

TAMPEREEN YLIOPISTO
Johtamiskorkeakoulu

KIELIKESKUS YLIOPISTOSSA, YLIOPISTOLLISUUS KIELIKESKUKSESSA
Kielikeskukset osana yliopisto-organisaatiota ja johtajuuden jaetut muodot niiden käytänteinä

Korkeakouluhallinnon ja -johtamisen
maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2017
Ohjaajat: Anu Lyytinen ja Jussi Kivistö

Antti Hildén

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1.	Tutkimuksen taustaa.....	1
1.2.	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rajaukset.....	3
1.3.	Tutkielman rakenne.....	5
2	KIELIKESKUKSET YLIOPISTOJEN LAITOKSINA.....	6
2.1	Kielikeskuksen tehtävä.....	6
2.2	Syntyhistoria valtakunnallisesti.....	9
2.3	Kielikeskus Tampereen yliopistoon.....	12
2.4	Kielikeskukset kansainvälisessä kontekstissa.....	14
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	17
3.1	Organisaatioteoreettinen viitekehys.....	17
3.2	Johtaminen yliopistossa.....	19
3.3	Jaettu johtajuus.....	24
4	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT.....	32
4.1	Laadullinen tutkimusote ja tutkijan positio.....	32
4.2	Aineisto.....	35
4.3	Analyysi.....	39
4.4	Tutkimuksen kulku.....	43
4.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	47
5	KIELIKESKUKSET OSANA YLIOPISTO-ORGANISAATIOTA.....	49
5.1	Kielikeskusten asemoituminen omassa yliopistossa.....	49
5.2	Kielikeskusten sisäinen organisoituminen.....	53
5.3	Akateeminen asiantuntijaorganisaatio ja palveluyksikkö.....	55
6	KIELIKESKUSTEN JOHTAMINEN.....	66
6.1	Sisäisten rakenteiden merkitys johtamiselle.....	66
6.2	Kielikeskuksen ominaispiirteet johtamishaasteina.....	71
6.3	Sisäinen viestintä.....	75
6.4	Tunteiden merkitys johtamisessa.....	79
6.5	Johtajuuden jaettujen muotojen ilmeneminen.....	81
6.6	Jaetun johtajuuden soveltuvuus ja rajoitukset.....	89
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	92
7.1	Kielikeskukset organisaatioina.....	92
7.2	Kielikeskusten johtaminen.....	94
7.3	Pohdinta.....	99
	LÄHTEET.....	104
	LIITTEET.....	110

1.	Kyselylomake	110
2.	Haastattelukysymykset	112

TAULUKOT JA LUETTELOT

Kuvio 1: Kielikeskuksen toiminta tehtäväalueittain kuvattuna	s. 9
Kuvio 2: Johtamisjärjestelmien ideaalimallit	s. 21
Kuvio 3: Lomakekyselyyn vastanneet ja haastatellut	s. 37
Kuvio 4: Yksiköiden asemoituminen asiakkuuksien ja substanssin suhteen	s. 52
Kuvio 5: Jaetun johtajuuden edellytykset	s. 97
Taulukko 1: Piirteitä, jotka kuuluvat/eivät kuulu jaettuun johtamiseen	s. 31
Taulukko 2: Tutkimuksen ajallinen eteneminen	s. 46
Taulukko 3: Kielikeskusten asemoituminen yliopistonsa organisaatiossa	s. 51
Taulukko 4: Tehtävien, toimintalogiikan ja johtamisen yhteys hallinnon rakenteisiin	s. 64

TIIVISTELMÄ

TAMPEREEN YLIOPISTO

Johtamiskorkeakoulu, Hallintotiede, Pro gradu -tutkielma 2017, 40 op

HILDÉN, ANTTI: Kielikeskus yliopistossa, yliopistollisuus kielikeskuksessa: Kielikeskukset osana yliopisto-organisaatiota ja johtajuuden jaetut muodot niiden käytänteinä

Pro gradu -tutkielma, 109 sivua, 2 liitettä (5 sivua)

Tutkielman ohjaajat: Anu Lyytinen ja Jussi Kivistö

Joulukuu 2017

Avainsanat: korkeakouluhallinto, yliopisto, kielikeskus, jaettu johtaminen, johtamistaito

Tutkielmassa tarkasteltiin ensimmäistä kertaa sitä, millaisia organisaatioita kielikeskukset ovat osana yliopistoa ja miten niitä johdetaan erityisesti jaetun johtajuuden näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimus liittyy uudempaan johtamistutkimuksen virtaan, jossa johtaminen ymmärretään yksilökeskeisyyden asemesta suhdekeskeisenä ilmiönä.

Tutkimusaineisto koottiin lomakekyselyllä kaikilta Suomen yliopistokielikeskusten johtajilta keväällä 2016 sekä haastattelemalla kuutta otannalla valittua kielikeskusjohtajaa kesällä 2017. Teoreettinen viitekehys muodostui yleisestä organisaatioteoriasta, yliopistojohtamiseen erityisesti liittyvistä malleista sekä jaetun johtajuuden käsitteistöstä. Tutkimusote oli laadullinen ja siinä sovellettiin teoriaohjaavaa päättelyä, jossa aineistolähtöisyys ja teoreettiset mallit vaihtelivat päättelyprosessissa.

Analyysi osoitti, että kielikeskus on yliopistollisena organisaationa hybridi, joka on sekä akateeminen asiantuntijaorganisaatio että mekanistista toimintalogiikkaa soveltava palveluorganisaatio. Tehtävänsä ja luonteensa puolesta se sijoittuu Clarkin matriisimallissa institutionaaliseen johtamiseen voimakkaammin kuin yliopiston ydinalueeseen kuuluvat organisaatiot. Virallinen organisaatiokerros on ohut ja manageriaalinen, mikä liittyy palvelutehtävään, mutta asiantuntijatehtävän edellyttämän kollegiaalisen ja leadership-puoleen liittyvän johtamisen tueksi kielikeskuksiin on niiden sisäisin toimin luotu paljon erilaisia ryhmärakenteita, joiden kautta johtajuuden jaettuja muotoja ilmenee runsaasti. Haastatellut kielikeskusjohtajat käsittelivät jaettua johtamista luottamuksen, asiantuntijuuden ja vallan käsittein, ja nimesivät jaetun johtajuuden soveltuvimmiksi kohteiksi koulutuksen johtamisen, opetuksen kehittämisen ja muut kehittämistehtävät. Myös jaetun johtamisen rajoitukset tunnistettiin yhteneväisesti.

Tutkimuksen perusteella jaetun johtajuuden viitekehystä on mahdollista soveltaa yliopisto-organisaatioon toimintayksikkötasolla ja saada sen avulla relevanttia tietoa johtamisen edellytyksistä ja erityispiirteistä. Tutkimusta olisi luontevaa jatkaa laajentamalla tutkimusjoukkoa johtajista muihin henkilöstöryhmiin, tutkia erilaisten hallintomallien ja johtamisen mahdollista yhteyttä tai kehittää jaettua johtajuutta edelleen teoreettiselta kannalta.

1 JOHDANTO

1.1. Tutkimuksen taustaa

Korkeakoulututkintoihin sisältyvästä ja muusta tarvittavasta viestintä- ja kielitaidon opetuksesta vastaa yliopistossa kielikeskus. Kielikeskukset ovat tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena yliopiston tasolla ja yksikkötasolla kahdesta näkökulmasta. Yliopiston tasolla kysymys on siitä, miten kielikeskukset ovat organisoituneet osaksi emo-organisaatioitaan ja millaisia uusia hallinnollisia olomuotoja ja paikkoja kielikeskukset ovat saaneet osana yliopistoja niiden viimeaikaisten muutosten seurauksena. Kielikeskuksen sisäisen tason tarkastelussa kysymyksenä on, millaista niiden johtaminen on erityisesti jaetun johtajuuden näkökulmasta.

Aikaisempi tutkimus yliopistokielikeskuksista koskee pääosin niiden toiminnan substanssiin liittyviä aiheita. Esimerkiksi Elsinen (2000) tutki väitöskirjassaan opiskelijoiden kielitaito- ja oppimiskäsityksiä, Karlsson-Fältin (2010) väitöstutkimus tarkasteli kielikeskusopettajien käsityksiä ja kokemuksia opetustyöstään ja työympäristöstään, ja Hyvärinen (2011) ja Koponen (2012) käsitelivät väitöskirjoissaan alakohtaisen vuorovaikutuskoulutuksen kehittämistä kielikeskuksen ja tiedekunnan yhteistyönä. Lisäksi on artikkeleita ja raportteja, joissa on tutkittu muun muassa opiskelijoiden kielivalintoja (vertaa Arola 2013), opetuksen pedagogista kehittämistä (vertaa Jyväskylän yliopiston kielikeskus 1995) ja kielikoulutuspolitiikkaa ja kansainvälistymistä (vertaa Rontu & Tuomi 2011).

Sen sijaan hallinto ja johtaminen eivät varsinaisesti ole olleet tutkimuksen kohteena kielikeskusten kontekstissa. Kielikeskuksia ja niiden toimintaa esitteleviä yleiskatsauksia ovat opetusministeriön selvitysmiehenä toimineen Lauri Carlsonin (1995) raportti sekä Sajavaaran (1998) ja Vääätäjän (1994) kirjoitukset, mutta 1990-luvun tuotteina ne ovat jo osittain vanhentuneita. Edellä mainittu Karlsson-Fält (2010, 104-106) sivuaa johtamista ohimennen. Vääätäjän (1999) juhla-kirja-artikkeli omistaa hallinnolle ja johtamiselle toistakymmentä sivua, mutta muuten tähän mennessä lähimmäksi tämän tutkielman aihepiiriä tulevat Tuomen ja Rontun (2011) sekä Rontun ja Tuomen (2013) suomalaisten yliopistokielikeskusten asemaa, tehtäviä ja identiteettiä sekä kielikeskuksissa tehtävää tutkimusta käsittelevät artikkelit, sekä Hildénin (2014) artikkeli strategisesta johtamisesta ja kehittämisestä kielikeskuksessa. Tämän pro gradu -tutkielman rinnakkaisprojektina syntynyt ja samaan aineistoon perustuva artikkeli (Hildén 2017) kielikeskusten uusista hallinnollisista olomuodoista kuuluukin sitten jo keskeisesti käsiteltävänä olevaan aihepiiriin.

Sen lisäksi, että kielikeskusten hallinto ja johtaminen näyttäisivät olevan aikaisemmin jokseenkin tutkimatonta maastoa, tutkimusaiheen valintaa voi perustella laajemmista hallinnon ja johtamisen näkökulmista. Yliopistojen organisaatioissa ja hallinnossa on viime vuosina tehty runsaasti uudistuksia, mutta eivät ne tähän ole päättymässä. Muutos tulee jatkumaan, ja kielikeskusten uusia hallinnollisia olomuotoja tarkastelevan tutkimuksen avulla on mahdollista yrittää ymmärtää tähänastisten muutosten seurauksia sekä mahdollisesti saada käyttökelpoista taustatietoa tulevien hallinnonuudistusten suunnitteluun. Johtamisen valintaa tutkimusaiheeksi voi perustella sillä, että sillä on yhteys esimerkiksi muutosten toteuttamiseen tai henkilöstön työhyvinvointiin (vertaa ”hyvinvointijohtaminen”, Seeck 2012, 304-305).

