypillisesti työelämä ja oppilaitos elävät eri ajoissa, mikä hankaloittaa integrointia. (Opintojakson kesto vs. työelämän kehittämistoiminnan kesto tai oppilaitoksen jaksojärjestelmä vs. työelämän ajan kesto.)
2. Hanketyöskentelyä ei mallinneta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että hanketyöskentelymalleja ei kuvata, kerätä eikä jaeta. Vielä konkreettisemmin tämä tarkoittaa työelämähanketyöskentelyn aloittamista aina ikään kuin alusta. Osaltaan tämä kertoo siitä, että hanketyötä kehittälevät asiantuntijat eivät käytä valittua pedagogista toimintamallia, jossa kehittämällä ja jatkuvasti kehittymällä tuotetaan uusia innovaatioita.
3. Suunnittelussa tarvitaan hankekokonaisuuden hahmottamista yhdessä hanketoimijoiden kanssa. Edelleen hankkeiden suunnittelun perusta on liiaksi koulutusorganisaation sisällä. Asiantuntijat tarvitsevat kolmikantaosaamista, työelämän, opiskelijoiden ja oppilaitoksen neuvottelun kehittämistä. Tulee tunnistaa ja tunnustaa erilaisia arvioinnin intressejä, tulee osata sovittaa niitä, sen sijaan että pitäisi saada yhtä ja samaa näkökulmaa kaikille.

4. Kun hankkeet toteutuvat, keskeinen haaste on tunnistaa niitä hetkiä, jolloin oppimista verkostoissa tapahtuu. Tyypillistä on katsoa lopuksi tuloksia. Työelämähanketyöskentelyn jatkuvan kehittämisen kannalta olisi olennaista kuitenkin tunnistaa yhteistä osaamista ja sen tuottamista. Miten verkostoissa opitaan? Tämä näkökulma avaa myös osaamisen johtamisen kysymykset työelämähankkeissa. Näyttäisi siltä, että osaamisen johtamista työelämähankkeissa ei juuri ole, ainakaan tiedostettuina rakenteina ja prosesseina.
5. Viides haaste ammattikorkeakoulussa näyttäisi olevan kehittämisessä elävän arjen ilmiöiden yhdistäminen tutkimuksellisiin menetelmiin ja teoreettiseen osaamiseen. Keskeinen kysymys on, miten tutkimusmenetelmät onnistutaan muuntamaan kehittämismenetelmiksi (tiedonkeruu on toiminnan kehittämistä) ja miten teoriat saadaan keskustelemaan työn ilmiöiden kanssa, muuntumaan työn ilmiöiden vaikutuksista tai jopa nousemaan työn ilmiöistä.

Kun tutkijoina seurasimme työskentelyä tulkintafoorumeissa ja kirjasimme työryhmissä tapahtuneita asioita, saatoimme huomata varsin inhimillisen seikan: ihmiset ajattelevat, puhuvat ja toimivat varsin ristiriitaisesti. Heidän odotuksensa ja toiveensa ovat varsin ristiriitaisia. Päädyimme vähitellen paradoksin käsitteen kehittelyyn ja hyödyntämiseen.

Tulkintafoorumi IV

Neljännellä tulkintafoorumilla käsitteimme paradokseja, joita johtamistoiminnan ilmiöissä olimme havainneet. Paradoksit olivat nousseet sekä havainnointien, haastatteluiden että aiempien tulkintafoorumeiden pohjalta.

Annoimme osallistujille paradoksilistan. Ensin avasimme listaa hieman, jotta saatoimme edes jollakin tasolla yhteisesti ymmärtää, mitä kukin paradoksi kuvasi. Sen jälkeen annoimme tulkinnallisen tehtävän:

Osallistujien tuli tunnistaa:

- a. ratkaistavat paradoksit: mitä ne ovat ja miten ne ratkaistaan?
- b. ratkaisemattomat paradoksit: mitä ne ovat ja miten niiden kanssa eletään?

Esittelemme paradoksilistan myöhemmin (jos haluat jo kurkistaa, katso luku 4.2.2.). Tässä vaiheessa toteamme, että paradoksilista avasi sanaisia

arkkuja. Syntyi oivaltamista, syntyi kieltämistä, syntyi avoimuutta, syntyi sulkeutumisia. Paradoksien nostaminen nähtäväksi – ”ihminen on ristiriitainen olento, jopa opettaja” – toimi sysäävänä ja osin myös provosoivana aktina. Provosoivana aktina se tietenkin tuottaa myös jotakin sellaista, joka ei ole tutkijoiden tavoite (ärsyyntyminen, hiljentyminen). Sysäävänä aktina se tuotti paljon dialogia.

Kävi niin tai näin, selvästi paradoksit pistivät ajattelemisen prosesseja liikkeelle. Kenties tuotimme paradoksilistalla säröjä uskomusrakenteisiin. Kiinnostava lausunto on lehtorin suusta: ”Typeriä vastakkainasetteluita.” Kenties ne ovat typeriä, mutta sellaisina ne ilmenivät paikoitellen havainnoinneissa ja haastatteluissa. Ja toisaalta ne ilmenivät myös paradokseja työstettäessä, samalla kun ihmeteltiin, onko näitä ja ovatko nämä edes paradokseja.

Toiset nostivat esiin kriittistä suhdetta listaan, toiset tarkastelivat listaa kiihottomasti ja löysivät itsensä ja kollegansa joistakin tilanteista, ristiriitaisina. Toiset löysivät jopa ylä- ja alaparadokseja kun ryhtyivät avaamaan käsitteitä. Löytyi ratkaistavia näkökulmia ja löytyi näkökulmia, jotka eivät ole ratkaistavissa.

Ilman muuta hyvä kysymys on se, ovatko vastakohtat sinällään paradokseja. Eivät tietenkään, mutta se, miten ihminen niitä työtoiminnassaan, omissa ajatuksissaan, puheissaan, tuntemuksissaan ja teoissaan elää, tekee niistä paradokseja, osin luo absurdiuden sädekehän päällemme.

Paradoksityöskentelyn ainoa tavoite on kuitenkin tunnistaa ja tunnustaa itsessämme ja yhteisölämässämme piileviä ristiriitaisuuksia. Tarkoitus ei ole poistaa paradokseja, sehän olisi tavoitteena paradoksaalinen. Tavoite on nauraa itsellemme. Tavoite on myös huomata, miten laatu yhdenmukaisina toimintatapoina eri paikoissa, suhteessa absurdiin olemiseemme, on vähintäänkin absurdi ajatus. Tämän sanomme kaikille hampaat iveressä prosesseja kuvaaville. Kuvataan vain, mutta nauretaan välillä.

Muutamia konkreettisia huomioita syntyi paradoksityöskentelystä. Esimerkiksi pedagoginen toimintamalli, jonka tavoitteena on yhteisöllinen kehittäminen, on kuitenkin yksilöllisen työn resursoinnin kehyksessä. Työaikasuunnittelu ohjaa siis toiseen suuntaan. Ensin tarvittaisiin tiimisuunnittelua, vasta sitten työaikasuunnittelua.

Toisaalta jotkut kokivat, että pedagoginen toimintamalli, kehittämällä oppiminen ja työelämähankkeiden mallintamattomuus eivät ole ristiriidassa keskenään. Tutkijoina taas näemme tässä selvän ristiriidan: miten henkilöstö ei keskenään jaa hanketyöskentelyiden oppeja ja siten kehitä omia toimintamallejaan? Tämä kertoo kenties myös siitä hauskaasta toteamuksesta, jonka yksi paradokseja käsitellyt ryhmä kirjasi toista paradoksia käsitellessään: ”Toimintaa on, puhe puuttuu. Puhetta on, toimintaa ei.”

Käytännöllinen ja teoreettinen ovat etäällä toisistaan, praktiikoiden mallinnuksia on hankala tehdä – tai sitten ei vain ehditä.

Yksi osallistuja pyysi meitä katselemaan myös siitä näkökulmasta, mitkä paradoksit ihmisiä ylipäätään kiinnostivat. Kiinnostavimpia (joko positiivisia tai negatiivisia mainintoja, joko ratkaistavissa tai ei ja niin edelleen) olivat:

- yksilön ura / työyhteisön kehittyminen (7 mainintaa)
- puhe / toiminta (7 mainintaa)
- luokkahuoneresursointi / työelämähanketyöskentely (6 mainintaa).

Puheen ja toiminnan ristiriita on koulutusorganisaatioille varsin tyypillinen. Toiset pohtivat, voisiko laatujärjestelmä olla paradoksin purkaja. Toiset näkivät sen ratkaisemattomana, juhlapuheiden ja luokassa työskentelemisen juopana. Toisaalta kukaan ei nähnyt ristiriitaa opettajan työssä, vaikka tutkijoina olimme nähneet kyseisen paradoksin myös siinä. Mieluummin ryhmä näki sen johdon puheen ja toiminnan välisenä ristiriitana, esimerkiksi strategiapuheiden ja työn ohjaamisen ristiriitana.

Vaikka tutkijat Flätcher ja Käufer (2003, 26) ovat nähneet yksilön urakehityksen ja työyhteisön yhteisöllisyyden, jaetun osaamisen kehittymisen joillakin toimialoilla paradoksina, opettajat eivät nähneet tässä mitään sellaista. Heidän mukaansa tässä ei ole mitään sovittamatonta. Ehkä tähän voi tyytyä.

Opettajan työssä urakehitys on tyypillisesti asioissa eteenpäin menemistä, ei niinkään uraportailta nousemista vaan tehtäväkentän lauentumista, osaamisen syventymistä. Toiset tosin eivät pidä tätä urakehityksenä lainkaan. Ehkä tämän paradoksin syntyminen on pientä, tai sitten sitä ei ole ollenkaan. Ehkä opetushenkilöstöllä, jossakin, yksilön ja yhteisön kehittyminen sovittuvat kauniisti.

Luokkahuoneresursoinnin ja työelämähanketyöskentelyn ristiriita koettiin varsin ilmeisenä. Se on myös pedagogisen toimintamallin näkökulmasta varsin paradoksaalista. Ratkaisuksi pohdittiin tiimityöstä lähteviä tiimikohtaisia kehityskeskusteluita sekä tiimipohjaista resursointimallia yksilöpohjaisten mallien sijaan. Yhtäältä myös työelämähanketyöskentelyssä esiin tulevat yllätykset (aikaa meneekin enemmän ja johonkin sellaiseen, jota ei suunnittelussa osattu edes kuvitella) pitäisi kyetä jotenkin ennakoimaan.

Toisaalta jotkut kyseenalaistivat koko ristiriidan olemassaolon. Ehkä onkin niin, että ne sulautuvat toisiinsa ja molemmissa on toista. Varsinkin kun työelämähanketyö edellyttää kuitenkin opiskelijan työmäärän mitoitus (opintopisteytyys). Tätä kautta taas varsin selkeä asiantuntijatyön mitoitus (luokkahuoneresursointi) voi olla paikallaan. Eri asia on sitten

se, tehdäänkö mitoitusta yltiöoptimistisesti (mahdollisimman vähällä ajalla mahdollisimman paljon) vai yltiönihilistisesti (jokainen minuutti on laskettava ja laskutettava). Molemmat näkökulmat saivat kannatusta.

Yhtenä ratkaisun avaimena nähtiin monissa paradokseissa asenne-osaaminen. Kysymys olisi siis siitä, miten toimija suhtautuu asioihin. Sen sijaan rakenteet eivät vaikuttaisi, saati prosessit, koska niihinkin voi suhtautua. Tässä saatamme tulkita heroista näkökulmaa asiantuntijatyöhön. Peiliin katsomistakin voi tukea mielekkäillä rakenteilla ja prosesseilla.

Hämmästyttävästi osa asiantuntijoista ottaa näkökulmaksi vain asiantuntijan, toisilla taas kaikkea ohjaavat rakenteet. Suhteellisuudentajuisten joukko on toki olemassa, mutta sen koko on mysteeri, koska ääntä pitävät eniten ne, joilla on äärimmäisiä näkemyksiä. (Ks. Herranen 2003, 180: ”...kontrolli on puettu vapauden naamioon...”)

Tulkintafoorumi V

Palvelualan työyhteisön kehittämisprosessissa olimme neljännellä tulkintafoorumilla ensimmäistä kertaa päässeet varsin avoimeen keskusteluun. Tämän avoimuuden tunnistimme, kun vertasimme aiempia istuntojamme neljänteen foorumiin. Syitä emme oikeastaan kyenneet tunnistamaan. Keskustelimme asiasta myös muutamien osallistujien kanssa, eikä kukaan oikein tiennyt, miksi näin oli käynyt. Ehkä onnistuimme provosoimaan, ehkä osuimme koiraan kalikalla? Ehkä olimme edenneet ryhmäprosesseissa syvemmän luottamuksen vaiheisiin, jotka tietenkin lisäävät avoimuutta?

Neljännän tulkintafoorumin kokemuksilla rikastuneina päätimme viidennellä foorumilla ottaa käsittelyyn dialogikulttuurin sekä lopuksi lähestyä johtamistoimintaa johtamistarinoiden kautta. Ensin analysoimme ja arvioimme työyhteisön dialogikulttuuria luvussa 2.6. esittelemämme mallin mukaisesti. Toisaalta pyysimme ihmisiä analysoimaan joitakin yhteisönsä tilanteita, nostamaan konkreettisia tapausesimerkkejä erilaisista dialogikulttuurin vaiheista. Ja samalla seurasimme edessämme tapahtuvaa dialogia, joka omassa toiminnassaan ja omalla tavallaan ilmentää dialogikulttuuria.

Kiinnostavaa tämänkin foorumin tuotoksissa oli moneus. Näytti siltä, että lähityöyhteisö eli erilaisissa dialogikulttuurin vaiheissa eri toimintaympäristöissä. Samat ihmiset saattoivat toimia täysin odottamattomasti toisissa tilanteissa. Sen sijaan toisten toimintaympäristöjen näkökulmasta toiminta oli täysin loogista.

Useat tulkintafoorumin osallistujat näkivät opetussuunnitelmatyön keskeisenä dialogikulttuurin muokkaajana. Se myös mahdollisti etenemisen

mukavien puhumisen ja väittelyn tasoilta reflektion ja uuden kehittelyn tasoille. Tosin kiinnostavaa oli se, että toinen tulkitsi saman tilanteen toisin, kuuli erilaisia asioita. Samat ilmaukset eivät olleetkaan samoja kaikille.

Keskeisenä vaikuttimena dialogikulttuurin muutoksille nähtiin aika. Jos on aikaa asioiden käsittelemiseen, voidaan päästä syvemmälle ja myös dialogissa laadullisesti eteenpäin. Jos aikaa ei ole, tilanne on tietenkin toinen. Toisaalta dialogin laadun kehittymiseen vaikuttaa myös se, mistä neuvottelu lähtee liikkeelle. Kehittämispäivissä käydyt, johdon viestinnälle perustuvat keskustelut eivät kehity, niissä ei synny intohimoa. Koetaan, että yhteys omaan työhön puuttuu, siksi myös dialogiin suhtaudutaan jutusteluna, ei kehittämistoimintana.

Kehittämispäivien kehittämättömän keskustelun ilmiö on havaittu myös joidenkin kehittämistiimien toiminnassa. Kehittämistiimeillä on periaatteessa jokaista lähityöyhteisöä koskettavia teemoja eteenpäin kuljetettavanaan. Toiset näistäkin ovat jääneet jutustelun tasolle, toisissa taas on päästy kehittävään dialogiin. Kehittävää dialogia syntyi sitä paremmin, mitä selkeämmin tavoite ja yhteys omaan työhön oli löydetty (esimerkiksi ohjauksen työkalujen kehittäminen). Näyttää kuitenkin siltä, että dialogista oli ollut yhtä monta kokemusta kuin oli ollut dialogiin osallistujaa.

Moneus ilmeni myös johtamistarinoissa. Organisaatio koettiin työ-kulttuurien sulattamona. Paitsi että se on historiallisesti hyvin kerroksinen, myös monialaisuus luo heterogeenisuutta. Johtamistarinat nostivat esiin osallistujien moneuden.

Johtamistarina kuvattiin tilaksi, jossa staattinen vanha johtajuus sekä kelluva ja vellova johtajuus ovat kamppailussa keskenään, vaihtelevat ja etsivät paikkaansa. Toisaalta organisaatio esiteltiin kehämällinä, jossa ytimenä on muutos ja siten johtamistoiminta on muutoksessa yhtä lailla. Kolmas tarina oli yritystä rakentaa johtamistarinalle kriteereitä. Siinä tuli esiin toiveita pysyvyyteen ja ennustettavuuteen. Tarinoiden peruspalasten kautta pääsimme siis tulkitsemaan asiantuntijoiden käsityksiä johtamistoiminnasta käsitteellisellä tasolla, mutta myös toiveina, tunnepohjaisina haluina. (Johtamistarinoista tarkemmin luvuissa 4.2.4. ja 4.2.5.)

4.2 Tulkintoja ja analyyseja

4.2.1 Kaksi organisaatiota

Kun tarkastelemme johtamistoimintaa, saatamme havaita johtamispuheen ja johtamisen ilmentämän työtoiminnan välillä ammottavan kuilun. Johtamispuhe korostaa erilaisia sosiokonstruktiivisia toimintoja. Sen sijaan

konkreettinen ohjaus on lähes pelkästään puheella ohjaamista, ilman toiminnallisuutta, ellei toiminnallisuutta sitten ole papereiden lukeminen. Vaikutukset, joita puheella ohjaamisella on, ovat havaittavissa tulkintafoorumien kautta tuotetuissa johtamistoiminnan tulkinnoissa. Esimerkiksi valitun pedagogisen toimintamallin ymmärtäminen ja käyttöön sovellus on paljon heikompaa kuin johtamispuheesta saattaisi päätellä.

Toisaalta puheen sisällöissä ilmennetyt tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitys ovat jotakin muuta kuin konkreettisen ohjauksen tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitys. Johtamistoiminnan konkreettiset rakenteet ja prosessit, sanojen ulkopuolella tapahtuva ohjaustoiminta sekä puheella ohjaaminen osoittavat kognitiivis-behavioristista ohjaamista. Sen sijaan valitun pedagogisen toimintamallin mukainen ohjaaminen on sosiokonstruktiivista. Tämä ohjaaminen ilmenee ohjaustekoina ainoastaan johtamispuheen sisällöissä.

Edelliselle on toki olemassa perusteet, ja perusteiden kautta tulkinta voidaan kumota. Esiin nousee käsitys asiantuntijuudesta. Oletus on, että asiantuntijat osaavat itse viedä käsitteellisen tason asiat käytäntöön, ilman että sitä sen konkreettisemmin ohjataan. Asiantuntijat osaavat myös hakeutua neuvotteluun keskenään ja näin muodostaa yhteistä tulkintaa, esimerkiksi juuri valitusta pedagogisesta toimintamallista. Voisi siis ajatella, että puheella ohjaaminen on vain yksi vaihe sosiokonstruktiivista peliä, jota pelataan. Me havainnoijina ja tutkijoina emme tietenkään kenties näe koko peliä.

Keräämämme tutkimusaineisto osoittaa oletuksen aina itseohjautuvista asiantuntijoista osittain vääräksi. Tutkimamme yhteisö sisältää monia erilaisia kulttuureita ja siten myös monia erilaisia tulkintoja johtamisesta ja asiantuntijuudesta. Jotkut toimivat johdon oletusten mukaisesti, osa ei. Osa asiantuntijoista olettaa, että johdon tehtävä on myös käytännössä tukea pedagogisen toimintamallin käyttöönottoa. Osa taas toimii, kuten johto olettaa, ja hakeutuu asiantuntijoiden muodostamiin yhteistyömuotoihin. Selvästi on olemassa oppimisen erilaisuutta, itseohjautuvuuden erilaisuutta ja erilaisia käsityksiä siitä, miten asiantuntijan oleminen tulisi ymmärtää.

Kun pohdimme näitä kahta toimintatapaa (joiden väliselle, monisävyiselle alueelle jää toki suurin osa toiminnasta), joudumme miettimään yllykkeitä. Jo havainnointien ja haastatteluiden kautta nousi esiin kaksi organisaatiota: toista kutsumme OPM-organisaatioksi ja toista ismi-organisaatioksi. Ensinnä mainittu on rahoittajan ja kontrollerin mukaan jäsentyvää toimintaa (opetusministeriö) ja toinen on organisaatiossa sisäisesti valitun perustehtävän toteuttamisen tapa, pedagoginen toimintamalli.

OPM-organisaatio näyttyy johtamistoiminnan konkreettiana, rakenteina ja prosesseina. Tulosta ja laatua todentavat mittarit ovat OPM-organisaation työkaluja. Sen sijaan ismi-organisaation mittarit ovat varsin

vähäisiä. Oppimisen mittaaminen puuttuu, jos se edes on OPM-organisaation käyttämällä, yhteismitallisuuteen pyrkivillä tavoilla mahdollista. Samoin kaikki foorumit, joita seurassimme, olivat edestä puhumisen kognitiivis-behavioristisia foorumeita, ylhäältä alas valuttamisen foorumeita, viestimisen foorumeita. Jos keskustelua yllytettiin, jotenkin jäi tunne, että oli jo olemassa oikea vastaus, jota ei kyseenalaistettu. Foorumit toimeenpanivat OPM-organisaatiota konkretiassaan, vaikka sanoissa saattoikin olla ismi-organisaatio.

Voi siis kysyä, miten asiantuntijan pitäisi kaikkeen tähän reagoida. Asiantuntija kohtaa paradoksaalisen maailman. Hänen kanssaan ei ole neuvoteltu asiantuntijuuden olemuksesta. Hän ei välttämättä voi tietää, mitä häneltä missäkin toimintakontekstissa odotetaan. Toisaalla kognitiivis-behavioristinen toiminta on luonteva olemisen muoto, tuttu ja turvallinen, omassa lihassa koettu – ja toisaalla taas tulee olla sosio-konstruktivistinen, jotakin muuta, mitä ihmettä se sitten onkaan.

Asiantuntijan velvollisuus on selvittää itselleen, millä foorumilla mikäkin toimintamalli tulee aktivoitua. Hänen tulee selvittää, mitä aktivointi milläkin foorumilla konkreettisesti tarkoittaa. Mikäli hän ei näin toimi, hän on alaikäisyyden tilassa. Vai onko sittenkään? Toimiiko hän ainoastaan sen mukaisesti, kuin kaikki käytännöt yllyttävät tulkitsemaan? Ja onko sama havaittavissa johdon toiminnassa: johto toimii ainoastaan siten kuin OPM-organisaatio yllyttää, koska johto on ensin vastuussa OPM:lle (valvova viranomainen) ja vasta sitten asiakkailleen?

Olkoon niin tai näin, joka tapauksessa näyttää varsin ilmeiseltä, että OPM-organisaatio on konkretiaa. Valitun pedagogisen toimintamallin mukainen organisaatio on puheita ja toiveita. Ammattikorkeakoulu on kiinnostavalla tavalla kahden organisaation loukussa, ja kiinnostavalla tavalla sekä asiantuntijat että johtajat ovat paradoksien paradoksaalisissa sidoksissa.

4.2.2 Paradoksit

Otimme käyttöön paradoksin käsitteen, seuraten Fletcherin ja Käuferin (2003, 24–26) käsitteen rakennusta. He esittelevät muutaman paradoksin, mutta lavensimme paradoksien listaa huomattavasti. Kehittelimme paradoksityöskentelyn mallia yhtenä johtamistoiminnan kehittämisen työkaluna.

Paradoksina ymmärrämme ajattelun, puheen, toiminnan ja tunteiden välisiä ristiriitaisuuksia, joita yksilöt luontevasti kantavat ja ilmentävät eri toimintatilanteissa. Selvästi on niin, että esimerkiksi puhe on aivan

mielekäästä ja järkevää tässä ja nyt, mutta jos se rinnastetaan siihen, mitä juuri sanottiin, se saa absurdeja sävyjä. Yksi esimerkki paradokseistamme on juuri puheen ja toiminnan välinen ristiriita, joka nostaa esiin useita muita paradokseja.

Paradoksityöskentelyn idea on tunnistaa paradokseja, ei poistaa niitä. Näyttää nimittäin siltä, että tunnistamattomina paradoksit tuottavat syyllistämistä. Esimerkiksi johtajat syyllistävät alaisia ja alaiset syyllistävät johtajia ristiriitaisesta toiminnasta tai ristiriitaisista puheista, ilman että tunnistetaan toimintakenttiä. Samoin asiantuntijat saattavat oikeuttaa kollegoille jotakin, jota taas johtajiensa suhteen pitävät täysin sopimattomana ja mahdottomana. Asiantuntijana oleminen määrittyy eri toimintakentillä eri tavoin, suhteessa olevien henkilöiden näkökulmasta väärin tulkittuna, puolin ja toisin. Toinen odottaa toista, toinen toista, eikä odotuksista keskustella.

Tästä esimerkkinä toimii esiin noussut asiantuntijan käsitys siitä, että kollegan tulee mennä työelämähankkeessa työpaikoille, joiden toimiala ei täysin ole hänen omaansa. Hän voi mennä sinne ja samalla oppia, koska ”ei se nyt niin erilaista voi olla”. Sen sijaan asiantuntijan oman esimiehen tulee olla hänen alaltaan (liiketalous) siitä huolimatta, että liiketalouden koulutuksessa käsitellään varsin monen toimialan liiketoiminnan perustoja, ilman tiivistä sitomista johonkin toimialaan. Varsin paradoksaalista on myös se, että joissakin yhteyksissä liiketalouden asiantuntijat eivät tulkitse matkailu-, ravitsemus- ja palvelualan (marata) toimintaa liiketoiminnaksi. Tai ainakaan liiketalouden asiantuntijat eivät joissakin kohdin hyväksy marata-alan toimijoita liiketalouden asiantuntijoiksi. Tässä liiketalouden asiantuntemus on ilmeisesti tulkittu hyvin pitkälti käytännöistä abstrahoiduksi liiketaloustieteeksi (ekonomiasiantuntijuus käsitteellisellä tasolla).

Paradoksit, joita keräsimme ja joiden käsittelyyn neljännellä tulkintatafoorumilla lähdimme, liittyvät muun muassa ihmiskäsityksiin, johtamiskäsityksiin, yksilön ja yhteisön ristivetoon, tutkimus- ja kehittämistyöhön, ajanhallintaan, oppilaitosmaailman ja ulkopuolisen työelämän yhteensovittamisiin ja niin edelleen.

Alla on ensin sattumanvaraisessa järjestyksessä listaus esiin nousseista paradokseista sekä sen jälkeen näiden tulkintanäkökulmia:

1. Yksilöön sidottuna johtaminen näkyy / yhteisöön sidottuna johtaminen katoaa
2. Johtaja yläpuolella / johtaja vertaisena
3. Yksilön ura / työyhteisön kehittyminen
4. Ohjaajana oleminen / ohjattavana oleminen

5. Odotukset omalle ja kollegoiden toiminnalle / odotukset johtajien toiminnalle
6. Puhe / toiminta
7. Luokkahuoneresursointiajattelu / työelämähanketyöskentely
8. Opettajan työn aika / työelämän ja opiskelijan aika
9. Yksilöllisen työn taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus / yhteisöllisen työn taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus
10. Hankeosaaminen / luokkahuoneosaaminen
11. Hankkeiden mallittomuus ja jakamattomuus / kehittämällä oppiminen
12. Tutkiminen ja kehittäminen / tutkimuksellinen kehittäminen
13. Arviointi-intressi / arvioinnin intressit
14. Hankejohtaminen tulosorientoituneesti / hankejohtaminen maltillisesti ja luottamuksellisesti

1. Yksilöön sidottuna johtaminen näkyy / yhteisöön sidottuna johtaminen katoaa

Tämä on myös Flätcherin ja Käuferin (2003, 25–26) esiin nostama paradoksi. Se kertoo siitä, että ihmiset havaitsevat johtamisena yksilöiden tekemät teot. Sen sijaan yhteisön tekemiä tekoja ei nähdä johtamisena. Asiantuntijat eivät tunnista omaa työtään organisaatiota ohjaavana, suuntia valitsevana ja toteuttavana toimintana. Ja jos tunnistavat, he näkevät tämän jonakin muuna kuin johtamisena.

2. Johtaja yläpuolella / johtaja vertaisena

On huomattavan yksinkertaista puhua siitä, miten johtajat ovat samalla tasolla alaisten kanssa, erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa. Tutkimamme käytännöt nostivat esiin jatkuvan paikkojen hakemisen, jopa asiantuntijoiden yrityksiä erottaen johtajasta, toiveita selkeästi yläpuolelle asettautumisesta. Hyvä kysymys on se, onko johtajan vääjäämätön tie aina ulos asiantuntijayhteisöstä, jonnekin toisaalle, seuraavalle portaalle – tai vain yksinkertaisesti sivuun?

3. Yksilön ura / työyhteisön kehittyminen

Huolimatta siitä että saatamme puhua työyhteisöistä ja yhteisöllisestä tiedon rakentumisesta, yksilöt ovat kuitenkin niitä, jotka työssä etenevät (hierarkkisesti). Missä määrin eteneminen ja kehittyminen työssä pystytään

tulkitsemaan horisontaalisena kehittymisenä? Toisaalta tutkimissamme työyhteisöissä nousi koko ajan esiin se, että lähiesimiesten (koulutuspäällikkö) asemaan on yhä vaikeampi saada väkeä rekrytoitua omista joukoista. Esimiehen asemaan pääsemistä ei siis enää tulkita automaattisesti uralla etenemisenä. Toisessa tutkimuskohteistamme haastatteluissa jopa kiitettiin sitä, että joku viitsii sellaiseen työhön (lähiesimies ammattikorkeakoulussa) ruveta.

4. Ohjaajana oleminen / ohjattavana oleminen

Tämä on yksi kiinnostavimpia paradokseja koulutusorganisaatioissa. Asiantuntijat saattavat edellyttää omilta asiakkailtaan (erityisesti opiskelijoilta) monenlaisiin ohjaukikäytäntöihin sopeutumisia. Itseltään asiantuntijat saattavat edellyttää jotakin aivan muuta. Hyvä kysymys on se, missä määrin omat ohjattavana olemisen kokemukset siirretään asiakassuhteisiin, missä määrin asiakkaiden kohtaama ohjaus on vain omien ohjaustoiveiden toteuttamista, ei niinkään asiakkaan tarpeista lähtevää? (”Tuleeko meitä muka ohjata niin kuin me ohjaamme opiskelijoita?”)

5. Odotukset omalle ja kollegoiden toiminnalle / odotukset johtajien toiminnalle

Tämä paradoksi käsiteltiin jo edellä. Asiantuntijat saattavat edellyttää johtajilta aivan erilaista suhdetta tietoon, ihmiseen ja oppimiseen kuin he edellyttävät omilta kollegoiltaan. Omalle kollegalle ja erityisesti itselle sallitaan enemmän, omaa toimintaa saatetaan katsoa sormien välistä. Sen sijaan johtajan toiminta on suurennuslasin alla.

Erityisen tärkeältä näyttää johtajan esiintyminen: onko hän alan johtava asiantuntija vai oppija? Näyttää siltä, että johtajalta odotetaan johtamistoiminnan asiantuntijuutta ja omistajuutta tässä osaamisessa. Toisaalta edellytetään vähemmän alan osaamista, mutta silti asiantuntijuutta. Päinvastaisen suhteen ilmentäminen aiheuttaa opettajissa ärsyntyymistä. Johtamisen osaamisessa opiskelijana esiintyminen ja alan suurena asiantuntijana esiintyminen on punainen vaate.

Edellä kuvattu on paradoksi, koska toisaalta oman ja kollegoiden asiantuntijaolemisen ajatellaan olevan jatkuvaa oppimista. Esimerkiksi opiskelija-asiakkaan oletetaan ymmärtävän tämän. Sen sijaan ei itse ymmärretä sitä, jos johtaja asettaa johtamisoosaamisen jatkuvan oppimisen sfääriin eikä suostu ottamaan ehdotonta omistajuutta johtamisoosaamiseen. Tämä ilmentää myös ohjattavana ja ohjaajana olemisen paradoksia.

6. Puhe / toiminta

Myös tätä paradoksia on käsitelty jo edellä. Tämä on kenties perustavin kaikista paradokseista. Siinä ovat suutarin lasten jalat ja papin moraalikäsitteissä. Erityisen kiinnostava tämä on, kun tarkastelemme asiaa ismiorganisaation ja OPM-organisaation näkökulmista. Tutkijoina saatamme ihmetellä, miten ammattikorkeakoulujen johtajat edes puheissa jaksavat ja pystyvät ylläpitämään innovatiivista ja kehittävää organisaatiota, jos se ohjaus, jonka kohteena he ovat, on suurimaksi osaksi jotakin muuta.

7. Luokkahuoneresursointiajattelu / työelämähanketyöskentely

Asiantuntijat valittavat, että työelämähanketyöskentelylle ei ole aikaa. Samat asiantuntijat vaativat seuraavan vuoden työaikamatriisiensa selvillä olemista jo aikaisin edellisenä keväänä. Jälkimmäisestä seuraa se, että edellinen on varsin mahdotonta. Seuraavan vuoden aikainen rakentaminen on mahdollista vain luokkahuoneresursoinnin avulla. Työelämähankkeet taas edellyttävät tyhjän tilan jättämistä. Osa asiantuntijoista ei tätä kykene sietämään. Toisissa hetkissä puhutaan toisen puolesta, toisissa toisen.

8. Opettajan työn aika / työelämän ja opiskelijan aika

Toisaalta on olemassa pedagoginen toimintamalli, joka korostaa työelämässä tehtäviä kehittämishankkeita. Ja toisaalta on olemassa koulun aika, joka on myös opettajan työn aika (jaksojärjestelmät, opintojaksojen mitoitukset, vapaajaksojärjestelmä). Näiden yhteensovittaminen ei aina luonnistu. Koska aika on aina resurssin konkreettinen ilmenemisen tapa, tämä liittyy olennaisesti myös edelliseen paradoksiin.

9. Yksilöllisen työn taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus / yhteisöllisen työn taloudellisuus, tehokkuus, vaikuttavuus

Yksin tehtävä työ voi olla yksinkertaisen panoksen näkökulmasta ajateltuna huomattavasti edullisempaa kuin yhteisöllisten prosessien kautta tehtävä työ (useamman ihmisen samanaikaisen resurssin sitominen työhön). Jos taas työtä tarkastellaan tuotosten ja vaikuttavuuden, hyvin hankalasti mitattavien suureiden kautta, erityisesti jos näillä on jotakin tekemistä oppimisen kanssa, yksin tehtävä työ voi olla paljon kalliimpaa. On korostettava sitä tosiseikkaa, että yksi ihminen ei tyypillisesti tuota opiskelijan oppimista.

10. Hankeosaaminen / luokkahuoneosaaminen

Ammattikorkeakoulun asiantuntijan tai opettajan osaaminen näyttäytyy erilaisena, kun sitä tarkastellaan hanketyön ja luokkahuoneuuden näkökulmista. Missä määrin luokkahuoneosaamista koetetaan sovittaa hanketyöhön ja missä määrin hankeosaaminen on sovellettavissa luokkahuoneuöskentelyssä? Varmasti yhteen sovittaminen on toisissa tilanteissa mahdollista, toisissa hankalampaa. Toisissa tilanteissa taas sovittamista ei pitäisi tehdä, vaikka sitä tehdään.

11. Hankkeiden mallittomuus ja jakamattomuus / kehittämällä oppiminen

Ammattikorkeakouluja ajatellaan helposti oppivina organisaatioina. Turhan usein näyttää kuitenkin siltä, että oma toiminta on omien pedagogisten ja osaamista kehittävien innovaatioiden ulkopuolella. Esimerkiksi työelämähankkeiden kautta toimivat ammattikorkeakoulun koulutusohjelmat eivät mallinna työelämähankkeissa toimimisen kokemuksia ja oppeja. Työelämähankkeet ovat aina ikään kuin uudelleen alkua, sen sijaan että jokaisessa työelämähankkeessa hanketyöskentelystä opittua jaettaisiin toisten ammattikorkeakoulujen toimijoiden kanssa.

12. Tutkiminen ja kehittäminen / tutkimuksellinen kehittäminen

Missä määrin ammattikorkeakoulujen tutkimus ja kehittämistoiminnassa onnistutaan irrottautumaan akateemisesta tutkimisen ja kehittämisen erottamisesta? Miten onnistutaan sovittamaan toisiinsa tutkimisen ja kehittämisen perspektiivit (esimerkiksi miten tiedon keruun menetelmät ovat samalla kehittämisen menettelytapoja)?

13. Arviointi-intressi / arvioinnin intressit

Miten työelämähanketyöskentelyssä onnistutaan irrottautumaan ylhäältä alas ohjaavan opettaja-asiantuntijan asenteesta (arviointi-intressi: arvioija on ulkopuolinen ja hänellä on yleispätevät kriteerit) ja onnistutaan siirtymään arvioinnin eri intressien kuulemiseen (moninäkökulmainen toimijoiden osallistuminen arviointiprosessiin sekä arvioinnin kohteiden ja kriteereiden tuottajina että onnistumisten arvioijina). Haasteena on myös tilanteesta ja kontekstista riippuen kyky luopua ennalta annetusta arviointimallista. Kyetäänpö kehittämään kolmikannassa hankekohtaisesti yhteinen arviointikehikko, joka palvelee kyseisen hankkeen osaamisen ja mahdollisten tuotosten kehittymistä?

14. Hankejohtaminen tulosorientoituneesti / hankejohtaminen maltillisesti ja luottamuksellisesti

Asiantuntijoiden kokemuksissa keskeinen hankkeiden johtamisen muoto on tulosten mittaaminen. Tulosten perään kysellään ja niitä vaaditaan. Tulokset, joita kysellään, eivät ole asiantuntijoiden tulkinnoissa oppimistuloksia tai edes osaamisen kehittymisen prosessien kuvauksia, vaan varsin abstrakteja, mitattavia suureita (tuotetut opintopisteet, opinnäytetyöt).

4.2.3 Tulkintaforumit

Tapauksen paradoksyöskentelyssä käsiteltiin eniten kolmea paradoksia: 3, 6, 7. Lukumäärä on siksi kiinnostava, että käsittelyissä nousi esiin sekä näiden tunnistaminen lähityöyhteisössä olemassa oleviksi paradokseiksi että niiden kieltäminen. Lukumääräisesti eniten kiinnostusta herättäneet paradoksit siis myös jakoivat mielipiteitä. Jopa paradokseihin näytti olevan vähintään kahtalaista suhdetta.