Jaetun johtajuuden näkökulma on kiinnostavaa, koska se on vielä melko uusi ja se on saanut viime aikoina huomiota sekä yleisesti että korkeakoulukontekstissa. Muun muassa Yelder ja Codling (2004) ehdottavat artikkelissaan jaetun johtajuuden mallia (*shared leadership*) yliopistoihin rakentamaan siltaa kollegiaalisen ja manageriaalisen johtamisen perinteisen kahtiajaon ylitse. Bolden ym. (2009) ovat samoilla linjoilla 12 brittiyliopiston johtamista koskevan tutkimuksensa perusteella, jossa he luonnostelevat käytännön malleja jaetun johtajuuden (*distributed leadership*) toteuttamiseen yliopisto-organisaatioissa, mutta huomauttavat myös jaetun johtajuuden malleihin liittyvästä teoreettisesta hajanaisuudesta. Taylor (2013) käsittelee koko yliopiston tason johtamista akateemisen henkilöstön ja hallinnon kesken jaetulla johtamismallilla käyttäen termiä *shared governance*, jossa keskeisellä sijalla ovat manageriaalisen ja akateemisen johtamislinjan yhdistävät hallintoelimet ja johtamiskäytänteet. Näissä tutkimuksissa liikutaan enemmän yliopistojohtamisen systeemitasolla kuin yksittäisen yksikön sisäisessä johtamisessa. Sen sijaan suunnilleen samalle organisaatiotasolle tämän tutkielman aiheena olevan kielikeskusten johtamisen kanssa asettuu brittikontekstiin sijoittuva van Ameijden ym. (2009) artikkeli, jossa tutkitaan jaettua johtajuutta (*distributed tai shared leadership*) yliopiston projektiryhmien johtamisessa. Koeslag-Kreune ym. (2017) ovat puolestaan tutkineet hollantilaisten ammattikorkeakouluopettajien muodostamien kehittämisryhmien oppimista ja sen edistämiseksi sovellettua jaettua johtajuutta. Edellä mainittuihin kansainvälisiin tutkimuksiin suhteutettuna oman tutkimukseni tarkoitus on tarkastella jaettua johtajuutta yksikkötasolla, ei yliopiston tasolla, ja perinteisestä yliopiston laitoksesta jossain määrin poikkeavan kielikeskuksen kontekstissa.

Kun johtamista tarkastellaan enemmän ihmisten välisenä vuorovaikutuksena kuin systeemitasolla, jaetun johtajuuden soveltuvuus erityisesti asiantuntijaorganisaatioon vaikuttaa tutkimuskirjallisuuden

valossa kiinnostavalta. Esimerkiksi Mankan (2016) mukaan johtaminen on (tai sen pitäisi olla) muuttumassa kohti ihmisläheisempää ja vuorovaikutteisempaa johtamista työhyvinvoinnin, tuottavuuden ja työmarkkinoille tulevien uusien sukupolvien erilaisen työorientaation vuoksi, ja hän mainitsee jaetun johtamisen (shared leadership) yhtenä sellaisen uuden johtamistavan ilmentymänä.

Tutkimusaiheen valintaa voi edelleen perustella sillä, että tutkimuksesta saatavan tiedon pohjalta kielikeskuksissa voidaan pohtia johtamiskäytänteitä ja mahdollisesti kehittää jaettua johtamista tukevia toimintatapoja ja hallinnollisia rakenteita. Tällä tavoin tutkimukseni voisi edesauttaa hyvien johtamiskäytänteiden leviämistä ja siten osaltaan tukea kielikeskusjohtajia heidän vaativassa työssään ja kielikeskusyhteisöjä uusien toimintatapojen kehittämisessä. Useampi tutkimusta varten haastattelumistani johtajakollegoista toivoi saavansa omaan johtamiseensa käytännön hyötyä tutkimukseni tuloksista ja eräs heistä ilmaisi asian esittämällä toiveen saada ”peilipintoja” omaan työhönsä. Tutkijalle suorituspainetta asetti esimerkiksi seuraava haastattelupuheenvuoro:

... jos sun gradu tuottaa nyt [johtajille] jotain tällöisiä hyviä jatkuvan kehittymisen malleja niin niitä odotan kyllä mielelläni. (H3)

Kaikkein tärkein tutkimusaiheen valintaan vaikuttanut tekijä on kuitenkin ollut oma motivaationi kehittyä kielikeskuksen johtajana. Tätä tutkielmaa ohjaa sama eetos kuin korkeakouluhallinnon ja -johtamisen maisteriohjelmaan opiskelemaan lähtemistä kaiken kaikkiaan. Oltuani 25 vuotta yliopisto-kielikeskusten hallinto- ja johtotehtävissä aloin kaivata syvällisempää ymmärrystä siitä, mitä olen tekemässä ja millaisessa ympäristössä sitä teen. Vuosien mittaan käymieni lukuisien esimiesvalmennusten, johtamiskoulutusten, auditointien, mentorointien ja sparrausten antama tieto ja taito sekä kokemusten kolhujen kautta oppiminen alkoivat kaivata tuekseen paneutuvaa syventymistä ja eheyttävää viitekehystä. Yliopistolaitoksen uudistamisen aiheuttama toimintaympäristön muutos osaltaan vielä korosti uuden ymmärryksen tarvetta. Tämän ymmärryksen rakentaminen on käsillä olevan tutkielmankin perimmäinen missio.

1.2. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rajaukset

Tutkimuksen kohteena ovat yliopistojen kielikeskukset ja vastaavat yksiköt. Myös ammattikorkeakoulututkintoihin sisältyy viestintä- ja kieliopintoja ja osassa ammattikorkeakouluja on kielikeskus. Ne kuitenkin rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle niiden erilaisen organisaation ja säädösperus-

tan vuoksi sekä siksi, että niiden viestintä- ja kieliopetuksen järjestämismalli on viime vuosina kehittynyt yliopistoista poikkeavaan suuntaan. Yliopistoissa käytössä olevan keskitetyn kielikeskusmallin mukaisesti kielenopetuksensa järjestää enää vain neljä ammattikorkeakoulua (HE 66/2016 vp).

Tutkimuskohteen ensimmäinen rajausta koskee keskittymistä yliopistokielikeskuksiin, jolloin ammattikorkeakoulut jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Toinen merkittävä rajausta koskee informantteja: tässä tutkielmassa ääneen ovat päässeet vain kielikeskusten johtajat. Näkökulma voisi luonnollisesti olla laajempi ja ottaa mukaan myös henkilöstön edustajia, niin opetus- kuin hallintohenkilökuntaakin. Laajempaa perspektiiviä erityisesti johtamisen tarkastelussa tuntuisi puoltavan se, että viitekehyksenä käytetään juuri jaetun johtajuuden teoriaa, jossa johtajuus ymmärretään emergoituvaksi vuorovaikutuksessa ja suhteissa. Myös hallintohenkilöstön näkemykset johtamisesta olisivat kiinnostavia siksi, että heidän työtehtävänsä liittyvät monella tavalla johtamisen prosesseihin. Perusteluina tälle rajaukselle ovat ensinnäkin tutkimusekonomiset syyt, sillä näkökulman laajentaminen muihin henkilöstöryhmiin veisi tutkimuksen helposti yli pro gradu -tutkielmalle sopivan laajuuden. Kyse on myös tutkimusasetelmasta, sillä keskittymällä johtajiin näkökulma pysyy selkeänä: tällä tutkimuksella voidaan saada tietoa kielikeskusten johtamisesta johtajien silmin nähtynä. Johtajat ovat kiinnostava ryhmä myös siksi, että heillä on paljon tietoa johtamisesta, toimivalta päättää johtamisen käytänteistä ja myös päävastuu johtamisen toimivuudesta.

Tutkimuksen kysymyksenasettelun lähtökohta on, *millaisia organisaatioita kielikeskukset ovat osana yliopistoa ja miten niitä johdetaan erityisesti jaetun johtajuuden näkökulmasta tarkasteltuna.*

Ensin mainittuun teemaan liittyvät kysymykset siitä, mihin kohtaan yliopiston organisaatiota kielikeskukset asettuvat ja kuinka tyypillisiä tai erityisiä kielikeskukset ovat yliopisto-organisaatioina. Toinen teema, johtajuus, kytkeytyy edelliseen kysymykseen kielikeskuksen yliopistollisuudesta tuomalla tarkastelukulman kielikeskusten sisäiseen maailmaan. Tarkentavat tutkimuskysymykset ovat:

- Miten kielikeskukset ovat organisoituneet osaksi yliopistoa?
- Miten jaettu johtaminen ilmenee kielikeskuksissa?

1.3. Tutkielman rakenne

Tässä johdantoluvussa annetaan tutkimuksen taustatiedot, selostetaan tutkimuksen tavoite ja muotoiltaan tutkimuskysymykset sekä asemoidaan tämä tutkimus suhteessa kielikeskuksia koskevaan aikaisempaan tutkimukseen. Toisessa luvussa luodaan katsaus kielikeskuksen tehtäviin sekä syntyhistoriaan; kyse on edelleen tutkielman taustoituksesta ja kontekstoinnista, joka on kuitenkin laajuutensa vuoksi saanut oman pääluvun. Kolmannessa luvussa esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja neljäs luku esittelee aineiston ja menetelmät. Seuraavat kaksi lukua ovat aineiston analyysiä: molemmissa luvuissa analyysin pohjana käytetään sekä kysely- että haastatteluaineistoa, mutta ensin mainittu painottuu luvussa 5 ja jälkimmäinen luvussa 6. Seitsemännessä luvussa ovat johtopäätökset ja pohdinta.

2 KIELIKESKUKSET YLIOPISTOJEN LAITOKSINA

Tässä luvussa esitetään kielikeskuksen tehtävä ja syntyhistoria sekä valtakunnallisesti että Tampereen yliopiston osalta. Pääosa tämän luvun sisällöstä sisältyy artikkeliini (Hildén 2017), jonka kirjoitin gradutyön rinnalla samaan aineistoon pohjautuen. Artikkelini on tiivistetty versio tässä esitetystä, eikä artikkelia ole merkitty lähdeviitteeksi yksittäisissä kohdissa.

2.1 Kielikeskuksen tehtävä

Kielikeskuksen tehtävää tarkastellaan seuraavassa ensinnäkin makrotasolla, osana yliopistolaitosta ja sen tehtäväkenttää. Toinen tarkastelukulma on yliopiston taso ja kielikeskuksen sisäinen näkökulma.

Yliopistojen tehtävistä (Yliopistolaki 2009, 2 §) kielikeskus voidaan suorimmin kytkeä opetukseen. Esimerkiksi Tampereen yliopiston johtosäännön (2015, 5 §) mukaan kielikeskuksen tehtävänä on ”vastata yliopiston tutkintoihin sisältyvästä tai muutoin tarpeellisesta kotimaisten ja vieraiden kielten kieli- ja viestintätaitojen opetuksesta”. Tehtävän määrittelyn pysyvyyttä osoittaa johtosäännön muotoilu perustamisvuodelta 1975: ”järjestää yliopistossa suoritettaviin koulutusohjelmiin liittyvää tai muutoin tarpeellisenä pidettävää kotimaisten ja vieraiden kielten käytännön kielitaidon opetusta” (Tampereen yliopiston toimintakertomus 1975 - 1976, 213). Kielikeskuksen tehtävä perustuu siihen, että korkeakoulututkimuksen suorittavalta vaaditaan tiettyä viestintä- ja kielitaitoa (Tutkintoasetus 2004, 7 §:5) ja kielikeskukset vastaavat tämän taidon opetuksesta ja osoittamisesta. Kielikeskuksista organisaatioina ei säädetä, mutta asetus velvoittaa yliopistoja huolehtimaan viestintä- ja kielitaitoihin liittyvästä opetuksesta. Tätä tehtävää hoitavat kielikeskukset¹.

Vaikka kyseessä on leimallisesti opetuslaitos, kielikeskuksilla on yhteyksiä myös yliopiston muihin tehtäviin. Carlsonin (1995, 112) mukaan yliopistollisena laitoksena myös kielikeskuksen opetuksen on nojauduttava tutkimukseen. Tutkimusta kielikeskuksissa harjoitetaan jossain määrin, mutta sen rooli on erilainen kuin tavallisissa yliopistolaitoksissa. Rontun ja Tuomen (2011, 48) mukaan tutkimus on yksi kielikeskusten perustehtävistä, mutta päätehtävän näkökulmasta ymmärrettynä: tutkimus

¹Koulutusvastuu on vakiintuneesti ymmärretty niin, että korkeakoulun on tarjottava itse kaikkea tutkinnon pakollisiin vaatimuksiin sisältyvää opetusta, ja siksi kaikilla yliopistoilla on oma kielikeskus tai vastaava yksikkö. Vuoden 2016 lakiuudistuksen mukaan näin ei enää tarvitse olla, vaan korkeakoulut voivat erilaisin järjestelyin hankkia tarvitsemansa viestintä- ja kieliopetuksen toisiltaan. (HE kielikeskuslaki 2016.)

on väline kielenopetukseen liittyvän tiedon ja asiantuntemuksen kehittämiseen. Kyseessä on siis opetuksen tutkimusperäinen kehittäminen. Samoilla linjoilla on Vaattovaara (2017), joka keskustelee artikkelissaan opettajien tekemän tutkimuksen (teacher research) merkityksestä kielikeskuksen opetuksen ja opettajien toimijuuden kehittämisessä. Kielikeskusten verkoston FINELCin toimintasuunnitelmassa vuosimille 2013 - 2020 nähdään tutkimustoiminnan edistäminen keskeisenä kielikeskusten perustoiminnan eli opetuksen kehittämismenetelmänä, ja se nostetaan suunnitelmakauden kärkitavoitteiden joukkoon (FINELC 2013-2020).