Koska kuitenkin näyttää siltä, että tässäkin tapauksessa ristiriitoja ja väärin ymmärtämisistä riittää, eikä vain mistä tahansa vaan nimenomaan työn perustavista, keskeisistä käsitteistä, tulkintafoorumeille näyttäisi olevan tilausta. Tämäkin tapaus kertoo toki keskusteleavasta työyhteisöstä. Neuvotteleva siitä kasvaa, kun keskustelusta tehdään tavoitteellista ja tietoista. Tulkitseminen ja neuvottelu työn keskeisistä käsitteistä tulee olla jatkuvaa ja tietoista prosessointia. Tämän mahdollistaminen, tulkitsemistoiminnan tietoinen esillä pitäminen, tulkitsemista tukevien rakenteiden ja prosessien rakentaminen yhdessä asiantuntijoiden kanssa, on johtajien tehtävä.

Kiinnostavaa tässä kohden on myös se, että opettajahenkilöstön intressit näyttäisivät olevan enemmän opetus- ja ohjaustyössä kuin oman työyhteisön kehittämisessä. Asiantuntijayhteisön toiminnan yhteyttä ei nähdä oppimistuotteiden ja palvelutehtävän toteuttamisen välillä. Työyhteisö ei aina kykene toimimaan keskenään innovatiivisen isminsä mukaisesti.

Jos ajatellaan tulkintafoorumitoimintaa johtamisen pedagogisen osaamisen kautta, voimme kysyä, miten johtaminen tukee innovatiivisen ja kehittävästä ilmapiiristä syntyä? Vastaus voisi olla ohjaavana rakenteena ja prosessina vuodenvierossa elävä, hallittu tulkintafoorumiverkosto.

Koko organisaation tulkintafoorumiverkosto voisi olla yksi väylä pitää tietoisesti kasassa mosaiikkisiksi tunnistettuja ja tunnustettuja, konsernimaaisia, varsin kookkaita organisaatioita, jollaisia ammattikorkeakoulut alkavat olla. Rakennemuutosten paineissa tämä voi olla ainoa tie jotenkin hallita suuntia. Lähityöyhteisöt ja lähiesimiehet luonnollisesti huolehtivat

omista foorumeistaan ja ohjaavat asioita uusille urille, suhteessa alueen ja toimialan työelämän kehittymistarpeisiin.

4.2.4 Johtamistarinat näkökulmana johtamistoimintaan

Kun tutustuimme tutkimusprosessin aikana työyhteisöihin, tulimme havaitsemaan myös sen, miten turhaa on lähestyä asioita pelkästään tieteellisten käsitteiden kautta. Toisaalta pelkät toiminnan ilmiöt eivät kerro kovin paljoa. Tieteellisten käsitteiden avulla saamme kyllä aikaiseksi kriittistä, mutta varsin abstraktia keskustelua käsitteiden perusteista, mutta emme pääse avaamaan keskustelijoiden olemisen muotoa ja todellisuutta. Akateemisten käsitteiden taakse saa helposti piilotettua koko toiminnan. Toiminnan ilmiöiden kautta pääsemme käsiksi olemiseen, mutta oleminen ilman tulkintoja jää helposti merkityksettömiksi akteiksi, behavioraaliseksi uskotteluksi ja luulotteluksi.

Päästäksemme paremmin yhteyteen tekojen ja toimintojen saamien merkitysten kanssa kokeilimme tarinoiden käyttöönottamista. Toki haastattelut ja tulkintaforumit olivat tarinallisuutta ja ihmisten tarinaa jo avanneet. Arvelimme kuitenkin, ettei yksi tulkintojamme varmentava, kenties laventava ja lisätulkintoja tuottava tutkimuksellinen näkökulma ainakaan haittaisi asiaa.

Aloimme pohtia, miten havaitsemme asioita tarinallisesti, erilaisia aikarakenteita noudattavina merkityskokonaisuuksina. Tarinoiden erilaisia aikarakenteita voi helposti hahmottaa esimerkiksi elokuvien tai kirjallisuuden kautta (tarina etenee lineaarisesti alusta loppuun, tarinan aikarakenne perustuu takaumille, surrealistinen tai absurdi tarina jne.). Innoittajana käytimme Brownin ja Humphreysin (2003) artikkelia. Narratiivinen lähestymistapa on toki varsin paljon käytetty opettajien tutkimuksen kentillä. Opettajuus merkityksellisenä kokemuksena on lähestyttävissä narratiivisten tutkimusstrategioiden kautta.

Myös johtamistoiminnan ilmiö havaitaan johtamistarinan läpi. Riippuen tarinastamme odotamme johtamiselta jotakin, näemme johtamisena jotakin, asemoimme itsemme johtamiseen, arvioimme johtamista tarinamme läpi, haluamme muuttaa johtamista jonkinlaiseksi ja niin edelleen. Erilaiset tarinat eri kohdissa paljastavat, miten johtamistoiminta toteutuu ja millaisia toiveita sille asetetaan.

Brown ja Humphreys tutkivat, miten muutoksen kokemus (muutosjohtaminen) perustuu tarinoille. He arvelevat jopa, että on mahdollista tuottaa muutoksen johtamisen menestystarinoita muokkaamalla ja mani-

puloimalla ihmisten ymmärrystä, enemmän kuin esimerkiksi aineellisia reunaehjoja (Brown & Humphreys 2003, 139).

Suhtaudumme Brownin ja Humphreysin näkemyksiin tarinoihin ja merkityskerrokseen vaikuttamisesta vähintäänkin epäilevästi kriittisesti. Sen sijaan jaamme ajatuksen siitä, että ihmisillä on taipumusta tarkastella asioita tarinallisesti, oman maailmansa merkitysten kokonaisuuksina.

Tarinoita voi olla yhdelläkin monta, ja tarinat ovat myös yhteisiä. Näin tarinallinen lähestymistapa sopii täysin yksin johtamistoiminnan ideoiden kanssa. Tarinat eivät ole yksityisomaisuutta. Voi myös olla erilaisia pyrkimyksiä yhdenmukaistaa tai erilaistaa tarinoita. Tarinallisuus sisältää siis vallan ja hallinnan näkökulmat, narratiivit eivät ole ”vain tarinoita”. Nämäkin pyrkimykset perustuvat joillekin tarinoille. Kaikki tarinat voivat olla sekä esimiesten ja johtajien että muun henkilöstön tarinaa. (Brown & Humphreys 2003.)

Kokeilimme viimeisessä palvelualan lähityöyhteisön tulkintafoorumissa johtamistarinoiden tekemistä. Pyysimme osallistujia kirjaamaan johtamistarinansa peruskäsitteitä, perusosia, joista he ajattelevat johtamistarinansa rakentuvan. Saimme kolmen tarinan palaset, jotka sitten purimme tarinoiksi yhteisellä keskustelulla. Tarinat olivat kiinnostavalla tavalla erilaisia ja samanlaisia.

4.2.5 Tutkitun yhteisön johtamistarinat

Ensimmäinen johtamistarina kuvasi yksikön jatkuvaa muutostilaa. Tarina muodosti kolmitasoisien kehien, jossa kehien ytimen muodosti sana MUUTOS. Kehien johtamistarinat muodostuivat valitusta pedagogisesta toimintamallista, toimijoista, heidän erilaisista rooleistaan, toimintakonteksteista, tavoitteista ja ulkopuolisista sidosryhmistä. Jokaisella toimijalla oli suhde muutokseen. Kirjava tarinatarjotin takasi useita johtamistarinoita.

Ensimmäinen tarina oli hyvin jälkimoderni, yksi moneus. Muutoksen näkökulma nähtiin todellisuutena, eikä mikään ollut pysyvää, paitsi tietenkin muutos. Kaikki identiteetit katosivat tarinamylyssä. Johtamisen pedagogiikan kannalta tarina tuottaa kiinnostavia mahdollisuuksia. Yksi on osaamisen heitteille jättäminen. Kenties ihmisiä ohjataan vain hallinnollisilla tavoitteilla (OPM-organisaatio). Sen sijaan pedagogisen toimintamallin edellyttämän osaamisen ohjaamista ei harjoiteta. Asiantuntijoiden oletetaan ohjautuvan itsekseen tai keskenään, koska eihän tätä kuitenkaan voi hallita. Ehkä byrokraattiset rakenteet eivät kuitenkaan ole ainoa hallinnan mahdollisuus, vaan myös tulkitsemista voidaan, epä-

byrokraattisilla rakenteilla ja prosesseilla, ohjata ja siten kevyesti hallita. (Hallitsemisen *light version, light governmentality*?)

Tarinan palasten tuottajat arvottivat tarinaansa kiinnostavasti, jälkimo-derniin tapaan ironisoiden ja kyynisestikin. Kirjasimme ylös hyviä vitsejä muutostarinoista: ”jos asiat ovat epäselviä, sitten vain sanotaan SID...” tai ”lehtori sairastui pedagogiseen toimintamalliimme...”. Toisaalta tarinan paikantajat totesivat myös, että muutostarina tuottaa sen, että ei johdeta osaamista vaan prosesseja ja sisältöjä. Sisältöjen tulkitseminen osaavaksi toiminnaksi jää tekemättä. Kenties vielä ei olla sellaisessa asiantuntijan olemisessa, että asiantuntijan voisi jättää kokonaan itsekseen?

Toisessa johtamistarinaa elettiin vanhaksi koetun, staattisen johtami-sen sekä kelluvan ja vellovan johtamisen välitilassa. Staattinen johtaminen edustaa nimensä mukaisesti pysyvyyttä ja on ennustettavissa. Staattisen johtamisen rinnalla toimi kelluva ja vellova johtajuus.

Se oli tilannesidonnaista ja muuttuvaa, vaati vuorovaikutustaitoja, tilannetajua ja siihen pohjautuvaa päätöksentekokykyä. Se liikkui kon-tekstista toiseen ja siirtyi toimijasta toiseen.

Toisen tarinan mukaan sekä vanha että uusi olivat samanaikaisesti olemassa. Tilanteesta riippuen jompikumpi pääsi voitolle ja tuli toimin-tatavaksi. Tekijöiden mukaan tilanne on hankala, koska koskaan ei voi olla varma, kumpi johtajuus on missäkin tilanteessa käytössä. Toisaalta vaikka uusi johtajuus sai ilmauksekseen ”kelluva ja vellova johtajuus”, tekijät arvostivat tätä näkökulmaa ja näkivät sen kuuluvan siihen maail-maan, jossa he tulkintansa mukaan elivät.

Yksi näkökulma kelluvaan ja vellovaan johtajuuteen oli myös roolien murros. Tulkitsijat kokivat itse olevansa toisinaan johtajia. Tähän he ke-hittivät kiintoisan metaforan johtamisen J:stä: se on kuin ongenkoukku, se tuottaa saalista ja on kaikkien juttu ja siten hyvä, mutta on pirullista, että se on kaikkien juttu ja se voi joskus jäädä omaan poskeen kiinni. Joskus J-koukku on myös vanhaan malliin takertumista: esimies–alais-suhde nousee häiritsemään ja joskus itsensä yllättää jopa toivomasta sitä. Tämä viimeinen toki osoittaa, että foorumilla kuljettiin reflektiivisen dialogin tasolla.

Toinen tarina vastaa melko lailla sitä, mitä tutkijoina olimme havain-noineet. Kahden organisaation malli, puheen ja toiminnan ilmentämät kaksi maailmaa ja monet paradoksit viittaavat kaikki välitilassa liikku-vaan johtamistoimintaan. Johtaminen etsii itseään eikä osaa vielä monien vaatimusten paineissa valita, ottaisiko uuden asun vai tyytyisikö OPM:n paineessa vanhaan. Tässä kannattaa huomata, että OPM sanoina on eri asia kuin OPM tekoina. Ministeriöohjaus on selvästi sanojen tasolla uutta

haluavaa mutta konkreettisina ohjaustekoina pitää hyvin tiukasti kiinni vanhasta (esimerkiksi tulosohjauksen mittaristot).

Kolmas tarina kaipaa johtamisen pysyvyyttä. Tarinan tekijät halusivat kriteerit tarinalle. Jotta johtamistarina tavoittaa, antaa merkityksiä ja luo yhteisöllisyyttä, täytyisi tietää, mistä tarina kertoo, miten sitä kerrotaan, milloin sitä kerrotaan, kuka ja ketkä sitä kertovat? Olkoon tarina sisällöllisesti loppujen lopuksi millainen tahansa, johtamistarinan tulee olla selkeä (nähdä tavoite), avoin, innostava, visionäärinen, sen tulee sisältää selkeitä rooleja, pelisääntöjä ja sen tulee koskettaa ja ohjata arjen työtä.

Kolmas tarina, vaikka pyrkikin rakentamaan kaikkien tarinoiden reunaehtoja, rakensi samalla sisältöjä. Selvästi tässä tarinassa on taustalla varsin perinteinen näkemys johtamisesta edellä kulkemisena, visionäärisyytenä, positioina ja myös työtä konkreettisesti ulkopuolelta ohjaavana tekijänä. Kiinnostavaa tietenkin on myös se, että samalla kun asiantuntijat määrittelevät johtamistarinaansa, he määrittelevät asiantuntijuuttaan. Esimerkiksi asiantuntijan itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden taso on erilainen näissä kolmessa tarinassa.

Johtamistarinoita saimme tässä harjoituksessa kasaan kolme. Saatoimme havaita, että johtamistarina voi olla ylhäältä alas johtamisen tarina, tasavertaisen vuorovaikutuksen tarina, epävirallisen organisaation ja kuppikuntien tarina, tiukan johtamisen ja vellovan johtamisen ristiriidan tarina, jatkuvan muutoksen tarina, jolloin se voi olla taas teflonin tai suunnattomien mahdollisuuksien tarina, toiveita pysyvyyteen ja takaisin kohtuun ja niin edelleen.

Saatamme nähdä monia erilaisia tarinamahdollisuuksia. Ja kuten toisen tarinan rakentajat totesivat, tarinat vaihtelevat kontekstista toiseen. Tarinat myös kilpailevat päivittäin toistensa kanssa ja ovat osin ristiriidassa toistensa kanssa (paradoksit). Kuten eräs tulkintafoorumillamme totesi:

”asiantuntijaorganisaatiossa ymmärretään, että johtajuutta pitää olla, mutta ei haluta, että minua johdetaan...”

Tarinaa ei tuota yksi ihminen. Tarinoita tuottavat useat eri toimijat suhteessa toisiinsa sanoillaan, teoillaan, asenteillaan ja odotuksillaan. Tarinat ilmenevät siinä, mitä sanotaan ja tehdään, mutta myös siinä, mikä jätetään sanomatta ja tekemättä, tiedostaen tai tiedostamatta. Tarinat muodostuvat vähintään dialogisen prosessin seurauksena: toimijat, kontekstit ja toimintaa ohjaavat artefaktit muokkaavat merkityksiä. Johtamistarinat muuttuvat koko ajan.

Kun tarkastelemme tutkimamme lähityöyhteisöä tarinoiden näkökulmasta, päädyimme taas aiemmin todettuun näkemykseen: johtamistarinoiden kirjavassa toimintakentässä tarvitaan kilpailevien tarinoiden

tuottajien välillä neuvotteluosaamista, tulkintafoorumeita, joissa haetaan yhteistä ymmärrystä päivittäisille ilmiöille, haasteille ja toiminnan suunnalle.

4.3 Johtamistoiminnan tila ja kehittämis ehdotukset

Esittelimme palvelualan lähityöyhteisölle viiden tulkintafoorumien lopuksi vielä yhteisen prosessimme näkökulmasta lopullisia tulkintojamme johtamistoiminnan tilasta ja kehittämisaiheista. Tutkimme mahdollisuuksia jatkaa yhteistyötämme, joten tulkinnat saattavat vielä muuntua ja elää.

Keskeisin, ensimmäisestä tulkintafoorumista saakka esillä ollut kehittämisaihe on ollut tulkintafoorumien luominen työtoimintaan. Työtä ohjaavien käsitteiden ja työn muiden artefaktien selkeyttäminen edellyttää neuvottelua. Tavoitteena ei ole yksi tulkinta vaan tulkintojen moneuden tunnistaminen.

Osallistumisen mahdollistamiseksi tulkinta- ja muut foorumit kannattaa paikantaa työvuoteen. Tulkintafoorumeilla tehdään pedagoginen toimintamalli näkyväksi työssä ja samalla avataan työnkuvia. Samoin tulee tarkastella valitun pedagogisen toimintamallin vaatimuksia johtamistoiminnalle. Erityisesti tätä tulee tutkia avoimesti asiantuntijatyössä sekä siinä, miten ohjaaminen ja itseohjautuvuuden edellyttäminen asettuvat suhteessa toisiinsa (mitä tarkoittaa opettajan oleminen valitulla toimintamallilla, mitä tarkoittaa johtaminen, mitä tarkoittavat hallinto ja tukiprosessit).

Kuten usealla muullakin ammattikorkeakoulufoorumilla myös tällä nousivat esiin ajanhallinnan ja resursoinnin kehittäminen. Ammattikorkeakoulun asiantuntijoiden (opettajien) työnkuvien muutokset edellyttävät muutoksia resursointimalleissa, irrottautumista luokkahuoneajattelusta resursoinnin peruslähtökohtana. Tämäkin on vietävä tulkintafoorumeille tutkittavaksi.

Resursoinnin peruslähtökohta tutkitussa yhteisössä, valitun pedagogisen toimintamallinkin vuoksi, on hanketyöskentely. Eri tulkintafoorumeilla tulee tarkastella hanketyöskentelyä ja sen onnistumista hanketyössä edellytetyn osaamisen, työelämäilmiöiden ja akateemisten tietotaitojen integroinnin ja hyödyntämisen näkökulmista sekä hankejohtamisen ja ajanhallinnan näkökulmista. Hanketyöskentelyä tulee mallintaa, jotta on mahdollista oppia kehittämällä myös hanketyötä. Mallinnuksia tulee dokumentoida ja jakaa eri tulkintafoorumeilla hankeosaamisen jakamiseksi ja edelleen jalostamiseksi.

Kun kehittämisaiheena ovat tulkintafoorumit, tämä tarkoittaa myös organisaation kokouskulttuurin kehittämistä. Kuten jo aiemmin olemme selvittäneet, kannattaa vuodenkiertoon piirtää keskeisten tulkintafooru-

meiden ajoitus. Näin pystytään ennakoimaan olennaisia työn vaiheita. Edelleen kokouskulttuurin kehittämisessä tulee tarkastella kokousten toimintatapoja: miten viestivistä kokouksista siirrytään yhteiseen tulkintojen rakentamiseen ja millaisia päätöksen tekemisen käytäntöjä tämä edellyttää (yhteistoiminnallisuuden ohjaaminen).

Liiketoiminta-alan ammattikorkeakouluyhteisö

5.1 Tulkintafoorumi: yhteisön ja johtajien tuotosten ristivedossa

■ Teimme liiketoiminta-alan amk-yhteisön yksilöhaastatteluja kevään 2007 ja kevään 2008 aikana 10 kappaletta. Yhteisön palavereja kävimme havainnoimassa kolme kertaa. Haastatteluihin osallistui kaksi lähiesimiestä ja kahdeksan lehtoria.

Kyseinen amk-organisaatio toimii tilaaja–tuottajamallilla, joka näytettyi meille kahden esimiehen toimintamallina. Tutkimus- ja kehittämis-kohteena olevan yhteisön esimiehenä ja osaamisen johtamisesta vastaavana toimi osaamiskeskuksen päällikkö. Hän johti tuottajia. Osaamisen tilaajana toimi koulutuspäällikkö, joka vastasi opetussuunnitelmasta, sen kehittämisestä ja opiskelijoiden opintojen sujumisesta. Tämä toiminnan organisoituminen oli kantava teema haastattelujen ja havainnointien tuotoksissa.

Tulkintafoorumityöskentely jäi yhteen kertaan, joka pidettiin 21.10.2009. Yhteisöllisen työskentelyn jääminen yhteen kertaan johtui osin huonosta työn suunnittelustamme. Emme osanneet arvata, kuinka paljon aikaa kuluisi yhden työyhteisön havainnointien ja haastattelujen tekemiseen, työstämiseen, analysoimiseen ja sen tulkintafoorumityöskentelykuntoon saattamiseen. Suurin osa ajastamme menikin palvelualan amk-yhteisön tulkintafoorumeihin.

Foorumien vähäisyys näkyi palautekeskusteluissa kyseisen yhteisön esimiehen kanssa. Esittämämme tulkinnat yhteisön toiminnasta ja johtamisesta herättivät paljon ajatuksia, tunteita ja reagointia. Esimies kaipasi vielä yhtä tulkintafoorumiä, joka olisi selkeyttänyt tulkintojemme muodostamaa monipuolista kuvaa. Nyt se joistakin näkökulmista tulkiten jäi koskettelemaan vain esimiestyötä.

Olemme vahvasti samaa mieltä lisätulkintafoorumien tarpeesta. Valitettavasti tämä projekti kuitenkin loppui kesken. Toisaalta esimiestyön

tuijottaminen ei tietenkään ollut tarkoituksemme, ja sen toimmekin tilanteessa esille. Pienessä ajassa paljon havaintoja sisältänyt kokonaiskuvamme olisi vaatinut paloittelua ja sulatteluaikaa, jotka olisivat toteutuneet muutamissa lisätulkintafoorumeissa.

Yhtäältä tässä tulee esiin myös johtamistoiminnan käsitteen hankaluus. Kun puhumme johtamisesta, käsitämme sen aina johtamistoiminnaksi, kaikkien asiaksi. Kuulijan vain on helppo kääntää tulkintansa ”nyt puhutaan positiojohtajista” -vaihteelle. Voi myös olla niin, että puhuja ei aina osaa riittävästi avata näkökulmaansa.

Kenties tässä tulee esiin myös se, miten kuulemme asioita eri tavoin ja helposti oletamme toisten kuulemisen tavoista jotakin. Tutkijoina emme osanneet tulkita foorumin osallistujilla esimiehiä syyllistävää asennetta, eikä sitä varmasti siellä ollutkaan. Sen sijaan on mahdollista, että oli havaittavissa jonkinlaista itsen ulkoistamista johtamistoiminnasta.

Haastattelujen ja havainnointien analysoinnin tuotoksena jaoimme aineiston viiteen eri teemaan. Teemoittelussa korostunee se, että on olemassa kahdenlaisia tuotoksia, johtajien ja asiantuntijoiden. Nämä tulivat esiin haastatteluissa ja havainnoinneissa.

Teemat olivat:

1. valmentajuus – yhteisön tuote
2. tilaaja–tuottajamalli – johtajien tuote
3. työyhteisön (osaamiskeskus) toiminta ja sen arvostus
4. johtamistoiminta
5. kehittämisehdotukset.

Seuraavassa käymme läpi ainoalla tulkintafoorumilla käsitellyt teemat.

5.1.1 Valmentajuus – yhteisön tuote

Vuoden 2004 aikana liiketoiminta-alan työyhteisön opettajistossa alkoi kypsyä ajatus opetussuunnitelmauudistuksesta. Pienehkö kehittämis-orientoitunut joukko teki aloitteen ja sai esimiehensä tuen pyrkimyksilleen. Opetussuunnitelma koki ison muutoksen, ja samalla kehittyi valmentavan työskentelyn malli ohjaavaksi otteeksi opiskelijoiden kanssa. Keskeinen yllyke tähän oli tullut työelämästä. Muutoksia ei kaivattu niinkään ydinosaamisiin, vaan kaivattiin pientä opetussuunnitelman näkökulman uudistamista. Erityisesti toivottiin työelämävalmiuksien

(asenneosaamisen) tietoisempaa kehittämistä. Valmentajuuden ajateltiin palvelevan tätä asiakastarvetta.

Valmentajuus korostui tutkimusaineistossamme positiivisena ja lähi-työyhteisöä yhdistävänä tekijänä. Se sisälsi asiakaslähtöisen työskentely-otteen, ja tavoitteena oli tätä kautta opiskelijoiden työelämävalmiuksien tietoinen kehittäminen. Valmentajuus haastoi perinteisen opettajan työn ja tiivistä opiskelijan ja opettajan välistä yhteistyötä vähentäen hierarkisuutta. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön 2005 ja toimintaa leimasi innostus.

Valmentajuustoiminta ei tietenkään ollut ristiriidatonta. Vanhan opettajuuden roolit istuivat osalla tiukassa ja irrottautuminen opetuksen suunnittelun totutuista työkäytännöistä valmentavaan työhön oli vaikeaa. Muutos tuotti epävarmuutta omassa osaamisessa. Toisaalta yhteisön hedelmä, valmentajuus, oli myös vielä osin raaka. Sen haasteita ei ollut mietitty loppuun saakka ja toteuttajat joutuivat ristiriitaisiin rooleihin työssään.

Kauheasti piti yrittää pitää kullisia yllä opiskelijoihin päin... että siis täällä kaikki tehdään systemaattisesti ja asiat on mietitty... vaikka totuus ei sitten olekaan sitä...

Valmentajuuden perusteista ei ollut neuvoteltu eikä niistä vallinnut yhteistä ymmärrystä. Käytännön tilanteet osoittautuivat suunnitelmia monimutkaisemmiksi. Näin tilanteiden tullessa eteen opettajat ratkaisivat ongelmat itsenäisesti. Syntyi opettajalähtöisiä ratkaisuja valmentajuudesta, jotka olivat toisilleen osin ristiriitaisia. Asiakaslähtöisyys kärsii tällaisessa työskentelyssä.

...kukin on sen asian mieltänyt vähän niin kuin miten sen nyt sitten itselleen mieltää, mikä tuntuu itselle hyvältä ja sitten siinä on eroja...

Valmentajuuden ristiriidat syntyivät osin siitä, että ei asetettu opiskelijaa vastaan. Ei syntynyt resonanssipintaa, jota vasten opiskelija olisi voinut kokea epävarmuuttaan. Osin tämä liittyy siihen, miten joidenkin tulkintojen mukaan valmentajuuden suunnittelua vaivasi opettajajohtoisuus, joka taas ilmeni ennalta tietämisen odotuksissa. Epävarmuuden kohtaaminen edellyttäisi enemmän vain tilanteesta kumpuavaa toimintaa ja siten tilanteessa olemista.

Opettaja-asiantuntijan tulisi siis vielä enemmän heittäytyä itse prosessien ennalta hallitsemattomuuteen. Kenties tässä syntyisi myös rohkeus olla paitsi tuki myös asiakkaan vastustaja, konfrontoiva ohjaaja. Opiskelija ei välttämättä niele valmentajuusmallia purematta, kyseenalaistamatta ja sellaisenaan. Mallin mielekkyyden oivaltaminen kenties syntyy vasta, kun ohjaaja asettuu vastaan, suostuu koettelemaan yhdessä opiskelijan kanssa

ennakko-oletuksia. Ehkä oppiminen syntyy myös epä mukavuusalueille astumisesta, puolin ja toisin?

Valmentajuustoiminnan nykyistä kehittämistilannetta vaivaa tyyppilinen pyhäksi nousseen artefaktin asema. Yhteisön innovatiivisen toimintamallin kehittämiseen kohdistuvia epäilyjä ja kriittisiä kannanottoja ei katsota suopeasti. Yhteisössä esiintyy hyssyttelyä ja hymistelyä. Kaikki tiedostavat valmentajuusmallin vahvuudet ja puutteet, mutta vahvan statuksen saanut yhteisön oma menestystarina ei kestä kritiikkiä.

Edellä kuvattu on tyyppillinen sosiaalinen ilmiö, kun jokin asia on kehittänyt yhteisöllisyyttä, nostanut kollektiivista omanarvontuntoa ja ollut menestystarina. Silloin puutteita ja kehittämisen paikkoja ei haluta nähdä tai niiden havaitseminen koetaan tuskalliseksi ja yhteisöllisyyttä vaarantavaksi tekijäksi. Menestystarina voi näin jäädä kiinni aikaansa eikä kehity ajassa.

Hankaluuksista huolimatta valmentajuus korostui haastatteluissa yhteisön omana innovaationa, josta oltiin ylpeitä. On myös huomattava, että tutkimusprosessimme aikana, sen vuoksi tai siitä huolimatta, valmentajuutta oli ryhdytty kehittämään. Ainoaksi jääneellä tulkintaforumilla saatoimme todeta tulkintojemme tulevan siis osin jälkijunassa ja kuvaavan mennyttä aikaa. Toki kaikkia puutteita ei vielä ollut ehditty käsittelemään, mutta niitä oli yhteisöllisesti tunnistettu ja tunnustettu. Näin oli taas päästy kehittämisen pyörteeseen, tabuksi muodostumisen rikkomiseen.

Suurin henkinen ja toiminnallinen ristiriita valmentajuustoiminnalle tuotettiin kuitenkin sisältäpäin, ei asiakkailta vaan omalta organisaatiolta. Tämä oli koko organisaatiota koskettavan organisatorisen, työn jäsentämistä ja osaamisen ohjaamista määrittelevän toimintamallin käyttöönotto samoihin aikoihin opetussuunnitelman muutoksen kanssa, alkuvuodesta 2005. Toimintamalli oli tilaaja–tuottajamalli. Muutosta ohjattiin ylimmästä johdosta ja tavoitteena oli hakea sama sapluuna kuin ammattikorkeakoulun toimintaympäristössä olevalla julkisella sektorilla.

Toimintamalli muutti organisaation rakenteellisesti kokonaan synnyttäen ammattikorkeakoulun sisälle tilaajat ja tuottajat. Tämä muutos jakoi myös esimiestyön uudella tavalla synnyttäen opetussuunnitelmasta ja opiskelijoiden työskentelystä vastaavan tilaajan, koulutuspäällikön, sekä lähiesimiestyöstä vastaavan tuottajan, osaamiskeskuspäällikön.

Törmäys kahden mallin välillä oli jälkikäteen ajateltuna väistämätön. Yhteisöstä kehittynyt valmentajuusmalli, joka oli yhteisöllisyyttä, tuotteen ja osaamisen yhteyttä korostava artefakti, kohtasi ylhäältä johdetun tilaaja–tuottajamallin, jossa tuote ja osaaminen eroteltiin. Tämä ajoitusten päällekkäisyys korostui läpi koko haastatteluaineiston.

...sehän meni sillä tavalla vähän huonosti, että kun meillä aloitettiin syksyllä 2005 radikaalisti uudenlainen tapa opettaa, niin samaan aikaan tehtiin organisaatiomuutos...

5.1.2 Tilaja–tuottajamalli – johtajien tuote

Haastatteluissa ilmeni, että tilaja–tuottajamalli kohtasi voimakasta vastustusta työyhteisössä. Kahden päällikön malli toi mukanaan rinnakkaisia palaveriyhteisöjä ja palavereja, joita opettajien oli hankala hahmottaa.

... ja onhan meillä koulutusohjelman... vai menikö se nyt väärinpäin... nää menee sekaisin, kun sama porukka pyörii niissä kahdessa ja ennen kun oltiin yhtä ja oli yks johtaja

Tilaja–tuottajamalli koettiin keinotekoiseksi koulun toimintaympäristöön sekä hankalasti sovitettavaksi opettajayhteisön osaamiseen. Muutos toi mukanaan paljon uusia esimiehiä ja sekoitti työn jäsentymistä. Vaikka virallisen esimiehen roolissa oli osaamisesta vastaava päällikkö, hänen vaikutusalueensa koettiin verraten pieneksi. Tilaja–tuottajamalli edisti enemmän koulutuspäällikön asemaa ja näkyvyyttä. Malli erotti toisistaan osaamisen johtamisen sekä opetus- ja ohjaustyön toteuttamisen. Opettajat kaipasivat yhden päällikön mallia ja selkeyttä johtamiseen. Päälliköt itse suhtautuivat tilaja–tuottajamalliin varovaisen kriittisesti.

Opetussuunnitelmasta vastaava koulutuspäällikkö totesi mallin tuoneen arjen työhön mukanaan ”mielenkiintoisia juttuja”, sillä aina ei ollut varmaa, kuka asetti toiminnalle tavoitteita ja seurasi toteutusta kukaan. Roolijako tilaja–tuottaja-akselilla oli kuitenkin selkeä.

Minä tilaajana tilaan opettajia keskukselta isomman osan. OPS on keskeinen tavoite, sen kehittämisprosessi ja vuosittainen myllerrys on keskeinen johtamisen väline.

Avainasemassa oli kyseisten päälliköiden yhteistyö. Kumpikin vakuutti yhteistyön sujuneen hyvin ja kahden päällikön malli toi työlle voimavaroja, kun kaikkea ei tarvinnut pohtia ja ratkaista yksin.

...[päälliköillä] täytyy olla sama tahtotila, meillä täytyy olla sama intohimo...

Mä puhun tota tavoista joilla ajatellaan että meidän opiskelijat oppii ja joilla ne pääsee siihen tulokseensa...

Varovainen kritiikin siemen nousi esiin, kun koulutuspäällikkö toivoi osaamiskeskukselta enemmän tukea opetuksen ja ohjaustyön kehittämiseen. Hän toivoi keskuksen keskittyvän entistä enemmän opetuksen sisältöjen

käsittelyyn. Nykyisellään opetus- ja ohjaustyön johtaminen sekä osaamisen johtaminen eivät integroituneet keskenään riittävästi.

Kehittämisen kohteena oli ilmeisesti päälliköiden välisen neuvottelukulttuurin parantaminen. Toisaalta osaamiskeskuksen päälliköltä tilasivat osaamista myös muut koulutuspäälliköt, joten henkilöstön osaamisen kehittämisen kohteiden sirpaleisuus aiheutti ongelmia. Jokaisella koulutusohjelmalla oli erilaisia tarpeita, siksi yhteistä kehittämisen kohdetta oli vaikea hahmottaa.

5.2 Johtamistoiminta pirstaleisina ja perinteisinä mielikuvina

Tilaja–tuottajamallin luoma epäselvyys työyhteisöjen foorumeista näkyi myös osaamisen johtamiseen kohdistuneessa kritiikissä. Työyhteisön johtamiskulttuuria kuvailtiin matalahierarkkiseksi. Se nähtiin toisaalta voimavarana ja toisaalta heikkoutena. Opettajat kokivat, että yhteisöllisyys ja keskusteleva ilmapiiri tukivat työssä jaksamista. Esimiestyö antoi myös mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. Toisaalta matalahierarkkisuuutta tulkittiin omaperäisesti. Opettajat ottivat herkästi vapauksia, mikä näkyi esimerkiksi kokouksiin osallistumisessa:

jos me ei haluta tulla palvereihin, me ei tulla, eikä siinä paljon auta jos piipittää, et mikä on.

Osaamiskeskuksen toiminta koettiin kevyeksi. Opettajat kokivat todellisen työn tapahtuvan koulutuspäällikön vetämissä kokouksissa, joissa kehitettiin opetussuunnitelmaa ja suunniteltiin tulevia opintojaksoja.

...esimies on osaamiskeskuksen päällikkö, mutta toimintaa ohjaa huomattavasti enemmän koulutuspäällikkö. Virallinen lähiesimies on varsin pienessä roolissa. Se on valitun toimintamallin seuraus...

Osaamiseen keskittyvä johtaminen oli yhteishengen kohottamista ja yleiselle tasolle jäävää kehittämistä. Sidos opettajan työhön konkreettisella tasolla puuttui. Osaamisen kehittämiseen painottuvassa yhteisössä keskusteltiin kovasti, mutta harvoin tehtiin konkreettisia päätöksiä. Tämä nakersi osaltaan yhteisöllisen toiminnan uskottavuutta. Jos päätöksiä oli tehty, päälliköltä odotettiin, että hän osoittaisi, miten yhdessä päätetyt asiat etenivät ylemmillä tasoilla. Toisaalta kyseisen päällikön toimivaltuudet tiedettiin kapeiksi ja hänen toimenkuvaansa pahoiteltiin. Osaamisen joh-

tamisen tavoitteet koettiin epäselviksi ja häilyviksi, kehittämisen kohde näytti olevan hukassa.

Osaamisen johtamisen näkyvin ja onnistunein toiminta tapahtui kehityskeskusteluissa. Niissä ilmaistiin molemminpuolinen tahtotila. Päällikön koettiin antavan kehittymisen mahdollisuuksia sekä tilaisuuksia tarttua uusiin haasteisiin. Osa koki keskustelujen jäävän kuitenkin pinnallisiksi.

Opettajien haastattelujen pohjalta syntyi kuva, että tilaaja–tuottajamalli erotti koulutusohjelmatoiminnan ja osaamisen kehittämisen toisistaan. Kaksi luonnostaan toisiinsa kytkeytyvää elementtiä – opettajan osaaminen sekä opetus- ja ohjaustyö – erotettiin toisistaan keinotekoisesti. Opettajille kehittyi kuva todellisesta työstä, joka oli opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Epämääräisempi ja irrallisempi asia sen sijaan oli oman osaamisen kehittäminen. Tämä johti opetustyön arvostamiseen ja osaamisen johtamisen vähättelemiseen.

Yhteisön sankaritarinan paikan sai opetussuunnitelmauudistus, joka oli lähtenyt liikkeelle opettajayhteisöstä. Haastatteluaineistosta oli havaittavissa opettajien positiivinen suhtautuminen prosessiin. Se koettiin yhteisölliseksi hankkeeksi, jolla oli selkeät tavoitteet ja jäsenyys. Puheessa korostui ainutlaatuisuus, koska oli edetty alhaalta ylöspäin. Opettajat kokivat, että se oli lähes ainoa hanke, joka oli viety kunnolla loppuun.

Toki myös kriittisiä äänenpainoja esiintyi. Kaikki eivät olleet mukana ops-uudistuksen innostusvaiheessa. Osa koki olevansa sivustaseuraaja tässä hurmoksessa. Laaditun opetussuunnitelman käytännön tilanteissa totuus olikin toisenlainen.

Kun lähdin vetämään aluksi uutta ryhmää, huomasin että meidät jätettiin tyhjän päälle.

Ensimmäinen työvuosi muodostui osin kaoottiseksi, kun kukaan ei ohjannut opettajia uusissa käytännön ongelmissa. Suunnittelu- ja kirjoittamisvaiheessa ei ollut osattu ennakoida kaikkia eteen tulevia haasteita.