Puhuminen kielikeskuksen yhteydessä yhteiskunnallisesta vuorovaikutuksesta (ymmärrettynä yliopiston ”kolmantena tehtävänä”) saattaa kuulostaa mahtipontiselta jo laitosten pienen koon vuoksi ja siksi, että niiden toiminta suuntautuu pääasiassa ”sisäänpäin”. Toisaalta yhteiskunnallista vuorovaikutusta ei pitäisi ymmärtää erillisenä toimintona, vaan yliopiston koulutuksen ja tutkimuksen yhteiskunnallisena integroitumisena (vrt. Ritsilä ym. 2007, 8). Kielilainsäädännön ja tutkintoasetuksen välisen yhteyden² velvoittamina kielikeskukset toimivat merkittävänä kotimaisten kielten taitoa varmistavana instanssina. Se edellyttää perehtyneisyyttä lainsäädäntöön ja jatkuvaa opetuksen ja testauksen menetelmällistä kehittämistä. Lisäksi on huomattava, että on yliopiston oloissa melko poikkeuksellista, että oppimistavoitteet ovat yliopiston ulkopuolisen tahon (lainsäätäjän) asettamia, kuten kotimaisten kielten tapauksessa on kyse. Kielivarannon vartijana toimimisen yhteiskunnallista ulottuvuutta voi suhteuttaa esimerkiksi yrittämällä arvioida, millaiset kustannukset muodostuisivat, jos kaikki valtion virkoihin pyrkivät suorittaisivat omalla kustannuksellaan erillisen valtionhallinnon kielikokeen – nythän valtaosa saa tarvitsemansa osoituksen kielitaidostaan tutkintotodistuksessaan ja erillisen kielikokeen suorittaminen on marginaalista.

Muiden vieraiden kielten kuin englannin (vapaaehtoinen) opiskelu on aina ollut suosittua kielikeskuksissa (vrt. Carlson 1995, 89-91; Sajavaara 1998, 95-97; Arola 2013, 7). Näiden opintojen tuottaman kielitaidon yhteiskunnallinen merkitys kansallisena kielivarantona on entisestään korostunut, kun koulujen kielivalinnat ovat kaventuneet dramaattisesti. Tässä kohdin yliopistot paikkaavat edeltävien kouluasteiden jättämiä aukkoja ja koulutusjatkumon epäjohtonmukaisuuksia.

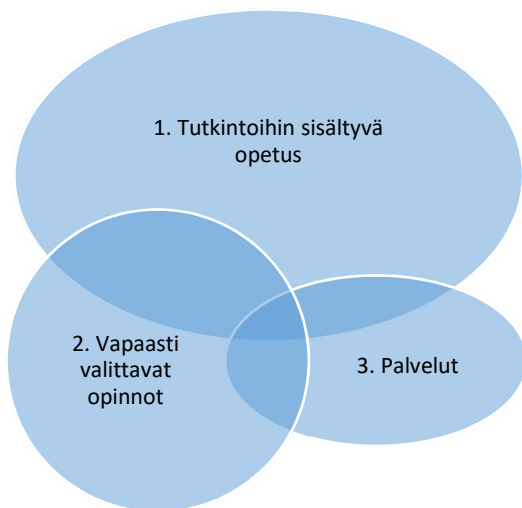
² Tutkintoon vaadittavan kielitaidon tulee kotimaisten kielten osalta vastata oman alan tarpeiden lisäksi myös vaatimuksia, jotka on asetettu viranomaisia koskevan kielilainsäädännön kaksikielisten viranomaisten korkeakoulutetulle henkilöstölle (laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 424/2003 6 §).

Kielikeskuksen sisäisestä näkökulmasta katsoen sen tehtävät voidaan jakaa kolmeen koriin. Ensimmäinen on tutkintoihin sisältyvä opetus. Se on kielikeskuksen päätehtävä, joka perustuu tutkintoasetukseen. Tätä tehtävää varten kielikeskukset on perustettu. Yleisimmin kyse on kandidaatintutkintoon sisältyvistä opinnoista, mutta viestintä- ja kieliopintoja voi sisältyä myös maisterintutkintoon, ja yhä enenevässä määrin niitä on sisällytetty myös tohtorin tutkintoon johtavaan koulutukseen.

Koriin kaksi kuuluu sellainen viestintä-, kieli- ja kulttuuriopetus, joka ei kuulu (pakollisena) mihinkään tutkintoon, mutta johon opiskelijat siitä huolimatta haluavat osallistua. Tähän kategoriaan kuuluvat esimerkiksi muiden vieraiden kielten kuin englannin opetus, jonka tarjonta alkaa tyypillisesti kielen alkeistasosta edeten hyvinkin edistyneelle tasolle riippuen kunkin kielikeskuksen resursseista. Tähän koriin kuuluvien ns. vähemmän opiskeltujen kielten (*less commonly taught languages*) tarjoaminen yliopiston opiskelijoille paikkaa sitä aukkoa, mikä kansalliseen kielivarantoon on muodostunut koulujen kielivalintojen kavennuttua radikaalisti. Rajanveto ensimmäisen ja toisen tehtäväalueen välillä ei ole yksiselitteinen, koska tutkintoon kuuluvaksi kieleksi voi valita muunkin kuin kaikkein yleisimmin valitun englannin, ja koska joihinkin tutkintoihin sisältyy valinnaisuutta.

Kolmannen korin sisältämät palvelut ovat esimerkiksi kielentarkastus- ja käännöspalveluja joko maksullisena palvelutoimintana tai sitten niiden on sovittu sisältyvän kielikeskuksen perustehtävään ja -rahoitukseen. Ne voivat olla myös viestintä- ja kielikoulutusta yliopiston henkilöstölle tai yliopiston ulkopuolisille kohderyhmille. Uusin esimerkki kolmannen korin sisällöstä ovat koulutusvientiin liittyvät erilaiset kieli- ja käännöstehtävät, kuten kouluttajien ja koulutukseen osallistuvien kielitaitovalmennus, osallistuminen kansainväliselle kohderyhmälle tarkoitetun oppimateriaalin muokkaamiseen, valmennus vieraskielisen opetuksen antamiseen jne. Koulutusvientiin liittyvät uudet tehtävät toimivat esimerkkinä siitä, että kielikeskuksen tehtävät voivat muuttua ja laajentua, ja että sillä on kyky sopeutua muutokseen. Kielikeskuksen tehtäväkenttä on ytimeltään sidottu yliopiston tutkintoihin, mutta ”reunoiltaan” avoin ja muotoutuva.

Kielikeskuksen tehtäväkenttä on kytköksissä yliopistojen ja laajempaan yleiseen kehitykseen, kuten Carlson (1995, 6; 87) huomauttaa: kielikeskusten tehtävät ovat laajentuneet yliopistojen muuttuessa, esimerkiksi kansainvälistyminen on lisännyt vaihto-ohjelmiin lähtevien opiskelijoiden kielivalmennusta ja koko S2-ala, suomen (ja ruotsin) kielen opetus vieraana kielenä, on syntynyt ja kehittynyt kielikeskuksissa kansainvälisten opiskelijoiden ja henkilökunnan tarpeisiin. Kuviossa 1 on kuvattu kielikeskuksen toiminta tehtäväalueittain.



Kuvio 1: Kielikeskuksen toiminta tehtäväalueittain kuvattuna

2.2 Syntyhistoria valtakunnallisesti

Ensimmäiset kielikeskukset aloittivat toimintansa suomalaisissa yliopistoissa 1970-luvun puolivälissä. Ensimmäisenä perustettiin vuonna 1974 toimintansa aloittanut Valtakunnallinen kielikeskus (sittemmin Korkeakoulujen kielikeskus, nykyinen Soveltavan kielitutkimuksen keskus SOLKI) Jyväskylän yliopiston yhteyteen ja vuonna 1975 perustettiin kielikeskukset Tampereen yliopistoon (aloitti varsinaisen toimintansa vuoden 1976 alusta) ja Helsingin yliopistoon (aloitti varsinaisen toimintansa lukuvuonna 1977-78) (Tampereen yliopiston toimintakertomus 1975; Forsman Svensson 1998).

Kielikeskusten perustamista edelsi perusteellinen suunnittelutyö sekä joissakin yksittäisissä yliopistoissa, että valtakunnallisesti. Rissanen ja Uimonen (1997) liittävät kielikeskusten synnyn korkeakouluopetuksen uudistukseen, jonka yhteydessä haluttiin uudistaa myös kaikille opiskelijoille annettavaa kielenopetusta. Takala (1979, 21 - 23) yhdistää kielikeskusten synnyn laajemmin osaksi 1960- ja 1970-lukujen koulutussuunnittelua ja kielisuunnittelua, joiden taustalla puolestaan olivat siirtymien yhtenäiseen peruskouluun ja opetussuunnitelman modernisoiminen sekä tavoitteelliset toimenpiteet suomalaisten kielitaidon laajentamiseksi. Takala noteeraa myös samaan aikaan ajoittuneen kielistudion kehityksen. Löfman (1986, 28-40) kytkee kielikeskustoiminnan synnyn myös kansainväliseen kielitieteellisen tutkimukseen, jossa erityisalojen kielenopetuksen eli tuolloin voimakkaan

kehittymisen kautta Isossa-Britanniassa ja Saksoissa. Carlson (1995, 13) painottaa opetusteknologisen uutuuden, kielistudion, merkitystä, minkä hän liittää laajempaan trendiin, kansainvälisen viestinnän painopisteen siirtymiseen kirjoitetusta puhuttuun kieleen.

Sajavaaran (1998, 95) mukaan suomalaisilla kielikeskusjärjestelmän suunnittelijoilla oli käytettävissä joitakin kansainvälisiä esimerkkejä. Ranskassa, Saksassa ja Englannissa oli perustettu kielikeskuksia jo 1950-luvulla, ”lähinnä kielistudioiden ympärille”.

Välimaan (2001, 29) mukaan suomalaisen korkeakoulutuksen ekspansio kohti massayliopistoa alkoi 1950-luvun lopulla ja sen varsinainen toteutuminen ulottui 1960-luvulta 1990-luvulle. Ilmiö liittyi läheisesti hyvinvointivaltion rakentamisen projektiin ja oli samalla yksi sen tuloksista; yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien luominen korkeakoulutus mukaan lukien muodostui yhdeksi tärkeimmistä poliittisista tavoitteista kohti hyvinvointia ja sen tasavertaista jakautumista. Korkeakoulutuksen nopea laajentuminen 1960- ja 1970-luvuilla toi esiin tarpeen uudistaa yliopistoja. Ajalle tyypillisen keskusjohtoisen hallinnon mukaisesti opetusministeriö toimi alullepanijana useille reformeille kuten suurelle tutkinnouudistukselle 1970-luvulla ja kaikkia korkeakouluja koskeneelle hallinnon yhtenäistämiseksi. (Välimaa 2001, 29 - 32; Välimaa 2012, 30) Tässä yliopistojen koulutusta ja hallintoa koskeneiden suurten muutosten maaperässä ja valtakunnallisen yhtenäistämisen hengessä oli erinomainen kasvualusta myös kaikki yliopistot kattavalle kielikeskusjärjestelmälle. Koulutuksellisen tasavertaisuuden idean mukaisesti kielikeskusjärjestelmä mahdollisti kaikille yliopisto-opiskelijoille opinnoissa tarvittavan ja työelämän kannalta relevantin kielitaidon hankkimisen.

Yliopistoissa keskustelu kielenopetuksen uudistamisesta sai 1960-luvulla vauhtia erityisesti tutkintoihin kuuluneista pro exercitio -kielitutkinnoista. Erilliset, vieraasta kielestä äidinkieleen tehdyt kirjalliset käänöskokeet koettiin vanhanaikaisiksi ja niiden mielekkyys kyseenalaistettiin voimakkaasti. Helsingin yliopistossa tehtiin oma kielenopetusta koskeva uudistusesitys vuonna 1968 ja Jyväskylän yliopistossa 1969. (Rissanen & Uimonen 1997, 1-2; Takala 1979, 21; Opetusministeriö 1972, 3.) Tampereen yliopistossa vastaava esitys tehtiin 1968, josta tarkemmin luvussa Kielikeskus Tampereen yliopistoon.