Jo 5. luvun alussa mainittu kahden muutosprosessin yhtäaikainen liikkeellelähtö (tilaaja–tuottajamalli sekä ops) toi esimiehille hankalan toimintatilanteen. Syntyi kaksoisrasite, jossa toisaalta tuli ohjata ja antaa mahdollisuus uudelle opetussuunnitelmalle ja sen toteutukselle. Toisaalta tuli viedä eteenpäin organisaation ylimmältä johdolta tulevaa tilaaja–tuottajatoimintamallia. Mallit eivät tukeneet toisiaan, koska niiden toimintaideologia rakentui eri tarkoituserille. Opettajat eivät kyenneet näkemään esimiesten kaksoisrasitetta ja osaltaan siksi kokivat jääneensä yksin opetussuunnitelmauudistuksessa. Näytti siltä, ettei toiminnan eri osapuolilla ollut selvää käsitystä toistensa työn konkretioista.

Haastatteluissa opettajat kiittelivät johtamistoiminnan antamaa autonomiaa omassa työssään. Toimintaan ei juurikaan puututtu, mikä koettiin vapautena toteuttaa osaamistaan parhaalla katsomallaan tavalla.

Ei meitä kukaan kytää.

Kuitenkin tietyt käytännön tilanteet, esimerkiksi opiskelijapalautteen käsittelyt toimintaa ohjaavana tekijänä, nostivat esille kaipuun esimiehen ohjaavammasta otteesta. Opettajat eivät tieneet, miten palautejärjestelmää käytetään johtamisessa ja milloin puututtaisiin työhön tai milloin siitä saisi palautetta. Kollegiaalisesti opettajat kävivät tiiviitä keskusteluja keskenään, ja ne koettiin osaamisten ja kokemusten sekä tuen jakamisen tilanteiksi. Esimiesten rooli koettiin vähäiseksi.

Tuloksellisuusmittareita heijastetaan joskus hirveän pienellä prantilla joka ei näy...

Olen siinä uskossa, että jos palaute on liian huonoa, siihen esimies puuttuisi...

Kritiikkiä sai toimintaa ohjaavien mittareiden käyttö. Opettajat kaipaivat yhteisiä keskusteluja siitä, millä tavoin voitaisiin yhteisesti vaikuttaa kehitettäviin kohteisiin. Näin uskottiin myös henkilöstön sitoutuvan paremmin työhönsä.

Se tapa, millä käydään lävitse, heitetään luvut tiskiinkin ja sanotaan et opinnäyte-työntekijät, tehkää jotain, se ei ole hyvä.

Kun kysimme opettajilta, miten he mieltävät johtamistoiminnan, puhe kääntyi välittömästi lähiesimiehen työtehtäviin. Haastattelujen pohjalta syntyi vaativa lista esimiehen työlle. Lähiesimiestyöksi nähtiin palaverien johtaminen, kehityskeskustelujen järjestäminen, tavoitteiden asettaminen työlle, työn tulosten seurannan ja fasilitoimisen mahdollistaminen, jotta tavoitteet toteutuisivat. Esimiehen nähtiin toimivan kokoavana voimana ja yhteisöllisyyden luomisen avainpelaajana. Hänet nähtiin keskushenkilöksi, jolla on velvollisuus koota joukot kasaan.

Esimiestyölle löytyi myös ymmärrystä. Se nähtiin puun ja kuoren välissä työskentelyksi, joka konkretisoitui, kun yhteisön uudistusehdotukset kilpistyivät usein seuraavalle hierarkian portaalle. Lähijohtamisen koettiin olevan hyvällä tasolla kun nähtiin, missä paineessa lähiesimiehet joutuivat työtänsä tekemään. Opettajilta löytyi myös itsekritiikkiä johtamisen suhteen.

Mahdotonta opettajayhteisössä, näin omanarvontuntoisen porukan johtaminen on hyvin vaikeaa.

Jouduimme johdattelemaan opettajia haastattelutilanteissa, jotta saimme esiin myös sen, miten he itse mielsivät roolinsa johtamisessa. He kokivat itsensä johtamisen olevan se muoto, joka kosketti johtamisen suhteen heitä. Vaarana oli sisäänpäinkääntyneisyys johtamisajattelussa, sillä itsensä johtaminen helposti sulkee yhteisön vaikutuksen johtamistoimintaan.

Pääosin opettajat korostivat perinteistä johtamistyöskentelyä, jossa sellaiset termit kuten valuttaminen, edestä johtaminen ja osallistava johtaminen korostuivat. Tämä oli ilmeisen ristiriitaista ajattelua suhteutettuna heidän luomaansa valmentajuusideaan. Valmentajuus korosti itseohjautuvuutta, yhteisöllistä vastuullista työskentelyä ja kaikkien osallisuutta oppimisen prosessissa. Opettajien johtamisnäkemys korosti tiettyyn positioon rajattua toimintaa ja sitä toteuttavaa toimijaa.

Kun haastatteluissa opettajien puhe kohdistui organisaation ylimmän johdon toimintaan, kritiikki oli kovaa. Ylin johto koettiin kasvottomana ja arkea hankaloittavana tekijänä. Kritiikissä korostui myös alojen välinen ristiriita.

Tekniikan sedät johtavat ylhäältä ja eivät pidä minään kaupan tätsyjä

Kieli- ja mielikuvat olivat negatiivisia ja pahimmillaan toimintaa verrattiin Neuvostoliittoon, jossa suuri ja mahtava bolitbyroo johtaa ja kommuunit (opettajayhteisöt) elävät omaa elämäänsä. Ylimmän johdon vaikutus koettiin strategiapuheena, joka ei muuttunut käytännöksi. Tämä johti siihen, että opettajat itse tulkitsivat asioita arjessa eivätkä aina johdon toiveiden mukaisesti.

5.3 Johtamistoiminnan tila ja kehittämisehdotukset

Johtamistoiminnan tilan määrittelyn kannalta on oleellista kyseisen yhteisön suhteen avata valmentajuutta ja tilaaja–tuottajamallia koskevat tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitykset. Kyseiset toimintamallit olivat keskeisimmät vaikuttajat yhteisön toimintaan, sen tapaan hahmottaa johtajuutta ja omaa työskentelyään.

Valmentajuustoiminnassa korostui tiedon, taidon ja asenteen integroituminen ohjauksessa. Tämä näkyi niin tausta-ajattelussa kuin toimintaa kuvaavissa puheenvuoroissakin. Malli mahdollisti työtä perustelevien teoreettisten näkökulmien ja käytännön työn yhdistymisen.

Opettajan työssä korostui ohjauksen merkitys, ja työ mahdollisti hoitavien otteen omaksumisen osaamiseen. Substanssi ja osaaminen olivat yksi ja sama asia toiminnassa ja sen kehittämisessä. Opiskelijoiden oh-

jaustyössä ei tehty perinteisiä jakoja tiedon ja taidon kehittämisen suhteen. Valmentajuusmalli ei erotellut osaamisen johtamista ja ohjaustyötä toisistaan.

Tilaja–tuottajamallissa tieto, taito ja asenteet erotettiin toisistaan niin ideologisella kuin toimintaa kehittävällä tasolla. Opetussuunnitelma oli koulutuspäälliköllä, osaaminen oli osaamiskeskuksen päälliköllä. Teorian ja käytännön välinen kuilu kasvoi, ja se näyttäytyi konkreettisesti opettajien arvostuksissa. Malli johdatteli opettajat arvioimaan merkityksellisemmäksi opetustyön suunnittelun, kehittämisen ja toteuttamisen kuin osaamisen kehittämisen. Se irrotti luonnolliseksi tulkitun yhdistelmän: opettajien osaamisen kehittämisen opetustyön kehittämisestä.

Työ pirstoutui ja tilaja–tuottajamalli korosti, varmaankin tahtomattaan, fordistista tapaa nähdä työ ja sen johtaminen. On ilmeistä, miksi kaksi näin eri maailmasta hahmotettua toimintamallia ei pelannut yhteen. On myös ilmeistä, miksi opettajistossa syntyi negatiivinen kuva tilaja–tuottajamallista, kun opettajat vertasivat sitä itse kehittelemäänsä valmentajuusinnovaatioon. Tässä ristiriitaisessa tilanteessa lähiesimies ja koulutuspäällikkö joutuivat taiteilemaan kummankin prosessin kanssa.

Merkittäviksi kehittämisajatuksiksi liiketalousalan ammattikorkeakoulu yhteisössä nousi johtamistoiminnan käsitysten kehittäminen ja osaamisen johtamisen paikantaminen. Opettajisto ei mieltänyt omaa rooliaan johtamistoiminnassa vahvana ja merkityksellisenä. Vaatimukset sälytettiin virallisille esimiehille. Tilaja–tuottajamallin erottamat osaamisen johtaminen ja työn johtaminen tulisi saattaa yhteen asenteellisesti ja toiminnallisesti. Sen tulisi olla yhteistä johtamistoimintaa, jossa koko yhteisöllä on roolinsa.

Tätä asiaa edistäisi, jos informaatiota ja keskustelua sisältävät foorumit muokattaisiin tulkinta- ja päätöksentekofoorumeiksi. Jos kahden esimiehen malli jatkaa toimintaansa, heidän työskentelynsä tulisi ehdottomasti olla tulkintafoorumipohjaista. Kehitettäviä opetusratkaisuja tulisi käsitellä ja kehittää konkreettisesti niin osaamista kuin substanssiakin korostavissa foorumeissa. Päälliköiden tulisi jakaa enemmän vastuuta ja tietoa prosesseista.

Johtamistoiminnan menetelmiä tulisi kehittää aktiivisen osallisuuden suuntaan. Sitä auttaisi tulkintafoorumien luominen opetus- ja ohjaustyön kehittämiseen. Palautefoorumien yhteisöllinen käsittely lisäisi yhteisöllistä johtamistoimintaa ja yhteistä ymmärrystä työstä. Pienellä fontilla Power Point -kalvoilla esitetyt tunnusluvut eivät rakennu opettajien päässä kehittävaksi toiminnaksi. Saatua palautetta tulisi yhdessä tulkita, ymmärtää toiminnaksi ja hakea kehittämisen työkaluja.

Organisaation ylimmän johdon interventiot muuttuisivat huomattavasti positiivisemmiksi, jos niitä kyettäisiin yhdessä avaamaan tulkintafoorumeilla. Neuvotteluja tulisi käydä siitä, mitä johdon aloitteet ja konseptit konkreettisesti merkitsivät meidän ja minun työssäni. Tämä vähentäisi myös päälliköiden kuormaa. Nykyinen toimintatapa on viestintää korostava. Näkemyksemme on, että kun viestintä on vaihtoehto, peli on jo menetetty.

Päälliköt joutuvat viestimään usein tahtotiloja ja asioita, joita he eivät itsekään käsitä. Heidän ymmärryksensä ei ole rakentunut yhdessä oman esimiehen kanssa käydyissä keskusteluissa, ja samaa keskeneräisyyttä he jakavat opettajilleen. Annettuja käskyjä ja ohjeita tulisi rohkeasti kyetä avaamaan ja rätälöimään kulloisenkin kontekstin mukaisesti asiakasrajapinnassa. Myös käyttökokemukset tulisi liikuttaa ylimpään johtoon tulkintafoorumien kautta, jotta toiminta uudistuisi, ei vain uusiintuisi.

Valmentajuuden kehittäminen on yhteisön kehittymisen kannalta keskeisintä. Yhdessä tuotettu innovaatio ja sen eteen tehty työ vaativat jatkotoimenpiteitä. Valmentajuustoiminnan kehittämisen takaisi osaamisen johtamisen sekä opetus- ja ohjaustyön johtamistoiminnan yhdistymisen. Samoin tulisi tarkkaan arvioida nykyisten valmentajuuskäytäntöjen asiakaslähtöisyys.

Valmentajuuskäsitettä ja sen konkreettista ilmentymistä opettajan työssä pitäisi yhteisesti avata ja pohtia. Näin siitä saataisiin koko työyhteisön omaisuutta, jota voisi kritisoida kehittämismielessä. Sisällöllisiä ja pedagogisia ratkaisuja tarvittaisiin toisen ja kolmannen opiskeluvuoden kehittämiseksi. Jos työyhteisö kykenee pitämään valmentajuustyön ajassa kiinni ja rakentamaan sen alati kehittyväksi toiminnaksi, on sillä käsissään pedagoginen innovaatio, joka luo yhteisöllisyyttä, oppimisen tuloksia sekä menestystä ammattikorkeakoulukentällä.

III

Kehittämishaasteet ja kehittämistyökalut

6

Johtamistoiminta ammattikorkeakoulussa

6.1 Vastauksia tutkimuskysymyksiin

1) Millaisia käytäntöjä johtamistoimintaan sisältyy?

■ *Palaveripainotteinen johtaminen.* Johtamistoiminta näyttäytyy työyhteisössä pääsääntöisesti johtajan tai esimiehen toimintana. Toimintaa ilmenee palaveritilanteissa, joissa pöydän ympärillä tai auditoriossa tai muutoin rintamalinjassa istuen, katseet johtajaan suunnattuina käsitellään opetuksen ja ohjauksen toteutukseen ja organisointiin liittyviä teemoja. Samoin käsitellään koko organisaation toimintamallin tuomia velvoitteita ja odotuksia opetustyölle. Esimies tuo kommentoitavaksi työn organisoimiseen liittyviä aloitteita (työlukejärjestykset, aikataulutukset ja tiimien kokoonpanot opintokokonaisuuksittain). Työn rakenteellisiin elementteihin kohdistuvat esitykset muokataan yhteisön kesken ja esimies kokoaa tehdyt esitykset.

Tehtäväksi antaminen ilman ohjaamista. Työn abstrakteista elementeistä (pedagoginen toiminta, ismeihin pohjautuvat toimintatavat) ei tehdä kollektiivisia tulkintoja ja ratkaisuja, vaan niitä ohjailaan esimiehen puheella, jääden käsitteelliselle tasolle. Kaiken kaikkiaan johtamistoiminta näyttäytyy innovatiivisena ja kehittämisorientoituneena puheena, joka ei kuitenkaan sisällä käytännön ratkaisuja tai ohjausta käytäntöön.

Kuvaamme edellisenkaltaista johtamistoiminnan pedagogiikkaa kognitiivis-behavioristiseksi. Tarkoitamme käsitteellisen, korkeasti abstrahoidun tietämyksen tasolla liikkuvaa puheella ohjaamista. Sen oletetaan johtavan jo tunnettuihin käyttäytymisen muotoihin. Käyttäytymisen muotoja ei viestitä, vaan ne tulee joko lukea rivien välistä tai keksiä itse.

Puheen sisällöissä on tyypillisesti paljon sosio-konstruktivisuuteen kannustavia ilmauksia (yhteistoiminta, yhteisöllisyys, innovatiivisuus, yrittäjämäisyys, asiakaslähtöisyys, työelämälähtöisyys, verkostot). Joh-

tamistilanteissa nämä eivät toiminnassa erityisesti ilmene (johtamisen rakenteet, prosessit, toimintatavat).

2) Millaiset käsitteet parhaiten kuvaavat johtamistoimintaa?

Koska käsitteet ovat aina käsillä, jo edelliseen kysymykseen vastatessamme nostimme esiin käsitteitä, jotka kuvaavat johtamistoimintaa. Tässä taas käsitteet ovat tekemisen ilmiötä yhtä lailla kuin teoriatason konstruktioita.

Puheella johtaminen

Tällä hetkellä johtamistoiminta on välitilassa, vanhan ja uuden toimintakulttuurin railossa. Johtaminen näyttyy osin perinteiseen, tiettyyn position kuuluvana toimintana. Sen teot ovat puheen kautta tapahtuvaa innovatiivista ja kehittävästä retoriikkaa. Johtamistoiminta keskittyy perinteisessä mielessä johtajaan, joka edestä puheen voimalla viitoittaa tulevaisuutta. Propagandan, agitaation, messiaanisen ilmiötä joku voisi tässä tulkita. Tämän ylistämistä ja toivomista näkyy sekä johtajissa että johdettavissa.

Ilmeinen uskomus on, että johtaja puheellaan innoittaa asiantuntijoita. Usko johtajan karisman ja sanojen ilmestyksellisen vaikuttamisen voimaan näyttää vahvalta. Usko on varsin monitulkintainen ja herättää ristiriitaisia ajatuksia tutkimusaineistojemme perusteella. Toisaalta uskotaan toimintatavan perustuvan asiantuntijoiden täysi-ikäisyydelle ja myös tukevan sitä. Ajatus lienee, että täysi-ikäiset asiantuntijat itse pistävät käytäntöön sen, minkä ovat innoittuneista puheista ymmärtäneet. Jos sitten käytäntöön pistämistä ei tapahdu, tätä selitetään väärin ymmärtämisellä tai ymmärtämättömyydellä, asiantuntijoiden kehittymättömyydellä ja osaamattomuudella.

Toisaalta taas karismaattisen puhujan innoittavuudessa voidaan nähdä isä- tai äitihahmo, joka koettaa saada lapsukaisiaan parantamaan turmeltuneet tapansa. Näin voimme tulkita puhujien puheiden pitämisen alaikäisyyden tuottamisena. On uskomus vahvoista ja suurista viisaista, edellä kulkijoista ja näkijöistä, joita seurataan. Visiolla johtamisessa voi siis nähdä puolia, joita siihen ei kenties haluttaisi liittää mutta joita se voi tuottaa. Puhuja voi hallita sanojaan ne sanoessaan, mutta sitä, mitä sanat tekevät, ei voi hallita. Saati että puhuja voisi hallita oman puhumisen aktinsa puhujalta itseltään kätkeytyä.

Keskusteleva johtaminen

Osin johtamistoiminta näyttyy keskustelevana, epämääräisenä toimintana lähiesimiesten ja työyhteisön asiantuntijoiden välillä. Keskustelua

kutsumme epämääräiseksi, koska siltä näyttävät puuttuvan konkreettiset, tiedostetut tavoitteet. Toisaalta se on epämääräistä myös siksi, että sen tuloksia ei koota päätöksiksi. Tutkimusaineistossa nousi esiin ilmaus ”vellominen”. Se sisältää sekä positiivisia että negatiivisia konnotaatioita. Aineistosta esiin noussut toinen ilmaus, ”tyhjän suunnitteleminen”, kuvaa keskustelemista negatiivisena ja osin osallistujia turhauttavana ilmiönä.

Ristiriitaisissa odotuksissa johtaminen

Epämääräisyyttä esiintyy, kun henkilöstöllä on kahtia jakautuvat odotukset ja toiveet johtajaansa kohtaan. He odottavat toisaalta esimieheltään perinteistä edestä johtamista, mutta toisaalta he haluavat keskustella ja olla mukana työtä ohjaavissa päätöksissä.

Myös esimies voi olla epävarma johtamisteoista. Hän on osaltaan ylemmän johdon viestinviejä ja toisaalta käytännön työtilanteiden koordinoija ja ratkaisija. Kaksoisrooli näyttyy epämääräisenä toimintana, jossa ohjataan yhteisö keskusteluihin työtä ohjaavista artefakteista mutta ei ohjata todellisia neuvotteluita organisaation pyrkimysten ja asiantuntijayhteisön tarpeiden välillä. Johtamistoimintaa ei hahmoteta täysin koko yhteisön osaamisalueeksi, vaan ristiriitaiset, yhteisesti tunnistamattomat toiveet ja odotukset vievät sen välitilaan. Asiantuntijuuden ja johtamistoiminnan olemus on neuvottelematta kehittämisorientoituneissa opettajayhteisöissä.