Valtakunnallisen tason suunnittelu otti merkittävän askeleen, kun professori Nils Erik Enkvist sai vuonna 1969 opetusministeriöltä toimeksiannon laatia muille kuin kielenopiskelijoille annettavan kielitaidon opetuksen tavoitteita ja organisointia koskevan selvityksen, joka loi perustan ns. kielipalveluopetuksen kehittelytoiminnalle (Takala 1979, 22). Vuonna 1970 julkaistu perinpohjainen raportti

Kielipalveluopetuksen peruskysymyksiä³ loi perustan korkeakoulujen kielikeskusopetukselle. Enkvistin selvityksen periaatteita noudatellen professori Kari Sajavaaran johdolla toiminut asiantuntijatyöryhmä julkaisi vuonna 1972 raportin, jossa jo konkretisoitiin kielikeskusten perustamista. (Rissanen & Uimonen 1997.) Vuonna 1972 mietintönsä julkaissut Kielitaidon laajentamiskomitea (1972, 86) otti osana koko koulutusjärjestelmää koskevaa kielitaidon laajentamissuunnitelmaa kantaa myös korkeakoulusektoriin ja toivoi ryhdyttävän pikaisiin toimenpiteisiin kaikille korkeakouluopiskelijoille tarkoitetun valtakunnallisen kieltenopetuspalvelun järjestämiseksi.

Perusteluina kieltenopetuspalvelun kehittämiseksi opetusministeriössä nähtiin huoli kansallisen kielivarannon säilymisestä, opiskelussa ja tulevassa työelämässä tarvittavan kielitaidon varmistaminen, suullisen kielitaidon hankkiminen kirjallisen taidon lisäksi sekä taloudellisten ja henkisten resurssien järkevä käyttö (Opetusministeriö 1972, 4-8). Ministeriössä kannettiin huolta kielitaidon vähenemisestä ja todettiin, että siihen ”on ajan mittaan joka tapauksessa jotenkin vastattava” (emt., 6). Opiskelussa ja työelämässä tarvittava kielitaito on edelleen käytössä oleva peruste kielikeskusopetuksessa. Suullisen kielitaidon korostamisella seurattiin yhteiskunnan ja työelämän kehitystä ja ymmärrettiin, että ”hyvin paljon tarvitaan sellaista kielitaitoa, joka tekee mahdolliseksi suullisen ja kirjallisen kommunikaation tähtäämättä täydelliseen kielitaitoon” (emt., 4). Tämä tavoite on edelleen validi, koska kielikeskusopetuksen ytimessä on muille kuin kieliammattilaisille tarkoitettu toiminnallinen kielitaito-opetus, joka on tarpeen opiskelussa ja oman ammattialan kansainvälisissä yhteyksissä. Viittauksella resurssien järkevään käyttöön kannettiin huolta siitä, että opiskelijoiden kielitaitoon jo kouluaikana uhratut resurssit valuvat hukkaan, jos hankittua kielitaitoa ei pidetä yllä korkeakoulussa: ”Kielitaidon huoltamatta jättäminen on kansantaloudellisesti erittäin kallista” (emt., 6).

Merkille pantavaa on, että kielikeskusten syntymistä edeltävään aikaan ajoittuu kielistudion voimakas kehittyminen ja yleistyminen. Kyseessä oli aikansa merkittävä opetusteknologinen innovaatio, joka mahdollisti uudenaikaisen kielenopetuksen. Kehitys noteerattiin valtakunnallisesti ja 1970-luvun alussa valmistui kaksikin komiteamietintöä korkeakoulujen kielistudio-opetuksen kehittämisestä⁴. Kielistudion ja kielikeskuksen yhteys käy ilmi seuraavassa luvussa, jossa käsitellään case-esimerkinä Tampereen yliopiston kielikeskuksen syntyä.

³ Enkvist, Nils Erik, Kielipalveluopetuksen peruskysymyksiä. Åbo : Åbo akademi. Åbo akademis engelska institution, 1970. - (Engelska institutionens vid Åbo Akademi publikationer ; nr 3.) - (AFTIL, ISSN 0357-8518 ; 3.) - (AFTIL ; 3.)

⁴ Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö 1 (1971) Komiteanmietintö 1971: A 11. Helsinki: Opetusministeriö. sekä Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö (1971). Komiteanmietintö 1971: B 21. Helsinki: Opetusministeriö.

2.3 Kielikeskus Tampereen yliopistoon

Vuonna 1975 perustettu Tampereen yliopiston kielikeskus on Suomen vanhin kielikeskus (Carlson 1995, 57). Sen perustamisen juuret ovat edellisellä vuosikymmenellä. Tampereen yliopiston hallintokollegio asetti vuonna 1967 toimikunnan⁵ ”selvittämään kysymystä kielen opetuksen järjestämisestä yliopistossa” (Hallintokollegio 1968). Toimikunnan 25.5.1968 jättämästä esityksestä käy ilmi, että kielenopetuksen järjestämiseen kohdistui paineita tiedekuntien taholta ja asiaan toivottiin pikaista ratkaisua, mutta tiedekunnat eivät itse halunneet ottaa tätä opetusta vastuulleen mm. resurssisyyistä. Esityksessä käsitellään tarvittavaa ja tarjolla ollutta kielenopetusta laajasti ja osittain hyvin konkreettisesti, ja pohditaan yhtenä organisaatoratkaisuna Tampereen kieli-instituutin⁶ liittämistä yliopistoon, jolloin sen tehtäviin olisi voitu sisällyttää tarkastelun kohteena ollut kielitaito-opetus. Toimikunta kuitenkin tunnisti niin suuren muutoksen vaikeudet ja päätyi esittämään erityisen kielitaidon opetuslaitoksen, *kielenopetuskeskuksen*, perustamista. Vaikka toimikunnan asettamisesta vuonna 1967 tuli kuluneeksi lähes 10 vuotta ennen kuin Tampereen yliopiston kielikeskuksen toiminta lopulta käynnistyi vuoden 1976 alusta, toimikunnan esitys jo sisältää kielikeskuksen toiminta-ajatuksen keskeisiltä osiltaan.

Tampereen yliopisto sai toimintakertomusten mukaan ensimmäisen kielistudion huhtikuussa 1967. Lukuvuonna 1971 - 1972 saatiin käyttöön toinen kielistudio ja seuraavana jo kolmas. Lukuvuodesta 1972 - 1973 toimintakertomuksissa aletaan käyttää nimitystä *kielistudiokeskus*. Sillä ei ole varsinaista henkilökuntaa mutta kylläkin esimieheksi nimetty professori, valvojana toimiva lehtori ja tekninen ylläpitäjä⁷. Kaikessa lyhykäisyydessään toimintakertomuksen teksti onnistuu kertomaan nasevasti opetustarpeen, teknologian ja valtakunnallisen kehityksen yhteen kietoutumisesta:

”Lukuvuonna 1972/73 yliopiston 2 kielistudiota toimivat edelleen kahdessa eri paikassa; kuitenkin kevätlukukaudella suunnitelmat kielistudiokeskuksen perustamisesta E-siipeen saivat konkreettisen muodon.

Kielistudiolla ei ole varsinaisesti omaa henkilökuntaa, tämä vaikeutti edelleen studioiden kitkatonta toimintaa sekä esti Tampereen Yliopistoa osallistumasta opetusministeriön voimakkaasti edistämään eri yliopistojen kielistudioiden yhteistoimintaan. Myös laajan nauhaohjelmakokoelman hyväksikäyttö ei ole vielä mahdollista henkilökunnan sekä tilan puutteen vuoksi. [...]” (Tampereen yliopiston toimintakertomus lukuvuosi 1972 - 1973, 207)

⁵ Toimikunnan puheenjohtajana toimi germanistiikan professori Lauri Seppänen, muina jäseninä prof. Tapio Nummenmaa, lehtori Maija-Liisa Riipola sekä Tampereen kieli-instituutin va. johtaja Roland Freihof.

⁶ Tuolloin vielä Tampereen kaupungin omistama.

⁷ Teknisen henkilön titteliksi ilmoitetaan *sähköliiasentaja*.

Oli siis olemassa koulutuksen uudistamistarve ja siihen soveltuva teknologia, ja samalla tunnistettiin tarve asian hallinnolliseksi ratkaisemiseksi.

Tampereen yliopiston lukuvuoden 1973–1974 toimintakertomuksessa täsmällisin numeroin esitetty maininta 33 kielistudiopaikan vajauksesta suhteessa opiskelijoiden määrään perustuneeseen edellä mainittuun vuoden 1971 kielistudio-opetuksen kehittämismietintöön, jossa esitetään laskennalliset studiopaikkamäärät opiskelijoiden määrän ja opetustuntien perusteella laskettuna. Samassa yhteydessä valitellaan kielistudiohenkilökunnan puutetta, ”jonka takia yhteistyö muiden yliopistojen ja Jyväskylän kielikeskuksen on olematonta”. Kielistudiokeskus siis konkretisoi opetuksen modernisaation toimenpiteitä, ja se selvästi rinnastettiin Jyväskylän (valtakunnalliseen) kielikeskukseen. Perustamisensa jälkeen kielikeskus ryhtyi hallinnoimaan kaikkia (silloin jo viittä!) kielistudiota ja järjesti niiden yhteiskäytön filologian opetuksen kanssa. Tämän perusteella on mahdollista pitää kielistudiokeskusta eräänlaisena kielikeskuksen esiasteena Tampereen yliopistossa juuri kuten Vääätäjä (1994, 32) kuvaa laajemmin valtakunnallista kehitystä. Kielikeskuksen syntyminen tapahtui siis asteittain siten, että kielistudioiden ympärille alkoi muodostua kaikille opiskelijoille tarkoitettua opetustoimintaa ja niiden tiloihin saattoi sisältyä itseopiskelua varten tarkoitettuja tiloja. Kun tämä toiminta haluttiin organisoida tehokkaasti, syntyivät kielikeskukset. (Vääätäjä 1994, 32.)

Edellisessä luvussa selostettiin kielikeskusorganisaation syntyä keskitetyn, valtakunnallisen suunnittelun tuloksena ja Jyväskylän yliopistoon perustetun Valtakunnallisen kielikeskuksen johdatuksella. Tampereellakin saatiin sieltä tukea, kuten seuraava katkelma Tampereen yliopiston toimintakertomuksesta (1976) osoittaa:

”Kielikeskus on ollut puhelin- ja kirjeyhteydessä Valtakunnalliseen kielikeskukseen. Huhtikuussa kielikeskuksessa järjestettiin Valtakunnallisen kielikeskuksen toimesta tilaisuus, jossa maan eri korkeakoulujen kielten opettajat pohtivat kielikeskustyön ongelmia.”

Edellä olevan perusteella voi myös katsoa kielikeskusten keskinäisen yhteistyön alkaneen heti alusta alkaen. Vuosikymmenten mittaan tiivistynyt verkostomainen yhteistoiminta on sittemmin konkretisoitunut esimerkiksi koulutushankkeina, kuten PILC- ja SILC-täydennyskoulutusohjelmat (ks. esim. Hildén ym. 1993, Carlson 1995, Karlsson-Fält 2010) ja kehittämishankkeina, kuten KORU-hanke (ks. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006), Virtuaalikielikeskus (ks. Hildén ym. 2007), LAAKEA-hanke (ks. Fränti 2009) tai parhaillaan meneillään oleva 2Digi-hanke.

2.4 Kielikeskukset kansainvälisessä kontekstissa

Suomalaisella kielikeskuksella on ominaislaatusa, mutta aivan ainutlaatuinen instituutio se ei ole. Myös muualla on yliopistoissa kielikeskuksia, joiden asema ja tehtävät tosin voivat vaihdella paljonkin maittain ja yliopistoittain. Tämän tutkielman puitteissa ei ole tarpeen tehdä kovin kattavaa kansainvälistä katsausta, vaan tarkoituksena on osoittaa suomalaisen kielikeskusjärjestelmän erityispiirteet kansainvälisessä kontekstissa sekä esitellä lyhyesti suomalaisten kielikeskusten kansainvälisiä yhteistyökanavia.