3) Millaisia akuutteja kehittämisen kohteita on johtamistoiminnassa?

Johtamiskäsitysten uudistaminen

Keskeinen lähtökohta on muokata johtamiskäsitystä. On siirryttävä johtamisesta johtamistoimintaan, joka koskettaa kaikkia organisaation toimijoita. Se on nähtävä, koettava ja tunnistettava yhteiseksi osaamisalueeksi.

Johtamiskäsitysten uudistaminen ei saa jäädä käsitteelliselle tasolle. Käsite on oltava kädessä, joka toimii. On siis syytä etsiä toimintatapoja, jotka rikkovat ylhäältä johtamisen, jalkauttamisen, pedagogisen vapauden illuusioita. Yksi mahdollinen realistisen ohjaamisen toimintatapa ovat tulkintaforumit.

Tulkintaforumit, neuvotteluosaaminen

Johtamistoiminnan kehittäminen tarvitsee organisaatioiden nivelkohtiin tulkintaforumeita. Tulkintaforumit avaavat työtä ohjaavia strategioita, ismejä, toimintamalleja ja tapoja. Ne tulkitaan yhdessä oman yhteisön kontekstiin sopiviksi. Samalla kehittämisinterventiot etenevät tulkintaforumien kautta edestakaisin organisaatorakenteessa.

Tulkintafoorumeilla on kehitettävä aktiivista osallisuutta koko työyhteisössä, jotta johtamistoiminta tunnustetaan ja tunnustetaan yhteiseksi intressiksi, yhteisesti vaikutetuksi toiminnaksi. Yhteisön osallisuus tulee nähdä toiminnan, tavoitteisiin käytännöissä suuntautumisen kautta, ei positioiden kautta. Ohjaamisen, tulkitsemisen, arvioinnin ja kehittämisen ilmiöt ja niissä konkretisoituvat pedagoginen osaaminen tulee tunnustaa. Samalla ne tulee asettaa tietoisesti kehittämisen kohteeksi. Näin tunnustetaan ja tunnustetaan henkilöstön yhteistoiminnan ja asiakastyön laadukkaan toteuttamisen välinen yhteys.

Asiantuntijatyön ajanhallinnan ongelmat tulee avata ja käsitellä yhteisöllisesti. 1600 tunnilla johtaminen täytyy sovittaa työelämälähtöiseen, innovaatioita luovaan pedagogiikkaan. Sitä tulee etäännyttää luokkahuoneresurssoinnin periaatteista ja käytännöistä (opintopisteen ja ihmismassan kautta mitoittaminen). Työn mitoittamista tulee siis ajatella uudelleen ja tulkita nykyistä ammattikorkeakoulun asiantuntijatyötä paremmin tukevaksi. Yhteinen tulkinta mosaiikkimaisesta työstä ja sen priorisoinnista kehittää myös osallisuutta.

4) Millaisia ovat roolit johtamistoiminnassa?

Positiolähtöisen johtamistoiminnan puolustajat

Kuten kysymyksestä 2 käy ilmi, johtamistoiminnan roolit jakautuvat pääosin positioiden mukaan, ei toiminnan ja sitä ohjaavien tavoitteiden mukaan. Johtaminen mielletään pääsääntöisesti tehtävään asetettujen johtajien ja lähiesimiesten tehtäviksi. Asiantuntijayhteisö on itse voimallisesti ohjaamassa tätä tulkintaa toiveiden ja odotusten kautta.

Yhteisöllisen johtamistoiminnan puolustajat

Yhteisöstä löytyy myös jaetun johtamistavan puolustajia. Lähiesimiehiltä löytyy halua jaetun johtamisen toimintaan, mutta yritykset ovat usein hataria. Lähiesimiehet toimivat kovassa ristipaineessa ylemmän johdon ja henkilöstön välillä, ja se näkyy neuvottomuutena johtamisteoissa.

Ammattikorkeakoulujen lähiesimiehet ovat suurten vaatimusten puristuksessa. Johtamistoiminnan käsitteen yksi tavoite on auttaa lähiesimiesten työtä ja tuoda heihin kohdistettuja odotuksia lähemmäksi maan pintaa. Tutkimusaineistomme ja ammattikorkeakoulukentän viestien perusteella voimme todeta ammattikorkeakoulujen lähiesimiesten olevan välillä kohtuuttomien vaatimusten alaisia. Heitä ohjataan vain puheella, eikä konkreettista tukea ole saatavilla.

Tilannetta ilmentää hyvin se, että tutkimusaineistomme nostaa esiin ihmettelyn ja kunnioituksen siitä, miten joku lähiesimies uskaltaa hakeu-

tua kyseiseen positioon. Samalla ammattikorkeakouluissa on nähtävissä liikettä pois päällikkötason positioista takaisin opettajiksi ja vaikeuksia rekrytoida ihmisiä lähiesimiesten asemiin. Ammattikorkeakoulun lähiesimiehen työ lienee toisinaan, joissakin paikoissa, kohtuuttoman vaativa ja valitettavan yksinäinen työ.

6.2 Kokonaiskuva johtamistoiminnasta

Siitä huolimatta että tutkimusaineistomme on suppea eikä yleistyksiä pidä tehdä, kokeilemme muodostaa kokonaiskuvaa ammattikorkeakoulun johtamistoiminnasta. Kokonaiskuva perustuu kahden lähityöyhteisön tutkimiselle. Kokonaiskuvan muodostamista tukevat muut koulutusorganisaatioiden johtamistoiminnan kehittämisprosesseissa saamamme kokemukset.

Jätämme lukijan ratkaistavaksi, onko kokonaiskuva yleistettävissä ja millaisia johtopäätöksiä siitä voidaan tehdä. Kokonaiskuvaa muodostamme tutuksi tulleen paradoksiajattelun kautta.

Paradoksi 1: Kehittämisorientoitunut johtamispuhe vs. konkreettinen amk-toiminta

JOPE-hankkeen tutkimus- ja kehittämiskohteiden yhteisöistä hahmottui vahvasti kehittämisorientoitunut ammattikorkeakoulujohtaminen. Siitä kertoivat yhteisöjen innovatiiviset ratkaisut pedagogisilla ja toimintaa muokkaavilla konsepteilla. Tavoitteena oli selkeästi kehittää ja parantaa opetus- ja ohjaustyötä, työelämälähtöisyyttä ja opiskelijälähtöistä työskentelyä.

Yhteisön toimintamallit olivat kehittyneet joko esimiestason toimintojen tai opettajatason toimintojen seurauksena. Kehittämistyössä oli panostettu valtavasti käsitteellisen tason tietotaidon keräämiseen ja toiminnan käsitteellisiin mallinnuksiin. Muutospyrkimykset keskittyivät kognitiivisen tason toimintaan.

Tätä kaikkea ohjattiin johtamispuheen kautta. Hyvät aikomukset ja pyrkimykset olivat haavoittuvaisia. Ne jäivät monesti kauniiden lauseiden tasolle, trendisanojen verhoamiksi, vailla käytännön tarttumapintaa. Tämä kohtalo koski eniten johdolta tulleita käsitteellisiä toimintamalleja.

Yhteisön siemenistä kehittyneet toimintamallit jäivät taasen harvojen tietotaidoiksi. Usein käyttäjät olivat idean luoja ja kehittäjiä. Ulkopuolisilla kollegoilla oli irrationaalinen tai kriittinen suhde niin sanottuun

yhteiseen toimintamalliin. Syntyi vähintäänkin kahdenlaista tulkintaa ja toteutusta yhteisestä toimintamallista. Kriittisten toimijoiden kohtaloksi saattoi koitua siirtyminen mielipiteineen yhteisön ulkokehille. Kehittämisen avantgarde saattoi taas jo nähdä seuraaviin kehitysvaiheisiin. Kriittisen ajattelun ja toiminnan ilmiöitä olisi syytä hivenen tarkentaa asiantuntijayhteisöissä.

Paradoksi 2: Kehittämisorientoitunut pedagoginen toimintamalli vs. hallinnon tuottama toimintamalli

Kehittämisorientoituneen yhteisön tunnuspiirteitä oli kummassakin tapauksessa usean innovatiivisen toimintamallin samanaikaisuus. Yhteisössä vallitsi joko kahden organisaation malli tai kahden toimintakonseptin mallin luoma välitila.

Kahden organisaation tai kahden toimintakonseptin maailmoissa pyrittiin toteuttamaan opetusministeriön tai ammattikorkeakoulun hallituksen tuottamia ohjausjärjestelmiä. Siitä muodostetut tunnusluvut mittareineen ohjasivat perinteisen ”koulunpidon” ja johtamisen käytäntöihin. Se joutui törmäyskurssille opiskelija- ja työelämäasiakkaita lähestyvien pedagogisten toimintamallien kanssa.

Pedagogiset toimintamallit pyrkivät rikkomaan perinteisiä positioita ja toimintarooleja ja luomaan uusia tapoja toteuttaa opetus- ja ohjaustyötä. Ylhäältä tulevat yritykset organisoida ja ohjata toimintaa koettiin kokonaan vanhojen rakenteiden ja prosessien läpitunkemiksi, siten myös vanhoja toimintatapoja tukeviksi. Tämä johti siihen, että organisaation ylhäältä tulevia malleja karsastettiin. Ne koettiin opettajayhteisössä toiminnan kehittämistä rajoittaviksi malleiksi.

Paradoksi 3: Staattinen johtaminen vs. kelluva ja vellova johtamistoiminta

Samanlaisessa välitilassa näyttäytyi myös ammattikorkeakoulun johtamistoiminta. Toisaalta se ilmeni staattisena, positiolähtöisenä toimintana, joka tuki johtajakeskeisyyttä ja selkeää työnjakoa työyhteisöissä. Tätä tukivat osaltaan niin opettajat kuin johtajatkin toiveissaan ja toiminnoissaan. Toisaalta johtamistoiminta näkyi kelluvana ja vellovana ilmiönä. Se haki yhteisöllisyyden muotoja ja toimintatapoja, kun yhteisössä yritettiin noudattaa keskustelemaa työkuultuuria.

Varsinkin lähiesimiehet olivat sitoutuneita uudensuuntaisen toiminnan kehittämiseen. Osa opettajistosta tuki ja kannatti osallisuuden kehittä-

mistä johtamistoiminnassa, osa suhtautui viileästi kyseisiin pyrkimyksiin. Tämän ristivedon takia keskustelevalta johtamistoimintalta ei oikein kehity neuvottelevaksi johtamistoiminnaksi ainakaan laajassa mitassa.

Työyhteisöissä keskusteltiin paljon ja oltiin montaa mieltä, mutta päätöksiin päästiin harvoin eikä konkreettisia muutoksia tapahtunut monipuolisista keskusteluista huolimatta. Tämä murensi lähiesimiehen uskottavuutta ja lisäsi tyytymättömyyttä asiantuntijayhteisössä johtamista kohtaan. Keskustelevalta johtamistoimintalta näkyi paljon epämääräisempänä sekä epävarmempana kuin positiolähtöinen johtaminen. Kuitenkin yhteisöissä uskottiin staattisen johtamisen vähenevän. Samoin uskottiin yhteisöllisen työskentelyn sopivan paremmin ammattikorkeakouluopettajien johtamiseen. Se, nähtiinkö itseä osallisena johtamisessa, vaihteli kovasti.

Paradoksi 4: Opettajien asiantuntijayhteisön toiminta vs. opiskelijoiden kanssa työskenteleminen

Leimallista kehittämisorientoituneille opettajayhteisöille oli kahtiajakoinen suhtautuminen varsinaiseksi opettajan työksi miellettyyn ja vähemmälle arvostukselle jäävään oman työyhteisön kehittämiseen. Opettajien puheissa ja toiminnassa korostuivat organisaation tai yhteisön pedagogisen toimintamallin toteuttaminen opiskelijatyössä. Siitä kannettiin huolta ja sen toteuttamiseen panostettiin.

Pedagogisen toimintamallin opiskelija-asiakastyössä opitun siirto-vaikutusta ei sen sijaan näkynyt oman työyhteisön toiminnassa. Toimintamallit korostivat opiskelijalähtöistä toimintaa, tukivat ohjauksella itseohjautuvuutta sekä edistivät tutkivaa ja kehittävää työskentelyä. Vastaavia orientaatioita ja pyrkimyksiä ei edistänyt saman opettajayhteisön yhteisöllinen toiminta.

Opettajayhteisön toiminnassa saatettiin odottaa edestä johtamista, valmiita työjärjestyksiä, pureskeltuja ajatuksia ja ohjeita työn tekoon. Ristiriita oli ilmeinen yhteisön pedagogisen innovaatiomallin ja asiantuntijayhteisön toiminnan välillä. Opiskelijatyö erotettiin työyhteisön omasta toiminnasta. Oliko opettajilla pedagogiset toimintamaskit, jotka riisuttiin, kun istuttiin työyhteisön pöytään vaatien ennalta nähtyä tulevaisuutta ja valmiita työnkuvia?

Paradoksi 5: Luokahuonepohjainen ajanhallinta vs. tehtävä- ja tilannekohtainen ajanhallinta

Ristivetoa ja rajankäyntiä uuden ja vanhan opettajan työn välillä käytiin myös työajanhallinnan ongelmien suhteen. Yksi kiistellyimmistä ja etupiirijaolla latautuneista työn elementeistä oli 1600 tunnin mitoitus. Opettajat kokivat, ettei työelämähankkeita resursoitu riittävästi. Koko ajan oli liikaa työtä ja osa jäi puolittain tehdyksi.

Paradoksityöskentelyn kautta nousi esiin sekä esimiehiä että opettajia rajoittava luokahuonepohjainen ajattelu opettajan työn mitoituksissa. Se kummitteli resursointipohjana, kun luotiin puitteita kolmikantatyöskentelylle hankkeissa (opettaja, opiskelija ja työelämä). Hankkeiden suunnitteluun ja käynnistämiseen kului todellisuudessa enemmän aikaa kuin tuntien suunnitteluun luokkatoteutusta varten. Hankkeiden toteutusten ohjaus saattoi viedä selvästi vähemmän aikaa kuin luokahuoneopetus. Arviointi ja hanketyöskentelyä kehittävä raportointi ovat toimintoja, joiden resursointi paljastuu täysin alimitoitetuksi. Realistista, todellista ajankäyttöä vastaavaa ajankäytön ennalta suunnittelua ei ollut havaittavissa. Ehkä tällaisen mahdottomuus on ohjannut siihen, että käytetään vanhaa ja hyväksi koettua tapaa mitoittaa opettajien työtä?

Työvuotta suunniteltaessa kehityskeskusteluissa osa opettajista ei uskaltanut jättää tyhjää tilaa työaikasuunnitelmiinsa alkavan lukuvuoden mahdollisia työelämähankkeita varten. Pelättiin, että jos hankkeita ei tulekaan, palkka pienenee. Toisaalta ei välttämättä haluttu kohdata mitään yllättävää, kontekstikohtaisen suunnittelun tilannetta. Luokahuoneosaaminen ja työelämähankeosaaminen näyttävät yhteen sovittamattomilta. Jos työvuosi lyötiin täyteen ennalta sovittuja opetuksia 1600 tunnin edestä, reagoitivaraa alueen työelämätarpeille ei todellakaan ollut. Tästä seuraa myös se, että osa kehittämis- ja työelämäorientoituneista opettajista on ylikuormitettuja.

Tämä pattitilanne kertoi halusta tietää etukäteen, mitä ammattikorkeakouluopettajan työvuonna tapahtuu. Se oli vahvasti ristiriidassa organisaation pedagogisten toimintamallien kanssa. Mallit korostivat paitsi epävarmuuden sietämistä keskeisenä asiantuntijan osaamisena myös pedagogiikan, aluekehitystyön ja tutkimus-kehittämistyön integroitumista keskenään opettajan työssä.

On tietenkin päivänselvää, ettei työvuodessa olisi tyhjäksi jääneitä tunteja vaan yhdessä työantajan kanssa katsottaisiin, miten mahdolliset tunnit toteutettaisiin. Uskommekin, että taustalla olivat suurempana uhkana työn ennakoimattomuus ja oman riittämättömyyden tunteet. Toisaalta siis pelättiin, että joudutaan tekemään jotakin, mitä kukaan ei

halua tehdä ja toisaalta oltiin huolissaan siitä, riittääkö oma osaaminen yllättävissä tilanteissa. Toki löytyi myös niitä, jotka halusivat toimia sisäisen yrittäjyyden logiikan mukaisesti ja jättivät pelivaraa hanke-elämää varten. Vuodet olivat osoittaneet, etteivät he jäänet toimettomiksi.

Ammattikorkeakoulutoimijoiden (johtajat ja asiantuntijat) tulisi tarkastella 1600 tunnin haasteita työtehtävien ja työtavoitteiden kautta. Päättäjä ja neuvotteluvälittäjä tulisi jättää niille käytäntöyhteisöille, jotka toteuttavat hyvinkin toisistaan poikkeavia työtehtäviä. He saattavat toimia erilaisissa verkostoissa useissa hankkeissa ja tehtävissä. Kaikki amk-työ ei tapahdu luokassa eikä kaikilla aloilla samalla tavalla. Ehkä reilun 18 vuoden ammattikorkeakoulutaipaleen jälkeen olisi korkein aika niin eri osapuolten etujärjestöjen kuin ammattikorkeakoulutyötä toteuttavien tahojen nähdä näitä kysymyksiä pikemmin sekä-että kuin joko-tai-asiaina.

6.3 Johtamistoiminnan välineet

JOPE-hanke synnytti ja kehitti useita työyhteisön johtamistoimintaan liittyviä työkaluja ja menetelmällisiä lähestymistapoja. Ne syntyivät osin meidän aikaisempien ja rinnalla menevien projektien innoittamina ja sekoittuivat JOPE-hankkeen haasteiden kanssa.

6.3.1 Tulkintafoorumityöskentely johtamistoiminnan mallina

Tulkintafoorumityöskentely oli keskeisin toimintamuoto hankkeessamme. Rakensimme tulkintoja kerätyn aineiston pohjalta ja veimme tulkittavaksi työyhteisöön. Emme esittäneet totuuksia ja oikeita havaintoja, vaan kahden tutkijakehittäjän tulkintoja kuulemastamme ja näkemästämme. Yhteisö otti kantaa avauksiimme ja yhdessä muokkasimme havaintoja eteenpäin. Näin rakentuivat myös toiset tulkintaforumit.

Yhteisön kanssa synnytimme kehittämisasiheita, joita keskenämme syvensimme ja rakensimme niihin menetelmät. Seuraavalla kerralla käsitelimme edellisen kerran teemoja ohjaavin ja yhteisöllisin menetelmin. Tulkintaforumit antoivat laadullista syvyyttä johtamistoiminnan kehittämiseen ja samalla mahdollistivat moniäänisen vaikuttamisen prosessin. Tulkintaforumit paikoitettiin yhdessä prosessin alussa ja aikatauluista pidettiin kiinni. Kaiken kaikkiaan forumit rakentuivat:

- neuvotteluille eri tulkinnoista
- yhteisten johtopäätösten tekemiselle tulkinnoista
- yhteisten kehittämisteemojen rakentamiselle

- tulkintafoorumien välillä teemojen kokoamiselle ja seuraavan foorumin menetelmien suunnittelulle
- yhteistoimintaa korostavien menetelmien käytölle työyhteistyökentelyssä.

Tulkintafoorumit ovat tärkeä väline ja tapa toimia, kun halutaan kehittää yhteisöllistä johtamistoimintaa ja aktiivista osallisuutta siinä. Esimiehet voivat olla yhteistoiminnallisten prosessien ohjaajia ja suunnittelijoita. He voivat huolehtia kunkin foorumin jälkeen teemojen kokoamisesta sekä työskentelymenetelmien kehittämisestä foorumeille. Johtaminen ei siis selvästi katoa, vaikka johtamisesta ja johtamisosaamisesta tulee jaettua.

Tulkintafoorumit konkretisoivat tavoitteellisen toiminnan realistisen ohjaamisen. Ne rikkovat jalkauttamisen ja viestinnän perinteen. Ne myös siirtävät johtamistoiminnan tietokimpuilla ohjaamisesta tulkinnoilla johtamiseen ja tulkintojen johtamiseen.

Tulkintafoorumit avaavat strategioita arjen työksi, ne toimivat ohjaavien artefaktien selkeyttäjinä ja kehittämisympäristöinä, opetussuunnitelmatyön, opintojaksojen suunnittelun sekä TKI-toiminnan kehittämiskontekstina. Ne voivat toimia organisaation sisällä ja sen rajapinnoilla. Monilla organisaation tasoilla voidaan neuvotella työn keskeisistä tavoitteista ja toimintatavoista. Näin myös työn oppimisen kohteet selkiintyvät ja oppiva organisaatio saa konkreettisia ilmauksia.

Tulkintafoorumeiden perustoimintoja ovat suunnitteleminen (tavoitteet, toimintatavat), suunnitelmien toimeenpaneminen, onnistumisten arviointi ja kehittäminen. Kun nämä ensin paikoitetut foorumit asemoidaan vuodenvuoroon, ne muodostavat loogisen ja suhteellisesti hallitun kokonaisuuden (tavoitteellisen toiminnan ohjaamisen rakenne ja prosessi). Suhteellinen hallinta tarkoittaa tässä sitä, että tulkintoja onnistutaan liikuttamaan foorumilta toiselle ja että organisaation eri tasoilla ja osissa ollaan mahdollisimman tietoisia siitä, mitä todella tapahtuu ja minne ollaan menossa.

Lähiesimiesten rooli opettajien asiakasrajapinnoissaan kehittämien tulkintojen liikuttajina on keskeinen. Malli ei ole kuitenkaan alhaalta ylös -malli. Aivan yhtä olennaista on väliportaan johdon ja ylemmän johdon neuvottelu siitä, mitä työltä odotetaan. Välialueen tulkintafoorumit ovat paikkoja, joissa ylin johto ja lähiesimiehet kohtaavat ja muodostavat yhteistä tulkintaa suunnista ja tavoitteista. Strategioiden jalkauttamisen ajatus tulee hylätä. Pikemminkin johtajien tulee astua hevosensa selästä alas ja kuunnellen neuvotella. Kuunteleminen on keskeinen osaaminen, jota tulkintafoorumeilla tarvitaan.

6.3.2 Ajanhallinnan työkalu

Keskeisintä ammattikorkeakouluopettajan työn kehittämisesä on ajanhallinta. Jatkuvaa ristiriitaa, paradokseja ja myyttejä esiintyy opettajan työn ajanhallinnan suunnittelussa, ja suunnittelu on vaikeaa niin esimiehille kuin opettajille itselleen. Ongelmat korostuvat opettajien työelämähankkeiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Usein hanketyötä suunnitellaan vanhan luokkahuoneajattelun pohjalta. Työn mosaiikkimaisuus ja kerroksiset tehtävät, työnkuvat ja työryhmät tuovat paineita työn kokonaishallinnalle.

Opettajat ja esimiehet tarvitsevat konkreettisten työrupeamien avaamista, aikarosvojen tunnistamista ja yhteistä sopimista priorisoinneista. Samoin amk-opettajan 1600 tunnin työaikasuunnittelun täytyy pohjautua realistiseen käsityksen asiantuntijatyöstä, jossa työskennellään oppilaitoksen ulkopuolella erilaisissa yhteisöissä ja toimintaympäristöissä. Työtehtävät ovat muuttuvia ja osin ennalta arvaamattomia opettajan työkauden aikana. Oman työn hahmottamiseen olemme rakentaneet seuraavan tutunnäköisen työkalun.

AMK-TOIMIJAN TYÖVIIKKO				
Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai

Kuvio 5. Amk-opettajan työviikkosapluuna.

Opettajat ja esimiehet valitsevat kalenteristaan yhden työviikon, joka kuvaa mahdollisimman paljon heidän tyypillistä työtään. He dokumentoivat sen työviikkosapluunalle (kuvio 5). Sapluunalle kirjoitetaan työtehtävät, eri kohtaamiset, työmuodot ja roolit, työpäivän pituus jne. Tässä dokumentoinnissa käytetään pohjana suunnittelun, toimeenpanon, arvioinnin ja kehittämisen jäsenystä omalle työlle. Ajankäyttö merkataan suhteellisen tarkasti eri työmuodoille.

Tämän vaiheen jälkeen kehittäjä analysoi ja jäsenteleä täytetyt työviikot työmuotojen mukaan. Kehittäjä tarkastelee työviikoista seuraavia elementtejä:

- listaus työmuodoista, eniten aika vievistä vähiten aikaa vieviin
- yksin tehtyjen ja yhteisöllisesti tehtyjen töiden osuus ajankäytössä
- työpäivän pituuksien tarkastelu
- työrooli siirtymien ja työtilannesiirtymien tarkastelu.

Näiden pohjalta kehittäjä tekee tulkintafoorumille oman kokonaistulkinnan opettajayhteisön ajankäytöstä yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Käydyn tulkintakeskustelun jälkeen asiantuntijat hahmottavat omasta työstään aikarosvoja, jotka voidaan määrittää esimerkiksi priorisoinnin kautta. Aikarosvojen hahmottamiseen voidaan käyttää kuvion 6 mukaista jäsentelyä. Osallistujat tulkitsevat yksilöllisesti oman työnsä aikarosvoja. Sen jälkeen luodaan kokonaiskuva ryhmän tulkinnoista.

	KYLLÄ	OSITTAIN	EI
1. Epäselvät tavoitteet			
2. Puutteellinen priorisointi			
3. Kaikkeen suostuminen			
4. Liian monta yhtäaikaista tehtävää			
5. Aikataulujen puuttuminen			
6. Yleiskuvan puuttuminen			
7. Epätarkka viestintä			
8. Motivaation puute			
9. Puutteellinen koordinointi			
10. Puutteellinen delegointi			
11. Puutteellinen dokumentointi			
12. Tehottomat kokoukset			

Kuvio 6. Oman työn aikarosvot.

Aikarosvotyöskentelyä voi jatkaa muodostamalla yhteisesti listan viidestä suurimmasta aikakuluttajasta. Tämän jälkeen voidaan yhdessä työstää aikarosvoja kysymällä, miten *voin itse vaikuttaa* ja *miten muut voivat vaikuttaa (ketkä)* kyseisten aikasyöppöjen poistamiseen. Tulkintafoorumilla on hyvä pohtia myös asioita, joita ei voida ratkaista mutta joiden kanssa on ellettävä. Aikarosvoja voi työstää myös yksilöllisesti lueteltujen kysymysten valossa. Työskentely päättyy yksilöllisiin ja yhteisön yhteisiin työsuunnitelmiin.

Tulkintafoorumityöskentely tekee työtehtävät läpinäkyviksi ja tietämys toisten tekemisistä lisääntyy. Samalla myös kasvaa ymmärrys kollegoiden

töiden kirjavuudesta, jolloin turhaa kuormittamista voidaan välttää. Lopujen lopuksi kyse on yksilöiden ja yhteisöjen valinnoista. Kaikkia tehtäviä ei voi haalia ja ottaa vastuulleen, oleelliset on löydettävä ja priorisoitava.

6.3.3 Hanketyöskentelyn johtamistoiminnan työkalut

Tulkintafoorumille tuodaan käsittelyyn konkreettisia työelämähankkeita ja sisäisiä kehittämishankkeita. Tarkoituksena on avata ja tarkastella hankkeiden suunnittelutyötä, toimeenpanoa, arviointi- ja kehittämistyötä. Yhteisö jakautuu ryhmiin ja lähtee tarkastelemaan yhteisesti ryhmässä valitun hankkeen kautta annettuja teemoja ja kysymyksiä. Jokainen ryhmä ottaa yhden teeman käsittelyyn ja peilaa sitä kokemaansa hanketyöskentelyyn. Teemat ovat:

- johtaminen hankkeessa
- ajanhallinta hankkeessa
- osaamishaasteet hankkeessa.

Johtamista hankkeessa -teemassa keskitytään johtamisen rakenteiden ja prosessien näkymiseen sekä muihin johtamisen pedagogisiin ilmiöihin.

- Miten johtaminen tukee suunnittelua hankkeessa?
- Miten johtaminen tukee toimeenpanoa hankkeessa?
- Miten johtaminen tukee arviointia hankkeessa?
- Miten johtaminen tukee kehittämistä hankkeessa?

Ajanhallinta hankkeessa -teemassa keskitytään seuraaviin elementteihin:

- Mietitään, kuinka paljon aikaa kuluu suunnittelemiseen, toimeenpanoon, arvioimiseen ja kehittämiseen hanketyössä.
- Casehanke palastellaan suunnitteluun, toimeenpanoon, arviointiin ja kehittämiseen.
- Arvioidaan, mikä vie eniten aikaa: suunnittelu, toimeenpano, arviointi vai kehittäminen.
- Haetaan suurimmat aikarosvot.
- Etsitään käytännön ratkaisuja aikarosvojen vähentämiseksi.

Hankeosaaminen-teemassa keskitytään seuraaviin kysymyksiin:

- Millaista osaamista hanketyössä edellytetään opettajilta, opiskelijoilta ja työelämän asiantuntijoilta?
- Mitä sisältää suunnitteluosaaminen hanketyössä?
- Mitä sisältää toimeenpano-osaaminen hanketyössä?
- Mitä sisältää arviointiosaaminen hanketyössä?
- Mitä sisältää kehittämisosaaminen hanketyössä?

Ryhmien tuotokset kootaan yhteiseen tarkasteluun ja haetaan yhteisesti neuvotellen kehittämisen paikat. Tehdään yhteiset sopimukset kehittämissuhteiden eteenpäin viemisestä.

6.3.4 Paradoksimenetelmä

Paradoksimenetelmä on kehittäjän työkalu, jonka avulla yhteisöllistä ja yksilöllistä prosessia voidaan viedä eteenpäin. Perustaltaan työkalu on kognitiivinen, mutta sen kautta voidaan edetä myös käytäntöjen uudistamiseen. Se sisältää oletuksen, että ihmisten työssä ja toimessa on aina ristiriitaisuutta, emmekä ole niin yhdenmukaisia ja kokonaisiakin kuin kuvittelemme. Emme myöskään itse havaitse ristiriitaisuuttamme. Paradoksimenetelmän tarkoitus on tunnistaa ja tunnustaa ristiriitoja ja edetä sitten tästä valittuihin suuntiin.

Tulkintafoorumimenetelmän esiin nostattamat ristiriitaiset havainnot esimerkiksi työn keskeisistä elementeistä ja toimintatavoista voidaan koota yhteen ja tarkastella havaintoja vastakkainasettelun kautta. Kehittäjä kokoaa havainnoista koostuvista elementeistä paradoksilistan ja tuo sen tulkittavaksi työyhteisölle seuraavalla tulkintafoorumilla.

Työyhteisöä ohjataan pienryhmissä ottamaan kantaa esitettyihin työn paradokseihin, jotka kehittäjien mielestä esiintyvät yhteisössä. Ryhmät valitsevat kiinnostavimmat paradoksit ja analysoivat ne annettujen kysymysten kautta:

- Mitkä paradoksit ovat ratkaistavissa? Miten ne ratkaistaan?
- Mitkä paradoksit ovat ratkaisemattomia? Miten niiden kanssa eletään?

Työpajamenetelmän jälkeen kootaan havainnot, kommentit ja mietteet sekä laaditaan ratkaistavien ja ratkaisemattomien paradoksien lista. Sen jälkeen työskentelee yhteisölliset selviytymisstrategiat työnteon kehittämiseksi paradoksilistan pohjalta.

6.3.5 Johtamistoiminnan pedagogiikka

Edellä käsitellyt tulkintaforumit ovat hyviä paikkoja tunnistaa organisaation johtamistoiminnan pedagogisia ilmiöitä. Niillä tehtävään suunnittelemiseen, suunnitelmien toimeenpanemiseen, arviointiin ja kehittämiseen sitoutuu organisaation johtamistoiminnan pedagoginen osaaminen. Tulkintaforumit rakenteena ja prosessina, paikoituksina ja vuodenkiertona ilmentävät omalta osaltaan johtamistoiminnan pedagogista osaamista.

Johtamistoiminnan pedagogisen osaamisen tunnistamista varten olemme rakennelleet työkalua. Siihen on paloiteltu johtamisosaaminen jo aiemmin luvussa 2.3 esitellyistä näkökulmista. Osaamisen tunnistamisen kohteet on ensin jaoteltu neljään suureen kokonaisuuteen:

- ohjaamisosaaminen
- tulkitsemisosaaminen
- arviointiosaaminen
- kehittämisaosaaminen.

Nämä kokonaisuudet on määritelty miten-kysymysten muodossa. Miten-kysymysten käyttäminen korostaa sitä, että nämä ovat aina tutkittavia asioita. Osaamislauseet eivät siis määrittele osaamista ennalta vaan antavat tutkimusnäkökulmia. Myös johtamistoiminnan pedagogiikan kehittäminen perustuu näin tutkivalle ja kehittäväälle työotteelle.

Kuvio 7 on esimerkki osaamisten esittelemisestä: osaamiset on yksinkertaisesti luetteloitu. Osaamislauseet tulkitaan yhdessä oman työyhteisön ja tutkijoiden kanssa. Neuvotellen etsitään alustavia näkökulmia siihen, millaisissa työn ilmiöissä näkökulmat ilmenevät. Samoin etsitään alustavia vastauksia miten-kysymyksiin.

Esimerkiksi ohjaamisosaamisessa on kysymys ”Miten johtaminen kohtaa oppimisen erilaisuutta?”. Osallistujien kanssa ihmetellään ensin sitä, missä tällaista voisi tapahtua. Kokouksissa? Selvä, tätä siis voisi ilmetä kokouksissa, kokousten käytännöissä. Miten se siellä ilmenee? Tyypillinen vastaus on ollut, ei mitenkään. Tämän vastauksen jälkeen etsitään perusteita vastaukselle. Perusteina voivat olla kokousjärjestely, istumajärjestykset, kiinnittyminen asialistaan, edestä johtaminen, puheenjohtajalle puhuminen, kokousten pituus ja niin edelleen.

Kun todetaan, että oppimisen erilaisuuden kohtaamista ei ilmene, voidaan kysyä, pitäisikö sitä ilmetä. Ja jos se ilmenisi, mitä se tarkoittaisi? Oppivatko asiantuntijat samalla tavalla? Oppivatko johtoryhmätyöskentelyyn osallistuvat johtajat samalla tavalla? Onko eri aloilta tulevien ihmisten oppiminen samanlaista?

Olemme jo aiemmin todenneet, että asiantuntijoiden oppiminen voi vaihdella. Siksi pelkkä puheella ohjaaminen ei välttämättä riitä. Sama ajatus voidaan ulottaa kaikkiin organisaation toimijoihin. Kenties ohjaamisen käytäntöjä tulisi miettiä myös oppimisen erilaisuuden näkökulmista.

JOHTAMISOSAAMISEN NÄKÖKULMIA TAVOITTEITA KOHDEN OHJAAVASSA JOHTAMISESSA (STRATEGINEN JOHTAMINEN, JOHTAMISEN PEDAGOGIIKKA)

Osaamiskokonaisuus	Arvioinnin kohteita
Ohjaamisaaminen = mahdollistava johtaminen, toiminnan tukeminen, osallisuuden johtaminen	<ul style="list-style-type: none"> Miten johtaminen tukee mahdollisuuksien synnyttämistä tavoitteiden ja toimintatapojen suunnittelussa, suunnitelmien toimeenpanossa, arviointitoiminnassa ja kehittämistyössä? Miten johtaminen kohtaa oppimisen erilaisuutta? Miten johtaminen tukee toimintaa? Miten johtaminen vaikuttaa osallisuuden muotoihin sekä yhteisiin tavoitteisiin suuntautumiseen? Miten johtaminen ohjaa tulkitsemista?
Tulkitsemisaaminen = tavoitteiden ja toimintatapojen ymmärtäminen omaksi toiminnaksi	<ul style="list-style-type: none"> Miten johtaminen tukee tavoitteiden ja toimintatapojen ymmärtämistä omaksi toiminnaksi? Miten johtaminen tukee ja ohjaa muutoksen ymmärtämistä ja konkreettista muutosta? Miten johtaminen tukee suhteellisuudentajuista ja moninäkökulmaista asioiden selvittelyä? Miten johtaminen tukee asiakkaiden ja yhteistyöverkostojen toimintaa? Miten johtaminen tukee arvioivan ja kehittävän työotteen syntymistä?
Arviointiosaaminen = toiminnan tulosten moninäkökulmainen tulkitseminen, mittaaminen	<ul style="list-style-type: none"> Miten johtaminen tukee toimijoiden osallisuutta arviointitoiminnassa? Miten johtaminen tukee toiminnan ja sen tulosten moninäkökulmaista tulkitsemista erilaisilla tulkintafoorumilla? Miten johtaminen tukee mittaristojen käyttämistä arviointityössä? Miten johtamisen avulla kehitetään mittaristoja? Miten johtaminen tukee mittareiden tulkitsemista suhteessa toimintaan?
Kehittämisosaaminen = uusiksi tavoitteiksi ja toimintatavoiksi tulkitseminen	<ul style="list-style-type: none"> Miten johtaminen tukee uusiksi tavoitteiksi ja toimintatavoiksi tulkitsemista? Miten johtaminen tukee arviointitulosten käyttämistä kehittämisen lähtökohhtana? Miten johtaminen tukee innovatiivisen ja kehittävän ilmapiirin luomista? Miten johtaminen tukee tutkivan ja kehittävän työotteen syntymistä, ylläpitämistä ja kehittämistä?

Kuvio 7. Johtamistoiminnan pedagogiikkaa.

Johtamistoiminnan pedagogiikan lauseiden avulla on tehty monenlaista työtä. Yksi mahdollisuus on tunnistaa johtajien omaa osaamista. Tämä on tietenkin hyvin alustava toimenpide. Mikäli toiminta jää vain tälle tasolle, suotta korostetaan johtamisen heroisuutta. Yksilöiden osaamisen tunnistamisen on edettävä yksilöiden kehittämistarpeiden kuvaamiseen ja siitä johtamistoiminnan osallisten etsimiseen sekä yhteisen kehittämisprosessin rakentamiseen.