Mary Ruanen (2003) mukaan kaikille opiskelijoille tarkoitetun kielenopetuksen kysyntä kasvoi voimakkaasti monissa eurooppalaisissa yliopistoissa 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä. Opetustarpeen kasvun syiksi hän nimeää opiskelijamäärien suurenemisen, englannin kielen aseman voimakkaan vahvistumisen sekä akateemisen liikkuvuuden yleistymisen. Lisääntynyt opetustarve johti kielikeskusten perustamiseen niin, että ”hyvin suurella joukolla eurooppalaisia jatko- ja korkeakouluinstituutioita on tätä nykyä kielikeskus (Language Centre) akateemisena ydinyksikkönä laitostensa joukossa” (Ruane, 2003, 2). Vaikuttaa siltä, että kielikeskusten yleistymiseen muualla ovat vaikuttaneet pitkälti samat tekijät, jotka Suomessa johtivat kielikeskusten syntyyn jo joitakin vuosikymmeniä aikaisemmin.

Sana kielikeskus⁸ vakiintui Euroopassa 1990-luvulta lähtien generiseksi termiksi tarkoittamaan tiettytyyppistä yliopiston laitosta, jossa alan korkea osaaminen ja käytännön toiminta yhdistyvät joustavan ja sopeutuvan organisaatiomallin puitteissa. Ruane (2003, 3) kiteyttää keskus-sanana (*centre*) merkityksen tässä yhteydessä seuraavasti:

It suggests inter-disciplinarity as well as diversity of function, from the purely academic to the practical or applied. It also suggests flexible and adaptable organisational models to support a range and variety of teaching and research functions.

Kielikeskusten organisaatio ja rakenne heijastelevat toimintaympäristöään, historiaansa ja kontekstiin. Tunnuksomaisena kielikeskuksille voidaan pitää seuraavia asioita: ne antavat käytännön kielitaidon opetusta pääasiallisina kohderyhminään muut kuin kieliaineiden opiskelijat (”non-specialist students”), ne hyödyntävät kielenoppimiseen soveltuvaa teknologiaa ja harjoittavat tutkimusta ja kehittämistoimintaa kielenopetuksen ja -oppimisen alueella. (Ruane 2003, 2-3.) Yliopistokielikeskusten

⁸ Kielikeskuksen erikieliset nimitykset ovat melko yhteneväiset: Language Centre (en), Språkcenter (ru), Sprachenzentrum (sa), Centre de langues (ra), Centro de idiomas/lenguas (esp) jne.

eurooppalaisen kattojärjestön *European Confederation of Language Centres in Higher Educationin* (CercleS) perustamisen yhteydessä vuonna 1990 kielikeskukset määriteltiin laitoksiksi, joille yhteisiä nimittäjiä olivat seuraavat kolme toimintoa (Aub-Buscher & Bickerton 2002, 206):

- käytännön kielitaito-opetus erityisesti sellaisille oppijoille, jotka eivät erikoistu kieleen
- asianmukaisen teknologian soveltaminen kielenoppimiseen
- tutkimus ja kehittäminen kielten opettamisen ja -oppimisen alalla.

Kansainvälisesti tarkasteltuna tyypillisimpiä kielikeskuksen tehtäviä vaikuttaisivat olevan maan oman kielen opettaminen kansainvälisille opiskelijoille, akateemisen englannin opetus sekä erilaisten valmennuskurssien tarjoaminen yliopiston akateemiselle ja hallinnolliselle henkilöstölle. Eurooppalaisten valtakielien maissa myös virallisen tai suosituksen aseman saavuttaneiden kielikokeiden järjestäminen kansainväliselle kohderyhmälle voi kuulua kielikeskuksen tehtäviin. Merkittävästi laajemman tehtäväkentän kielikeskuksia edustaa esimerkiksi University College Dublinin kielikeskus Applied language centre: suomalaisittain tuttua heidän tarjonnassaan on akateemisen englannin opetus sekä monien vieraiden kielten opettaminen alkavasta edistyneeseen tasoon, mutta erona suomalaiseen kielikeskukseen siellä tarjotaan kahta tutkinto-ohjelmaa, joista toinen on Master's-tutkinto englannin opettajaksi aikoville (MA in TESOL).

Kun suomalaisia yliopistokielikeskuksia tarkastellaan kansainvälisessä kontekstissa, leimaa-antava ja useimmista eurooppalaisista verrokeistaan kenties merkittävimmin erottava tekijä on kaikkiin korkeakoulututkintoihin sisältyvien viestintä- ja kieliopintojen pakollisuus. Sen seurauksena kielikeskuksella on lähes lakisääteinen tehtävä tutkintokoulutuksen osion tuottajana. Opintojen pakollisuus määrittää samalla sen, että kielikeskus on Suomessa yliopiston oma laitos, joka resursoidaan budjetivaroin. Osallistuminen tutkintoon sisältyvien opintojen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin kytkee kielikeskukset osaksi yliopistotutkintojen opetussuunnitelmatyötä ja siten osaksi yliopistokoulutuksen ”sisäpiiriä”. Maissa, joissa yliopistotutkintoon ei sisälly viestintä- ja kieliopintoja tai ne ovat vapaavalintaisia, kielikeskuksen rahoitus voi olla osittain tai kokonaan riippuvainen ulkopuolisesta rahoituksesta, opiskelijoiden käyttämistä opintoseteleistä tai opetukseen osallistuvien maksamista kurssimaksuista. Näissä maissa myös kielikeskuksen hallinnollinen asema voi olla irrallisempi yliopiston ytimestä kuin Suomessa.

Suomalaiset yliopistokielikeskukset edustavat keskitettyä mallia. Tätä tutkielmaa varten toteutetun kyselyn tekoheikellä kaikissa suomalaisissa yliopistoissa oli oma kielikeskus, joka vastasi keskitetysti koko yliopiston tarvitsemasta, kaikille opiskelijoille tarkoitetusta viestintä- ja kieltenopetuksesta.

Sittemmin poikkeavan ratkaisun on tehnyt Lappeenrannan teknillinen yliopisto, joka hankkii tarvitsemansa kielikeskusopetuksen Saimaan ammattikorkeakoulun kielikeskuksen kanssa yhdistetyltä kielikeskukselta. Sekin on keskitetty, eli kaikki saman tyyppinen opetus annetaan kielikeskuksessa. Keskitäminen näyttää edelleen jatkuvan. Turun yliopistoon fuusioidun Turun kauppakorkeakoulun kielten ja liikeviestinnän laitos yhdistettiin yliopiston kielikeskukseen vuoden 2017 alusta, mutta myös oikeustieteellisen tiedekunnan tähän asti oma kielenopetustoiminta on nyt liitetty kielikeskukseen. Viime vuosien aikana Helsingin yliopiston aikaisemmin tiedekuntien vastuulla ollutta äidinkielen opetusta on jossain määrin keskitetty kielikeskuksen koordinoitavaksi, mikä mahdollistaa mm. yhtenäisten käytänteiden kehittämisen. Tampereen yliopistossa kaikille tarkoitettu puheviestinnän opetus siirrettiin vuonna 2012 silloisesta puheopin laitoksesta kielikeskukseen ja Tampereen teknillisessä yliopistossa vastaava muutos tehtiin muutamaa vuotta myöhemmin. Ammattikorkeakouluissa kehitys on puolestaan mennyt vastakkaiseen suuntaan eli olemassa olleita kielikeskuksia on purettu ja opetusta on palautettu osastojen tai vastaavien yhteyteen siinä määrin, että keskitetyn kielikeskuksimallin mukaisesti opetuksen järjestää enää vain neljä ammattikorkeakoulua (HE 66/2016 vp).

Yksi suomalaisten yliopistokielikeskusten keskeisistä linkeistä kansainvälisiin yhteyksiin on kuuluminen kielikeskusten eurooppalaiseen yhteistyöelimeen, CercleSiin (*European Confederation of Language Centres in Higher Education*). Se perustettiin vuonna 1991 Strasbourgissa ja nykyään siihen kuuluu jäseniä 22 Euroopan maasta. CercleSin tehtävänä on toimia ammatillisena verkostona korkea-asteen kielenopetuksen saralla ja edistää alan toimijoita sekä teknologista ja pedagogista kehitystä, tutkimusta ja kansainvälistä yhteistyötä. (CercleS.) Monilla suomalaisilla kielikeskuksilla on aktiivista kasainvälistä vaihtotoimintaa kuten opettaja- ja henkilöstövaihtoa, omia strategisia kv-partnereita, benchmarking-vierailuja jne.

3 TOOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa luodaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys ensin yleisemmästä organisaatioteoreettisesta näkökulmasta lähtien, sitten yliopistokontekstiin siirtyen ja lopuksi näkökulmaa jaettuun johtajuuteen fokusoiden. Tämän viitekehysten avulla tehtynä aineistoanalyysi sisältyy tutkielman lukuihin 5 ja 6, erityisesti jälkimmäiseen, jossa käsitellään haastatteluun koottua, pääasiassa johtamiseen liittyvää aineistoa.

3.1 Organisaatioteoreettinen viitekehys

Taustateoriasta riippuen organisaatiota voi tarkastella monella tavalla. Organisaatiotutkimuksen kehitys kuvataan tutkimuskirjallisuudessa kehityskaarena Weberin byrokratiateoriasta ja tieteellisestä liikkeenjohdosta nykyaikaisiin suhdeorientoituneisiin ja innovaatioteorioihin. Harisalo (2008) jaottelee organisaatioteoriat kronologisesti edeten seuraavasti: tieteellinen liikkeenjohto (eli klassinen motivaatioteoria), klassinen organisaatioteoria, ihmissuhteiden koulukunta, byrokratia- ja rakennekoulukunta, päätösteoria, järjestelmäteoria, valtateoria, kontingenssi- eli ympäristöteoria, strategisen johtamisen teoria, organisaatiokulttuuriteoria, innovaatioteoria. Hannele Seeckin (2012) jaottelu Suomessa sovelletuista johtamisopeista on seuraava: tieteellinen liikkeenjohto, ihmissuhdekoulukunta, rakenneteoriat, organisaatiokulttuuri ja innovaatioteoriat.

Byrokratiassa organisaatio toimi luotettavasti kuin kone, työntekijöillä oli määritellyt tehtävät ja organisaation toimintaa leimasi rationaalisuus ja legaalisuus. Frederic Taylorin mukaan taylorismiksi kutsutussa tieteellisessä liikkeenjohdossa työsuoritteet määriteltiin, mitattiin ja kelloitettiin. Fayolilainen klassinen organisaatioteoria oivalsi, että jokaisella organisaatiolla on oma rakenteensa ja hallinnolliset funktiot; ”Rakenne tekee organisaation, sillä organisaatiota ei ole ilman rakennetta” (Harisalo 2008, 69). Elton Mayon tutkimustuloksista alkunsa saaneen ihmissuhteiden koulukunnan teorioissa päähuomio kiinnittyy rakenteiden tai prosessien asemesta ihmisten välisiin suhteisiin. Järjestelmäteoreettisen ajattelun ydin oli näkemys organisaatiosta toisiinsa vaikuttavien osien järjestelmänä sekä organisaatio osana ympäristönsä muodostamaa suurta järjestelmää, jolla on monenlaista vaikutusta organisaatioon.

Organisaatiokulttuuriteorioiden mukaan organisaatioissa on oma sisäinen todellisuutensa, kulttuuri, joka vaikeasti selitettävissä olevalla tavalla poikkeaa ulkonaisesti samanlaistenkin vastaavien organi-

saatioiden sisäisestä todellisuudesta ja joka voi olla ratkaisevampi organisaation toiminnan ja tuloksen kannalta kuin sen rakenteet ja prosessit. Päätösteorioissa tarkastellaan päätöksenteon rationaalisuutta tai rationaalisuuden rajoituksia sekä päätöksenteon jatkuvuutta tai epäjatkuvuutta.

Valtateorioissa on luonnehdittu vallan eri muotoja ja lähteitä. Vakiintuneen organisaatioteoreettisen ajattelutavan mukaan vallankäyttö on olennainen osa auktoriteetin hierarkiaa eli se on työnjakoon sisältyvien oikeuksien ja velvollisuuksien käyttöä. Valta palvelee organisaation virallisia tarkoituksia. (Harisalo 2008, 210.) Vallan olemuksesta lisää myöhemmin kappaleessa 3.3 Jaettu johtajuus.

Kuoppalan (2014, 251) mukaan organisaatio on inhimillisen ajattelu tuote ja siksi vaikeasti määriteltävissä. Organisaatio on olemassa vain oman ajattelun kautta eli se on kognitio, jota itseään ei voi havaita inhimillisin aistein. Kuoppalan (2014, 246) määritelmän mukaan ”organisaatiot ovat tavoitteellisen sosiaalisen toiminnan yksikköjä”.