Pedagogiikan lauseista voidaan edetä myös suoraan yhteisön osaamisen kysymiseen. Ensin voidaan kysyä osaamistamme nyt ja sen jälkeen hahmottaa kehittämistarpeita. Olennaista on koko ajan pohtia konkreettisia työn ilmiöitä, joissa osaamisen ajatellaan konkretisoituvan. Osaamisen kuvaaminen jää muutoin helposti toimintojen (*mitä*) kuvaamiseksi, toiminnan (*miten*) kuvaamisen sijaan.

Yhteisön johtamiskäsitysten kehittämisessä mallia on käytetty siten, että ensin on pyydetty yhteisöä vastaamaan esitettyihin kysymyksiin.

Kun on havaittu, että työyhteisö ei ole tunnistanut omaa osallisuuttaan ilmiöissä, vastaukset on palautettu yhteisölle ja heiltä on tiedusteltu, miten he näkevät oman osuutensa kuvaamisessaan johtamistyön ilmiöissä. Toimintatapaa kutsumme ravistamiseksi.

Mikäli arviointi halutaan siirtää kriteeriperustaiseksi, kannattaa asiaa lähestyä kontekstiperustaisesti. Toimintaympäristön näkökulmista muodostetaan kuvausta siitä, millainen on aloittelijan ja edistyneen taso. Suhteessa näihin voidaan muodostaa tavoitteita johtamistoiminnan kehittämiseksi ja arvioida nykyistä toimintaa. Neuvottelun muodostettavat kriteerit tekevät kaikki tietoisiksi siitä, mitä johtamistoiminnalta odotetaan ja toisaalta mitä odotetaan minulta sen toteuttamiseksi.

Mallia on käytetty myös varsin konkreettisesti. Sen avulla on tunnistettu johtamistyön ilmiöitä ja etsitty uusia toimintatapoja esimerkiksi kokoustilanteiden yhteistoiminnallisuuden tukemiseksi. Perusasia on ollut esimerkiksi kokoustilojen uudelleen järjestäminen (pöydät, istumajärjestykset). Fyysisen tilan vaikutukset johtamisen pedagogiikan ilmiöihin on siis syytä tunnistaa.

Fyysisen tilan muokkaamisen jälkeen on siirrytty neuvottelukulttuurin tarkastelemiseen. On esimerkiksi tulkittu ensin johtajien yhteisön dialogikulttuuria. Sen jälkeen on etsitty konkreettisia tapoja päästä seuraavaan dialogikulttuurin vaiheeseen. Miten neuvottelutilanteet tulee organisoida, jotta reflektointi ja yhteiskehittely mahdollistuvat?

Varsin keskeinen kehittämisen kohde neuvottelun kehittämisessä on ollut kokousten asialista. Millaisia asioita ja miten paljon asioita asialistalla tulee olla? Asialista ohjaa keskeisesti kokousten ajankäyttöä. Tuleeko asialistoja karsia, tuleeko asialistoilta nostaa esiin tulkintaa vaativat asiat ja ne asiat, jotka ovat enemmän tai vähemmän ilmoitusluonteisia? Tuleeko viimeksi mainitut asiat siirtää toisille foorumeille, esimerkiksi sähköpostilla viestittäviksi, ja tuleeko se aika, jolloin ihmisiä on koottu yhteen, pyhittää tulkintojen muodostamiselle? Kenen tehtävä on muodostaa asialistaa: tekeekö sitä puheenjohtajana toimiva ylin johtaja yksikseen vai osallistuvatko kokoukseen osallistujat asialistan laatimiseen? Vaikuttaako tämä taas siihen, millaisia asioita kokouksissa ylipäätään käsitellään?

Tunnistamalla johtamisen pedagogisen osaamisen ilmiöitä pääsemme käsiksi varsin arkisiin johtamistoiminnan ilmiöihin. Koska pedagogisten ilmiöiden suhteellisuus on varsin hyvin oivallettu – ohjaaja ja ohjattava vaikuttavat molemmat lopputulokseen, siis oppimiseen – johtamisen pedagogiikan ilmiöiden tunnistamisen avulla voidaan päästä myös varsin hyvin johtamiskäsitysten kehittämiseen. Johtamistoiminnan ilmiö ja osallisuudet siinä saadaan kenties näin entistä paremmin tunnistettua ja tunnustettua.

■ Olemme hankkeen aikana huomanneet, kuinka tärkeän ja ajankoh-
taisen ilmiön äärellä olemme saaneet olla. Olemme pitäneet ääntä matkan
aikana syntyneistä havainnoista, ajatuksista ja analyyseista useilla tavoilla:
kävimme kertomassa ammattikorkeakoulujen johtamistoiminnan tilasta
ammattillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen tutkimuspäivil-
lä, useissa ammattillisen opettajakoulutuksen asiantuntijaluennoilla sekä
ammattikorkeakoulujen verkostohankkeiden seminaareissa. Hankkeen
aikana olemme julkaisseet neljä teemaan liittyvää artikkelia ammatti-
korkeakoulujen kehittämistä koskevissa julkaisuissa. Nyt JOPE-hankkeen
päätyttyä on aika nähdä kauemmas ja katsoa kokonaisuutta korkeammalta.
Toisaalta on vielä tilaisuus kaivaa syvemmältä. Lapiot esiin!

Johtamisen tieto-, ihmis- ja oppimiskäsitys

Edellytämme tietokäsityksen muuntumista tulkinnalliseksi. Mikäli
johtamistoiminnan osalliset ilmentävät uskoa pysyviin tietokimppuihin,
ehdottomiin tietolauseisiin ammattikorkeakoulun johtamistoiminnassa
(ilmiönä viestintä, jalkauttaminen), on ison ajattelu- ja asennemuutoksen
paikka. Kiinteisiin tietokimppuihin ja oikeisiin tulkintoihin uskova tieto-
käsitys perustaa varsin mustavalkoisen ja konemaisen ihmiskäsityksen.
Ehkä kuitenkin olisi syytä luottaa tulkitsevan tietokäsityksen ihmiseen
tulkitsevana, uutta luovana ja tuottavana olentona.

Oppimiskäsitys seuraa edellisiä kuvauksia. Haluamme uskoa, että joh-
tamistoiminnalla voidaan tukea, ei vain tukahduttaa. Haluamme uskoa,
että ihmiset voivat oppia johtamistoiminnan avulla, ei siitä huolimatta.
Yhteistoiminnallisuus suuntien, toimintatapojen, onnistumisten ja kehiti-
tämisen toiminnoissa luo oppimista. Kukaan ei yksin vastaa sen enempää
asiakkaiden, organisaation kuin työyhteisöjenkään oppimisesta. Kaikkien
korkeakoulujen oppijat, yhtykää!

Ministeriöohjaus

Kohtaamme korkeakoulukentällä ilmiön ”johtajien moittiminen ja syyllistäminen”. On hyvin kyseenalaista moittia ja syyllistää ihmisiä, jotka tekevät parhaansa ministeriön byrokraattisen toiminnanohjausjärjestelmän puserruksessa.

Toiminnanohjausjärjestelmällä on kahdet kasvot, Jekyll ja Hyde: se puhuu innovatiivisuudesta, profiloitumisesta, asiakaslähtöisyydestä, laadusta, mutta rakenteillaan ja prosesseillaan se vaatii samaa, tuloksellisuusmittaristoillaan yllyttää ylhäältä alas ohjaamiseen, laatuikäilyksiin tehdastuotantoon. Ministeriön ja asiantuntijoiden välinen maasto on kiinnostava. Kuinka moni asiantuntija mahtaa tunnistaa ylimmän johdon työkentästä edes murto-osaa? Jos sitten on niin, että ylin johto ei tunnista – asiantuntijoiden mukaan – heidän työkenttäänsä.

Hallinnon apparaatit tulee tunnistaa myös oppimista ohjaavina, organisaation pedagogiikkaa konkreetisoivina olentoina. Olentoja ne ovat siksi, että eiväthän ne ilman ihmisten vaikutusta ja tahtoa toimi. Tietojärjestelmä on ihmisten luomus, vaikka aina joskus muuta kuulee (”winha ei salli”). Ihmisten luomuksina hallinnon järjestelmät ovat läpeensä pedagogisia. Millaista pedagogiikkaa ne sitten toteuttavat, jää tutkittavaksi.

Juoksutus, jalkautus, viestittäminen lopun alkuna

Liikaa uskotaan strategioilla ohjaamiseen, liian vähän tunnustetaan strategioiden hitautta. ”Voimme ohittaa organisaation strategiat, jos aluekehitysstrategiat niin vaativat”, sanoo tutkimamme työyhteisön esimies. Tässä on järkeä! Tässä on ymmärretty jotakin strategioiden arvosta ja asemasta!

Kovin usein saamme katsella epätoivoisia yrityksiä jalkauttaa ja viestiä strategioiden tavoitteita. Liikaa saamme ihastella tuloskorttien täyttämisen ajantuhlausta. Liian vähän näemme organisaatioiden ylätasolta alkavaa, opettajien työhön saakka yltävää toiminnan kehittämistä.

Olisiko niin, että on aika huomata viestimisen mahdottomuus? Olisiko niin, että todella tärkeistä asioista ei yritettäisi viestiä, vaan niitä pitäisi yhdessä tulkita?

Kohtaamme korkeakoulukentillä ilmiön ”opettajien moittiminen ja syyllistäminen”. On hyvin kyseenalaista moittia ja syyllistää ihmisiä, jotka tekevät parhaansa asiakkaiden ja johtajien puserruksessa.

Ensinnäkin: joskus voisi kysyä, millainen yhteys on johtamistoiminnan ja tuloksellisuusmittareiden välillä – sen sijaan että kysytään pelkästään opettajien työn ja tuloksellisuusmittareiden yhteyttä. Toiseksi: jos ei ole tulkintafoorumia, joilla opettajia ohjataan, sen enempiä strategioiden

yhteyttä opettajien työhön kuin johtajien työn yhteyttä tuloksellisuusmittareihin ei koskaan löydetä.

Uusi opettajuus

Voi mitä kaikkea me keksimmekään! Uusi on postmodernin ajan kulunein muovisana. Aina on ollut opettajia, jotka haluavat neuvotella asiakkaidensa kanssa. Edelleen tulee olemaan myös opettajia, jotka eivät neuvottele ja jotka kuvittelevat asiantuntemuksensa olevan ylivertaista. Missä on uusi, joka tekee opettajuudesta uutta?

Ammattikorkeakouluopettajuus on nyt reilun 18 vuoden ikäinen. Se on koko elinaikansa ollut jatkuvassa muutoksessa. Siirtyminen opisto-opettajasta ammattikorkeakouluopettajaksi johti opettajat opiskelemaan työnsä ohessa korkeakoulututkinnot. Yliopettajan tehtävien synnyttyä sama joukko jatkoi lisensiaatti- ja tohtoriopintojen parissa suunnaten tutkimuksensa amk-toiminnan kehittämiseen. Opintojen rinnalla he kehittivät opetussuunnitelmia ammattikorkeakoulumaisiksi irtautuen opistokoulutuksen kulttuurista. Tehtävä oli mielenkiintoinen, sillä selvää kuvaa ammattikorkeakoulumaisesta opetuksesta ja ohjauksesta ei ollut. Opetussuunnitelmat muuttuivatkin 1990-luvulla jatkuvasti.

Kun tutkimus- ja kehittämistehtävä tuli osaksi opettajan työtä, alkoi T&K:n kehittäminen työelämäviritteiseksi, pois akateemisesta orientatiosta. Nyt opettajat elävät osallisena rakenteellisessa muutoksessa, jossa organisaatiot kasvavat. Koko tämän jatkuvan turbulenssin aikana on opettajistossa ollut niin opetus- ja substanssikeskeisiä kuin hanke- ja kehittämisorientoituneitakin toimijoita. Muutoksesta toiseen joutuminen ei ole muuttanut perusasetelmaa amk-opettajistossa. Tämä kahtiajakoisuus näkyy paradoksein JOPE-hankkeessamme. Uusi opettajuus on vain juhlapuheissa ja toiveissa. Mitään tiettyä pysyvyyttä ei amk-opettajan työn muutoksessa ole tapahtumassa. Olemme edelleen välitilassa.

Mieluummin kuin uutta olisi hyvä kaivata täysi-ikäistä opettajaa, johtajaa, työyhteisöä. Kompleksinen ja moniulotteinen työ tarvitsee osallisuutta ja neuvottelukulttuuria yhteisöihin. Se on kova haaste ja vaatimus työyhteisöille ammattikorkeakouluissa. Se vaatii nöyryyttä ja oppimista.

Oppiminen on myös opettajilla ja johtajilla epämukavuusalueille astumista. Yksi epämukavuusalue voi olla se, että tunnistetaan, että eihän meitä mikään ohjaa, vaan me itse, yhdessä, suhteidemme epämääräisyydessä ohjaamme itse itseämme. Teemme neuvottelun kulttuuria, emme vain odota sitä. Johtamistoiminnan kehittäminen ei ole uskonnollinen ilmiö tai uusi uljas ismi. Se on työtä ja konkreettisia valintoja.

Ehdotamme organisaatioille kolmea askelta:

Askel 1: Tulkintaforumit on luotava ja sovitettava koko organisaation nivelkohtiin (tietojohdamisesta tulkintojen ja tulkinnoilla johtamiseen).

Askel 2: Johtamistoiminnan tulee kehittyä koko työyhteisön osaamis- ja vaikuttamisalueeksi (johtajasankareista jokaiseen, johtamisosaaminen jatkuvan kehittämisen foorumina, ei omistettuna ja hallittuna).

Askel 3: Kehittämisen painopiste on siirrettävä isosta organisaatiosta sen käytäntö- ja lähityöyhteisöihin (hitaista strategioista nopeasti muuttuviin asiakastarpeisiin).

Lähteet

- Brown, A. & Humphreys, M. 2003. Epic and tragic tales. Making sense of change. *The journal of applied behavioral science*, vol. 39, no. 2.
- Fletcher, J. & Käufer, K. 2003. Shared Leadership. Paradox and Possibility. Teoksessa Pearce, G. & Conger, J. (ed.). *Shared Leadership. Framing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grint, K. 2005. *Leadership: limits and possibilities*. New York, Palgrave MacMillan.
- Hargreaves, A. 1999. *Chancing teacher, chancing times. Teachers work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College press.
- Heidegger, M. 1987. *An introduction to metaphysics*. New Haven and London: Yale university press.
- Heidegger, M. 1988. *The basic problems of phenomenology*. Indianapolis: Indiana university press.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, A. 2009. ”Ei nice-talkingia vaan aikamoista survomista.” JOPE-hanke toimintatutkimuksena ja tutkijakehittäjien työ tutkijoiden ja tutkittavien näkökulmista. *Julkaisematon kehittämishankeraportti*. HAAGA-HELIA ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjäjä, L. (toim.). 2006. *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Herranen, J. 2003. *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 3. p. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Karjalainen, A. 2007. *Koulutusorganisaation prosessit*. Kever 2/2007. http://www.oulu.fi/oky/julkaisut_ja_materiaalit/verkkomateriaaleja/koulutusorganisaation_prosessit_karjalainen.pdf
- Koivunen, N. 2007. *Kohti kuuntelevaa johtajuuskulttuuria: johtajuustutkimuksen ja estetiikan yhtymäkohtia*. *Hallinnon tutkimus 2/2007*.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2005. *Realistinen toimintatutkimus. Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Mansukoski, S., Mitronen, L., Porenne, P. & Salmimies, P. 2007. *Käytännön johtoryhmätyöskentely*. Helsinki: Talentum.
- Mantere, S., Aaltonen, P., Ikävalko, H., Hämäläinen, V., Suominen, K. & Teikari, V. 2006. *Organisaation strategian toteuttaminen. Suunnitelmista käytäntöön*. Helsinki: Edita.
- Mäki, K., Saranpää, M., Immonen, M., Karppinen, A., Keränen, H., Kunnari, I., Kämäräinen, J., Levo-Aaltonen, S., Prokki, C., Pääskyvuori, M., Silius-Ahonen, E. & Ylönen, M. 2009. *Osallisuuden johtaminen*. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) *Suunnannäyttäjät – uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön*. 2009. HAAGA-HELIA Kehittämisasiaportteja 4/2009. s. 153–189. Helsinki: Edita.
- Mäki, K. & Saranpää, M. 2008. *Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja – johtaminen ammattikorkeakoulussa*. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) *Osaamisen muutosmatkalla*. Helsinki: Edita. 179–203.
- Määttä, S. & Ojala, T. 2002. *Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja balanced score card*. Helsinki: Edita.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-Creating company*. New York: Oxford university press.

- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmit. Helsinki: Talentum.
- Saastamoinen, M. 2009. Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.). Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura.
- Stähle, P., Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. 2004. Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja 19. Eduskunnan kanslian julkaisu 6/2004.
- Tsoukas, H. & Chia, R. 2002. On organizational becoming: rethinking organizational change. *Organizational science*, vol. 13, no. 5. s. 567–582.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajien asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A-R., Nummenmaa & J., Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. 2006. Koulutuksen tutkimuslaitos. s. 110–112. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Whyte, W.F. (ed.) 1991. *Participatory Action Research*. London. Sage.
- Vidgren, M. 2009. Koulutusinnovaatiotoiminnan tukemisen ja johtamisen mallintaminen. Tapaustutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun terveys- ja liiketalousaloilta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 178.

JOPE-hankeesta tuotetut julkaisut

- Mäki, K. 2009. Puhetta vai toimintaa – ”Pitääkö meidän toimia niin kuin ope-
tamme?” – yhteisöllisen johtamistoiminnan haasteita ammattikorkeakoulussa.
Kever-verkkolehti vol 8, No 2 / 2009. [http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/
current](http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/issue/current)
- Mäki, K., Saranpää, M., Immonen, M., Karppinen, A., Keränen, H., Kunnari, I.,
Kämäräinen, J., Levo-Aaltonen, S., Prokki, C., Pääskyvuori, M., Silius-Ahonen,
E. ja Ylönen, M. 2009. Osallisuuden johtaminen. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen
(toim.) Suunnannäyttäjät – uusia avauksia ammattikorkeakouluopettajien työhön.
HAAGA-HELIA Kehittämismuutoksia 4/2009. s. 153–189. Helsinki: Edita.
- Mäki, K. & Saranpää, M. 2008. Tulkintoja, tekoja, aikoja ja tiloja – johtaminen
ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A. Töytäri-Nyrhinen (toim.) Osaamisen
muutosmatkalla. Helsinki: Edita. 179–203.
- Mäki, K. & Saranpää, M. 2008. JOPE plastisen tyhjiön täyttäjät. JOPE – johtaja
ja opettaja. Tutkimus- ja kehittämishanke pedagogisesta johtamisesta am-
mattikorkeakouluissa johtajien ja opettajien työn näkökulmasta. Teoksessa A.
Töytäri-Nyrhinen (toim.) Tanssii ammattikorkeakoulujen kanssa – Opettajuuden
kehittämistä yhdessä. HAAGA-HELIA Puheenvuoroja 3/2008. Helsinki: Edita.
- Vertaistukena ja venttiilinä. Tulkintaforumit yhdistää johdon ja opettajien voimat.
Opettaja-lehden haastattelu, toimittajana Marja Puustinen. 33/2009, s. 14–16.
[http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_
PG/2009_33/page14.htm](http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2009_33/page14.htm)