Ihmissuhteiden koulukunta paljasti rakenteiden takana olevan inhimillisen maailman, jolla oli rakennetta merkittävämpi vaikutus organisaation toimintakyvylle ja saavutuksille. Ihmiset toimivat yhdessä ryhmänä, eivät yksilöinä. He sopivat tavoitteistaan ja vaatimuksistaan yhdessä, eivätkä yksin kuten tieteellinen liikkeenjohto oletti. Ryhmänä he pystyvät kompensoimaan rakenteiden puutteet ja vajavaisuudet ja ryhmänä he tekevät tyhjiksi hyvätkin rakenteelliset ratkaisut. Ryhmät edustavat organisaatiossa sekä virallista että epävirallista todellisuutta. (Harisalo 2008, 93.) Tässä työssä käytettävä jaetun johtamisen viitekehys (vrt. luku 3.3) liittyy laajasti ottaen ihmissuhteiden koulukuntaan. Jaetussa johtamisessa korostuvat ihmissuhteet ohi byrokraattisten roolien ja sitä kautta ryhmäajattelu ohi yksilökeskeisyyden.

Harisalon (2008, 17-18) mukaan organisaation määritelmä voi perustua sille asetetuille tehtäville (tavoite- ja tehokkuusmalli), organisaation olemassaolon ja toiminnan jatkuvuuden varmistamiselle (säilytysmalli), organisaation ja sen toimintaympäristön väliselle vuorovaikutukselle (vaihdantamalli) tai sitten organisaation idea perustuu ihmisten käsityksiin ja tulkintoihin jatkuvasti muuttuvasta todellisuudesta (tulkinnallinen mielikuva). Kielikeskusten tehtävät on tavoite- ja tehokkuusmallin mukaisesti ilmaistu johtosäännössä, esimerkiksi Tampereen yliopistossa kielikeskuksen tehtävänä on ”vastata yliopiston tutkintoihin sisältyvästä tai muutoin tarpeellisesta kotimaisten ja vieraiden kielten kieli- ja viestintätaitojen opetuksesta.” (Tampereen yliopiston johtosääntö 2017, § 5). Taustalla on asetus yliopiston tutkinnoista, joka määrittelee alemman ja ylemmän yliopistotutkinnon suorittajalta vaadittavan viestintä- ja kielitaidon (Tutkintoasetukset 2004 ja 2013).

3.2 Johtaminen yliopistossa

Kun organisaatioteoreettinen viitekehys tuodaan korkeakoulukontekstiin, tueksi voidaan ottaa Burton Clarkin matriisimalli sekä akateemisen ydin- ja reuna-alueen käsitteet. Clark (1983, 28-29) kuvaa korkeakoulujen organisoitumista matriisina, joka muodostuu yhtäältä niiden virallisista instituutioista ja toisaalta akateemisista tieteenaloista. Instituutiona yliopisto on maantieteellinen paikka, jossa on tietty valikoima tieteenaloja ja tiedekuntia, ja sen näkyviä osia ovat jollakin paikkakunnalla sijaitsevat toimitilat ja niissä työskentelevät opiskelijat ja opettajat. Kansallisen yliopistolaitoksen ajatellaan koostuvan näiden instituutioiden joukosta ja niitä koskeva tieto kootaan ja järjestetään yleensä näiden entiteettien mukaisesti. Yliopistojen toinen organisoitumuoto on Clarkin matriisiajattelussa järjestäytyminen tieteenaloina (discipline). Tieteenala (tai professio) yhdistää edustajansa yli instituutioiden ja maantieteellisen rajojen. Saman tieteenalan edustajat tuntevat yhteenkuuluvuutta, mikä linkittää eri yliopistojen samaa tieteenalaa edustavat osat toisiinsa ja muodostaa siten matriisimaisen organisaation niiden välille kansallisesti ja kansainvälisesti. Saman tieteenalan asiantuntijat ”puhuvat samaa kieltä” instituutioiden ja maiden rajoista riippumatta, ja jonkin alan asiantuntijalla ei välttämättä edes ole samoihin asioihin perehtynyttä kollegaa samassa instituutiossa tai edes samassa maassa. Kansainvälinen tiedeyhteisö on siten akateemisten asiantuntijoiden luonteva toimintaympäristö. Clarkin mukaan (emt., 30) tieteenalan (tai profession) merkitys on akateemiselle asiantuntijalle tärkeämpi kuin instituution; harva haluaisi jättää alansa pysyäkseen paikkakunnalla, vaan valintatilanteessa voiton vie yleensä se vaihtoehto, joka varmistaa pysymisen omalla alalla, vaikka se tarkoittaisikin muuttoa toiselle paikkakunnalle tai kenties toiseen maahan.

Akateemisen ydin- ja reuna-alueen käsitteillä (*academic heartland* ja *periphery*) Burton Clark (1998, 5-8) kuvaa yliopiston erilaisia osia ja niiden suhdetta toisiinsa ja yliopistojen ulkoiseen toimintaympäristöön. Akateemisella ydinalueella (”sydänmaalla”) Clark tarkoittaa tiedekuntia ja niiden laitoksia eli yliopiston niitä osia, missä yliopiston varsinainen (akateeminen) tehtävä tehdään. Ne ovat tieteenalapohjaisia, perinteisiä ja vahvoja. Reuna-alue eli periferia on Clarkin nimitys sellaisille yliopiston yksiköille, joiden tehtävänä on ylittää yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan rajoja ja toimia välittäjinä niiden välillä. Sellaisia ovat yhtäältä tiedonsiirtoon, yritysyritysohjon, täydennyskoulutukseen, alumnitoimintaan tai varainhankintaan liittyvät toiminnot, toisaalta monitieteiset ja projektiohjatut tutkimuskeskukset, joita syntyy tiedekuntien yhteyteen ja jotka muodostavat toisen merkittävän paikan akateemiselle työlle tiedekuntien lisäksi. Tutkielman luvussa 5 tarkastellaan kielikeskusta Clarkin käsitteistöön tukeutua.

Organisaatiota voi pyrkiä arvioimaan myös sen toimintalogiikan näkökulmasta. Ståhlen ja Åbergin (2012, 28-29, 39-40) mukaan organisaatio on systeemi, jossa eri toimintalogiikat syntyvät johtamisen tuloksena ja painottuvat eri tavoin. Systeemi voi olla mekaaninen, orgaaninen ja dynaaminen. Toimintalogiikka vaikuttaa paitsi organisaation tuloksiin myös sen kykyyn uudistua. Eri toimintalogiikka-koja tarvitaan samanaikaisesti, koska ne soveltuvat erilaisten tehtävien hoitamiseen. Yliopistossa toimivan opintohallinnon tueksi tarvitaan tehokkaita tietojärjestelmiä (mekaanisuus), opetusta kehitetään opiskelijapalautteen ja ulkoisen vuorovaikutuksen avulla (orgaanisuus), ja monitieteistä tutkimusta, kansainvälistä yhteistyötä ja innovaatiotoimintaa pyritään edistämään (dynaamisuus). Kukin toimintalogiikka edellyttää sille sopivaa johtamista ja johtamisessa on myös kyettävä painottamaan eri logiikat keskenään oikein kulloistenkin tavoitteiden mukaisesti. Mekaaninen toimintalogiikka vaatii kontrollia ja johtajuudessa siihen liittyy aseman suoma valta. Dynaaminen toimintalogiikka suosii valmentavaa, fasilitoivaa johtamista sekä asiantuntijavaltaa, ja orgaaninen puolestaan tilan antamista ja mahdollistamista. Jos nämä toimintalogiikat hahmotetaan jatkumona, siirtymällä kohti dynaamista toimintalogiikkaa voidaan edistää luovuutta, lahjakkuutta, innovatiivisuutta ja uudistumista. Toimintalogiikkojen näkökulmaa sovelletaan kielikeskukseen tutkielman luvussa 5.

Farnham (1999, 18-20) on esittänyt yliopistojohtamisen luokittelun kahdella ulottuvuudella, professionaalisen autonomian ja akateemisen henkilöstön osallistumisen perusteella. Hän muistuttaa, että kyse on ideaalimalleista, joista mikään ei sellaisenaan esiinny ehkä missään, mutta joiden avulla voi kuvata johtamisen ilmiötä. Korkea professionaalisen autonomian aste yhdistettynä akateemisen henkilöstön korkeaan osallistumiseen tuottaa kollegiaalisen johtamismallin. Se on henkilösuhteisiin perustuva ”bottom-up”-järjestelmä, jonka keskiössä ovat oppiaineensa ympärille ryhmittyneet oppineet. Sen vastakohtana on manageriaalinen ”top-down”-malli, jossa akateemiselle henkilöstölle ei ole tarjolla paljoa johtoon tai hallintoon osallistumisen mahdollisuuksia eikä professionaalista autonomiaa. Byrokraattisessa mallissa yhdistyvät korkea professionaalinen autonomia ja matala osallistuminen päätöksentekoon. Se on mekanistinen, rooleihin perustuva organisaatio, jonka keskiössä ovat säännöt ja hallinnolliset menettelytavat. Yrittäjämäisessä mallissa profession autonomia on matala, mutta akateemisen henkilöstön osallistuminen on korkealla tasolla. Tätä orgaanista, tehtävä-pohjaista ja mark-

kinoita etsivää mallia Farnham pitää tyypillisenä pohjoisamerikkalaisille ja epätyypillisenä eurooppalaisille yliopistoille. Farnhamin (1999, 18) johtamisjärjestelmien ideaalimallit Pekkolan (2011, 42) suomentamina on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2: Johtamisjärjestelmien ideaalimallit Farnhamin (1999, 18) ja Pekkolan (2011, 42) mukaan

Virtanen (2014, 293-296) tarkastelee yliopistojen johtamista kolmen käsiteparin kautta: akateeminen ja hallinnollinen johtaminen, kollegiaalinen ja manageriaalinen johtaminen sekä leadership- ja management-johtaminen. Ensimmäisessä käsiteparissa akateemisella johtamisella tarkoitetaan sisällöllistä ja hallinnollisella johtamisella päätösten valmisteluun ja tukitoimiin liittyvää johtamista. Suomalaisessa yliopistojärjestelmässä akateemiset johtajat, rehtorit, dekaanit ja laitosjohtajat, valitaan luottamushenkilöinä määrääjäksi, kun taas hallinnolliset johtajat kuten opinto- tai taloushallinnon päälliköt nimitetään useimmiten toistaiseksi. Akateemiset johtajat ovat meritoituneet opetuksellisten ja tutkimuksellisten ansioiden kautta, kun taas hallinnollisissa johtamistehtävissä olevilla ne eivät ole keskeisiä, vaikka akateeminen pohjakoulutus on tarpeen heilläkin

Seuraava jaottelu, kollegiaalinen ja manageriaalinen johtaminen, osuu pitkälti yksiin edellisen käsiteparin kanssa, koska yliopistojohdamisen pitkässä traditiossa akateeminen johtaminen on perustunut monijäsenisiin toimielimiin ja johtajien valinta kollegiaaliseen menettelyyn. Tässä näkökulmana on

myös kysymys vallan lähteestä. Kollegiaalinen johtaminen on melko autonomisten yhteisöjen kollektiivista päätöksentekoa, ja se ankkuroituu tieteenaloihin ja tieteelliseen ansioituneisuuteen. Manageriaalinen johtaminen puolestaan perustuu pohjimmiltaan johtajan muodolliseen asemaan, jossa hän toimii ”tehtävän suomin valtuuksin”. Manageriaaliseen johtamisjärjestelmään kuuluu linjajohtaminen eli esimies-alais-ketju, jossa käskytyks ja raportointi tapahtuvat vertikaalisesti. Yliopistossa on samanaikaisesti sekä kollegiaalista ja manageriaalista johtamista. Niiden rinnakkaiselo muodostaa yliopistoon johtamisen hybridi- tai duaalimallin, jossa kummallakin johtamistavalla on tehtävänsä ja legitimitteettinsä.

Kolmas käsitepari on johtamistutkimuksen käytetyimpiä jaotteluja, jako leadership- ja management-johtamiseen. Tavanomainen selitys on, että ensin mainitulla tarkoitetaan ihmisten johtamista ja jälkimmäisellä asioiden johtamista. Tämä on kuitenkin yksinkertaistus, koska management-käsitettä voidaan pitää myös yläkäsitteenä, joka sisältää leadership-johtamisen. Myöskään asioiden ja ihmisten johtamista ei voi pitää täysin erillään, koska organisaatioissa asioita johdetaan ihmisten kautta. Toisen määritelmän mukaan leadership-johtajaa seurataan vapaaehtoisesti, kun taas management-johtamisessa seuraaminen perustuu organisaatioissa määriteltyihin valtasuhteisiin ja toimivaltaan. Leadership-johtamisella viitataan ihmisten johtamiseen, toiminnan suunnan näyttämiseen ja uudistumiseen. Leadership ei välttämättä edellytä muodollista toimivaltaa, vaan johtajuus syntyy asiantunteemuksesta, näkemyksellisyydestä tai karismasta niin, että johtajaa halutaan seurata. Leadership-johtajuutta voi siten olla tosiasiallisesti olemassa myös ilman muodollista asemaa, mikä onkin olennaista jaetun johtamisen kannalta. Management-johtaminen puolestaan liittyy hallintokoneiston pyörittämiseen eli toiminnan jatkuvuuden ja järjestelmällisyyden ylläpitämiseen, ja se perustuu organisaation esimiehelle antamaan toimivaltaan ja esimies-alais-suhteeseen. Sama johtaja voi tilanteen mukaan toteuttaa sekä management- että leadership-johtamista. Termeille saadaan käyttökelpoiset suomenkieliset vastineet, kun leadership suomennetaan johtajuudeksi ja management johtamiseksi. (Virtanen 2014, 293-296.)

Virtanen (2014, 296) jaottelee johtamisen tehtäviä yhdysvaltalaisen johtamistutkijan John Kotterin ajatuksiin tukeutuen niin, että management-johtamiseen luetaan suunnittelu ja budjetointi, toiminnan organisointi ja henkilöstön hankinta sekä valvonta ja ongelmien ratkaisu. Käytännössä nämä tarkoittavat esimerkiksi erilaisten kokousten pyörittämistä, tehtävien aikataulutusta ja päättämistä siitä, mihin voimavaroja kohdennetaan, sekä henkilöstön rekrytointia, menettelytapojen luomista, ristiriitojen sovittelua ja vahinkojen korjaamista. Leadership-johtamiseen Virtanen puolestaan katsoo kuuluvaksi organisaation suunnan vahvistaminen visioineen ja strategioineen, yhteisen linjan varmistaminen

sekä henkilöstön motivointi ja inspirointi esimerkiksi tiimejä muodostamalla ja sitoutumista edistämällä.

Pekkolan (2011, 46) mukaan yliopistoissa on löydettävissä kaksi erillistä johtamisen ulottuvuutta sen perusteella, korostuuko johtamisessa henkilösuhteiden (kollegiaalinen) vai rationaalisen päämäärän (manageriaalinen) komponentti. Näistä arvoperusteiltaan ristiriitaisista ulottuvuuksista ensin mainittu kollegiaalisuus liittyy yhteisöllisyyteen, henkilöstölähtöisyyteen ja tiedonkulkuun. Manageriaalinen johtamisulottuvuus puolestaan liitetään asiajohtamiseen, rahoitukseen ja tulosajatteluun. Pekkola puhuu kollegiaaliseen ulottuvuuteen liittyen henkilöstöorientoituneesta johtamisympäristöstä sekä päämäärarationaalisesta johtamisympäristöstä, kun kyseessä on manageriaalinen ulottuvuus. Tämän sanottuaan Pekkola (emt., 47) kuitenkin huomauttaa, ettei jako kollegiaaliseen ja manageriaaliseen johtamisulottuvuuteen ole yksiselitteinen: vaikka päätökset tehtäisiin kollegiaalisen johtamistavan mukaisesti akateemisen henkilöstön piirissä, voi organisaation kulttuuri silti olla varsin manageriaalinen. Toisaalta myöskään rationaalista päämäärää korostava ilmapiiri korkeakoulussa ei näytä olevan yhteydessä henkilöstöpolitiikkaan ja hallinnon toimivuuteen. Lisäksi Pekkolan (emt., 39) mukaan kollegiaalisuuden korostamiseen ensisijaisena johtamisen muotona liittyy myös kollektiivista nostalgiaa tai sitä käytetään kiertoilmaisuna akateemiselle elitismille.

Tieteenaloihin perustuvana yliopisto on melko itsenäisesti toimivien ja toisiinsa löyhästi kytkeytyvien osien hajanainen kokonaisuus ("loose coupling") (Birnbaum 1988, 35–39). Löyhäkytkentäisyys heikentää yliopiston kykyä saada toteutettua ylätasolla tehtyjä päätöksiä läpi koko organisaation. Tieteenalojen ja oppiaineiden autonomiasta seuraa myös se, että yliopistossa perustason yksiköt kuten laitokset ja tiedekunnat ovat vahvoja eli yliopisto-organisaatiot ovat alaosaan raskaita (bottom-heavy). Paitsi toisiinsa niiden kytkentä on löyhä myös keskushallintoon. (Dearlove 2002, 266.) Tiettyssä mielessä kielikeskuksen järjestämät viestintä- ja kieliopinnot vahvistavat kytkentää yksiköiden välillä, varsinkin jos kyseiset opinnot on harmonisoitu koko yliopiston tasolla, koska silloin ne edustavat yhdenmukaisuuden elementtejä keskenään eri tavoin toimivissa tiedekunnissa. Kielikeskuksen ja tiedekunnan rajapinnassa tämä näkyy joskus törmäyksinä erilaisten toimintakulttuurien, johtamistapojen ja resurssien mitoitusperusteiden kohdatessa. Kielikeskuksen on ollut välttämätöntä opiskelijoiden ja oman henkilöstönsä yhdenmukaisen kohtelun sekä resurssipaineiden vuoksi kehittää yhdenmukaiset toimintatavat, jotka saattavat sitten poiketa tiedekunnan henkilöstön ja myös opiskelijoiden omaksumista toimintatavoista siinä määrin, että syntyy kitkaa ja kokemusta siitä, että kielikeskuksen toiminta ei vastaa tiedekunnan (yksilöllisiä) tarpeita.

Korkeakouluorganisaatioiden löyhään sisäiseen sidoksisuuteen liittyy ajatus kahdesta rinnakkaisesta johtamisjärjestelmästä. Birnbaum (1988, 9) nimittää kontrollin dualismiksi tilannetta, jossa hallinnollinen hierarkia ja akateemisten asioiden kollegiaalis-professionaalinen päätöksentekojärjestelmä toimivat rinnakkain. Näillä kahdella järjestelmällä on eri vallan lähteet, toimintalogiikka ja arvopohja. Yliopistossa hallinto ei voi asettaa toiminnan tavoitteita ilman akateemisen henkilöstön hyväksyntää. Siinä missä tuotannollisissa yrityksissä johto voi halutessaan määrittellä strategiat, tavoitteet ja mittarit ja ”valuttaa” ne alaspäin läpi organisaation lattiatasolle saakka, korkeakoulussa päävastuu toiminnan tavoitteista ja laadusta onkin professionaalilla organisaatiolla. Se tarkoittaa samalla, että hallinnollisen järjestelmän tehtävä on hyvin toisenlainen kuin liike-elämän tai teollisuuden organisaatioissa.

3.3 Jaettu johtajuus

Vakiintuneen organisaatioteoreettisen ajattelutavan mukaan vallankäyttö on olennainen osa auktoriteetin hierarkiaa eli se on työnjakoon sisältyvien oikeuksien ja velvollisuuksien käyttöä. Eksplisiittisiä eli avoimen vallan muotoja ovat pakkovalta (coercive power), palkitseva valta (rewards power), asemaan liittyvä valta eli asemavalta (legitimate power), asiantuntijavalta (expert power) sekä henkilökohtainen tai karismaattinen valta (referent power). Kätkeyty eli implisiittinen valta puolestaan saa ihmiset toimimaan, vaikka valtaa ei olisi käytettykään. (Harisalo 2008, 205, 210.)

Valtateorioissa on luonnehdittu vallan eri muotoja ja vallan lähteitä: määräävän vallan (power-over) avulla johtajat johtavat ihmisiä ja saavat heidät toteuttamaan organisaation tavoitteet. Sen sijaan yhteisellä tai jaetulla vallalla (power-with) tarkoitetaan sitä, että vallankäyttö on enemmän yhteisen vastuun ottamista kuin ylhäältä tulevaa sanelua siitä, mitä ja kuinka asiat on tehtävä. Vallan jakaminen ei ole nollasummapeleä siten, että se välttämättä vähentäisi valtaa keneltäkään, vaan vallan jakaminen tarkoittaa yhteistä tahtoa ja tekemistä, jolloin kaikkien valta vahvistuu. Jaettu eli yhteinen valta on luonteeltaan mahdollistavaa. Määräävä valta on ollut pitkään suosituempaa organisaatioissa kuin jaettu valta. On ajateltu, että ihmisiä on johdettava ja että johtajiksi on valittava ne, jotka saavat muut toteuttamaan määrittämänsä tavoitteet. (Harisalo 2008, 201-202.)

Johtamisen tutkimuksessa päähuomio oli pitkään johtajan henkilössä, hänen käyttäytymisessään tai hänen henkilökohtaisissa ominaisuuksissaan. Johtaminen nähtiin johtajan toimintana ja tämän toiminnan tuloksina. Esimerkiksi johtamisen piirreteorioissa tunnistettiin luonteenpiirteitä, joita hyvältä johtajalta ajateltiin vaadittavan, esimerkiksi älykkyys, luovuus, paineen sietokyky (Harisalo 2008,

97). Johtajaominaisuustutkimukset ovat jatkaneet ja vahvistaneet näkemystä, että johtajuus on yhdessä ihmisessä, jolle on kasaantunut erityisen paljon hyviä ominaisuuksia. Johtajuuden sankarillisuus ja ihanteellisuus tulee korostetusti esiin. (Ropo 2011, 195.) Johtamistyylliteoriat ottivat jo jossain määrin huomioon ympäröivää todellisuutta, mutta näkökulma oli edelleen johtajakeskeinen.

Uudempi näkökulma irtautuu johtajan persoonasta ja toiminnasta ja käsittää johtajuuden ryhmän toiminnaksi. Johtajuus ei enää olekaan kiinnittyneenä yksittäiseen ”sankarijohtajaan”, vaan johtamiseen osallistuvat monet muutkin, tilanteen ja tarpeen mukaan ja myös ilman muodollista valta-asemaa. Ropo ym. (2005, 19) kutsuvatkin tällaista jaetun johtajuuden mallia jälki-heroistiseksi ja Spillane (2005, 143) puhuu ”vastamyrkystä johtamisen urotekojen” mallille. Hyvän johtajan suoritus ei ole yksilöllinen sankariteko, vaan yhteiseksi tekemisen prosessi, joka itsessään on suoritus (Ropo & Eriksson 2001, 15). Denis ym. (2012, 254) ymmärtävät johtajuuden sosiaalisena ilmiönä, kollektiivisena prosessina, jossa muodollisesti nimetyt johtohenkilöt ovat kyllä läsnä ja toteuttavat johtajuutta, mutta eivät ole johtajuuden ”säiliöitä”. Johtajuus on tilanteissa kollektiivisesti toteutettua ja siten seurausta toimijoiden välisistä suhteista, ihmisryhmän toiminnan luomus ja heidän vuorovaikutuksensa paikallinen tuotos. Jaetussa johtajuudessa pyritään irti aikaisemmissa johtamismalleissa suositusta johtajayksilöiden sankarillistamisesta. Badaracco (2001, 121) kiteyttää nasevasti saman ajatuksen Harvard Business Review -lehteen kirjoittamansa artikkelin nimessä *We don't need another hero*.

Virtasen (Virtanen 2014: 306-307) mukaan jaettu johtajuus edustaa johtamistutkimuksen uusinta valtavirtaa. Tässä suhdekeskeisessä ja keskinäiseen riippuvuuteen perustuvassa mallissa johtajuus käsitetään monen suuntaiseksi sosiaaliseksi prosessiksi, jossa johtajuutta rakennetaan sosiaalisen konstruktivismin tapaan antamalla merkityksiä prosessin osatekijöille. Jaettu johtajuus voidaan käsittää vuorovaikutteisena prosessina, jossa ryhmän kaikki jäsenet ovat vastuussa toiminnan suunnasta ja järjestyksen ylläpidosta. Jaettu johtajuus voi sopia hyvin korkeakouluihin niille ominaisen kollegiaalisuuden ja professionaalisen autonomian ansiosta. Toisaalta riskinä on valta- ja vastuusuhteiden epämääräisyys, jos toiminnanohjausvaltaa ja operatiivista valtaa on kaikilla, mutta esimerkiksi talousvastuu on yksilöllä, joka kantaa virkansa puolesta management-vastuun.

Jaettu johtajuus siis siirtää näkökulman johtajakeskeisyydestä alais- ja suhdekeskeisyyteen, mikä sopii nykyaikaiseen asiantuntijatyöhön, moniammatillisuuteen ja keskinäisriippuvuuteen (Virtanen 2014, 306). Spillanen (2005, 144-146) mukaan jaetussa johtajuudessa (”distributive leadership”) on kysymys johtajien persoonan asemasta ennen kaikkea johtamisen käytänteistä siten, että johtajuus

nähdään johtajan, johdettavien ja heidän tilanteensa välisen vuorovaikutuksen tuotteena, ja jossa tilanne määrittelee johtamisen käytänteet johtajan ja johdettavien vuorovaikutuksessa. Johtajuus ei siten ole jotain, mitä johtaja tekee johdettavilleen, vaan kyse on vuorovaikutuksesta. Kun johtamista ei enää käsitetä yksilön ominaisuutena tai käyttäytymisenä, se nähdään kollektiivisena ilmiönä, joka on jakautunut tai liikkuu eri ihmisten kesken ja joka rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Johtajien ja heidän tekemistensä asemesta jaetussa johtamisessa on kyse johtamisen käytänteistä. Denis ym. (2012, 255) korostavat, että keskeisellä sijalla ovat *miten*-kysymykset siitä, miten johtajuutta tuotetaan ja toteutetaan.

Jaetun johtajuuden idea ohjaa kohti arkipäiväistä ja suhdekeskeistä johtamisajattelua, jossa organisaation jäsenet luovat suuntaa ja yhteistä orientaatiota ja toiminnan tilaa. Nämä prosessit ovat paikallisia tapahtumia tietyssä ajassa, paikassa ja sosiaalisessa tilanteessa, ja toisaalta niissä tuotetaan organisatorisia ja sosiaalisia normeja. Ne ovat jatkuvia prosesseja, joissa normit ja arjessa selviytyminen kietoutuvat yhteen, joissa ihmiset sekä mahdollistavat että rajoittavat itseään ja toisiaan, ja joissa vuorovaikutuksessa toisten kanssa vaihdetaan käsityksiä siitä, ollaanko menossa kohti järjestystä vai epäjärjestystä. (Crevani ym. 2010, 84.)

Tässä tutkielmassa käytetään termiä jaettu johtaminen kokoavana nimityksenä johtajuusnäkemykselle, jossa korostuvat yksilökeskeisen sankarijohtajuuden kritiikki ja käsitys johtamisesta sosiaalisena, suhdekeskeisenä ja vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. Käsitteenä jaettu johtaminen on kuitenkin hankala eikä sen täsmällisestä sisällöstä ole yksimielisyyttä. Lisäksi sitä on tässä käytetty suomenkielisenä vastineena useammalle tutkimuskirjallisuudessa esiintyvälle englanninkieliselle termille, koska niille ei tahdo löytyä luontevia suomenkielisiä vastineita. Käsitteellisestä hajanaisuudesta huomauttavatkin esimerkiksi Bolden ym. (2009, 258), joiden mielestä jaettu johtajuus on enemmänkin analyttinen viitekehys johtamisen kontekstuaalisten ulottuvuuksien tarkasteluun tai retorinen työkalu luomaan siltaa managerialismin ja kollegiaalisuuden välille. Denisin ym. (2012, 212-213) laajan kirjallisuuskatsauksen perusteella käy ilmi, että jaettuun johtamiseen liittyviä monia käsitteitä käytetään osittain löyhästi ja epäjohdonmukaisesti. He käyttävät artikkelissaan käsitettä *plural forms of leadership* kuvaamaan useamman kuin yhden ihmisen (johtajan) varaan rakentuvia johtajuuskäsityksiä. Kirjaimellinen suomennos *monikollinen johtajuus* esiintyy ainakin Perttu Salovaaralla (Salovaara 2017, 50), mutta ei tiettävästi ole laajemmin käytössä, vaan kirjallisuudessa on alkanut vakiintua käsite jaettu johtajuus. Spillanen (2005, 149) mukaan jaettua johtamista ei tulisi pitää yhtenäisenä käsitteellisenä, vaan kyseessä on enemmänkin joukko toisistaan eroavia käsityksiä. Juuti (2013, 18 - 19) erottaa jaetun johtamisen muun muassa delegoimisesta, joka ei muuta johtamista

muuksi, vaan ainoastaan siirtää sitä, mutta päättyy lopulta melko hyödyttömään määritelmään, jonka mukaan jaettu johtajuus on ”hyvän johtamisen vaalimista”.

Uhl-Bien (2006, 672) luettelee uuden suhdekeskeisen johtajuuden lajeiksi käsitteet *distributed*, *distributive*, *shared*, *post-heroic* sekä *complexity leadership*, joista ainakin kolme ensimmäistä olisi mahdollista kääntää jaetuksi johtamiseksi. Spillane (2005, 144-145, 149) käyttää koulun johtamisen kontekstiin sijoittuvassa artikkelissaan käsitettä *distributed leadership* ja huomauttaa samalla, että kyse ei ole samasta asiasta kuin *shared leadership*, tiimijohtajuus tai demokraattinen johtajuus. Denis ym. (2012, 213-214) jaottelevat artikkelissaan *Leadership in the Plural* useiden toimijoiden yhteistoinnin tuloksena syntyvän johtajuuden neljään kategoriaan, jotka Salovaara (2017, 54) on suomentanut seuraavasti:

- 1) *Jaettu tiimijohtajuus - tehtävät jaetaan tiimin jäsenten kesken, tiimin jäsenet ohjaavat tiimityötä ja toisiaan*
- 2) *Johtajuuspooli - pari, kolmikko jne. hierarkian huipulla*
- 3) *Jaettu johtajuus - johtajuus vaihtelee vuoroittain ihmisten välillä tehtävän suorittamiseksi*
- 4) *Johtajuus vuorovaikutuksena - johtajuus muodostuu suhteiden kautta*

Ensimmäiset kolme kategoriaa rakentuvat perinteisille johtajarooleille ja tarkoittavat niiden kiertämistä eri henkilöiden kesken tai roolin tehtävien jakamista useammalle henkilölle. Näissä malleissa ollaan kuitenkin edelleen kytköksissä hierarkiaan, vaikkakin jaetuin tai kierrätetyin muodoin, eikä näiden mallien käyttäminen edellytä perinteisten organisaatiomallien purkamista. Sen sijaan neljäs malli, jossa johtajuus ymmärretään muodostuvaksi suhteiden kautta vuorovaikutuksessa, eroaa muista merkittävästi siksi, että siinä johtajuus ei ole yksilö tai rooli, vaan monikko ja suhde. Tässä mallissa johtajuus yhdistetään siihen, mitä ihmiset tekevät, eli käytänteisiin, yhteistyöhön, kommunikaatioon, valta- ja vaikutussuhteisiin. (Salovaara 2017, 55.)

Jaetun johtajuuden englanninkielisissä vastineissa usein esiintyvä sana ”shared” aiheuttaa suomenoksiin monitulkintaisuutta, koska verbit *share* ja *jakaa* eivät ole merkityksiltään identtiset. Englannin kielen verbi tarkoittaa sanakirjan mukaan ’jakaa’, ’olla yhteinen’, ’olla samanlainen’. Substantiivina *share* merkitsee ’osa’, ’osuus’, ’osallisuus’. Kielitoimiston suomen kielen sanakirja ei tunne *jakaa*-verbille merkitystä ’olla yhteinen’, vaan merkitykset ovat ’osittaa’, ’erottaa’, ’tasata’, ’antaa’. Vaikuttaa siltä, että jaettu-sanana käyttö suomen kielessä merkityksessä ’olla yhteinen’ on uusi ilmiö ja se on mitä ilmeisimmin anglosaksista vaikutusta. Siten jaettu johtaminen voi tarkoittaa tulkinnasta riippuen johtamista, jota on jaettu tai ositettu (suomen kielen *jakaa*-verbin alkuperäisen merkityksen

mukaisesti) tai joka on yhteinen (anglosaksisvaikutteinen merkitys). Molemmille suomennoksille löytyy käsittääkseni vastineensa englanninkielisistä termeistä.

Shared leadership olisi siis mahdollista suomentaa myös yhteiseksi johtajuudeksi, kuten Arja Ropo (2011) tekeekin. Hänen jaottelussaan ”yhteinen johtajuus” on yläkäsite, jonka alaluokkia ovat kanssajohtajuus, yhteisjohtajuus ja hajautettu johtajuus. Kanssajohtajuudessa (co-leadership) johtajuusrooli jaetaan kollegojen kesken, yhteisjohtajuudessa (shared leadership) johtajuus vaihtuu tilanteen ja henkilön osaamisen mukaan, ja hajautetussa johtajuudessa on kyse virallisesta johtajasta riippumattomasta kollektiivisesta johtajuudesta. Johtajuus käsitetään monen suuntaiseksi sosiaalisiksi prosessiksi, jossa johtajuutta rakennetaan sosiaalisen konstruktivismin tapaan antamalla merkityksiä prosessin osatekijöille. Metaforan avulla Ropo (2011, 202) vertaa johtamisen delegointia piirakan jakamiseen, kun taas aito jaettu johtaminen on piirakan leipomista yhdessä; jaetussa johtajuudessa johtajuus ei ole jollakulla valmiina etukäteen, vaan se syntyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen prosessin kautta.

Johtaminen samastetaan usein vain johtajaan tai esimieheen, vaikka todellisuudessa johtaminen toteutuu 1) esimiehen, 2) alaisten ja 3) tilanteiden (konteksti) sekä 4) tavoiteltujen päämäärien välisenä prosessina (Juuti 2013, 13). Ropo (2011) kiteyttää kehityksen seuraavasti:

”Johtajuustutkimus on siirtymässä johtajakeskeisestä (entity) ajattelusta suhdekeskeiseen (relational) ajatteluun. Tämä tarkoittaa niin ontologisesti kuin epistemologisesti uudenlaisia lähtökohtia ymmärtää johtajuuden ilmiötä. Johtajuus ei ole objektiivisesti havainnoitavissa oleva kohde, vaan se rakentuu subjektiivisesti kehollisen (embodied) ja kokemuksellisen (aesthetic) vuorovaikutuksen kautta.” (Ropo 2011, 192.)

Juuti (2013, 13; 17) puolestaan liittää jaetun johtamisen sen vuorovaikutteisuuden perusteella leadership-johtamiseen eli ihmisten johtamiseen vastakohtana tiukkaotteiselle asioiden johtamiselle eli management-johtamiselle. Hän näkee management-johtamisen olevan suorastaan ristiriidassa jaetun johtajuuden kunnioittamien demokraattisten perusarvojen kanssa ja jättävän sitä paitsi huomiotta tunnetason suhteet ja kokemukset. Luonteeltaan säilyttävänä management-johtaminen ei tue muutosten johtamista, ja sille tyypillinen lokeroituminen asioiden ympärille estää kokonaisvaltaisten ratkaisujen kehittämistä ja haittaa erityisesti monimutkaisten ongelmien ratkaisemista. Nykyajan organisaatioiden korkeasti koulutetut, oman alansa tehtävät hallitsevat ihmiset haluavat itse kehittää työtään ja organisaatioitaan. Jaettu johtaminen onkin Juutin mukaan organisaatiossa työskentelevät ihmiset mukaan ottava työelämän, asiakaspalvelun ja organisaation tuloksellisuuden kehittymisen prosessi.

Yliopistokontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa käsitys jaetusta johtajuudesta painottuu hiukan eritavalla kuin yleisemmän johtamiskirjallisuuden puolella. Siinä missä yleisemmässä kontekstissa huomio näyttäisi olevan johtajuuden jakautumisessa johtajan ja johdettavien välisessä suhteessa, akateemisessa ympäristössä johtajuuden jakamista ja jakautumista tarkastellaan etupäässä akateemisen ja managerialistisen johtajuuden välisessä suhteessa. Ensin mainitussa painottuu ihmisten välinen toiminta työyhteisössä, jälkimmäisessä ollaan kenties enemmän järjestelmätasolla tarkastelemassa yliopiston kahden erilaisen johtamisjärjestelmän yhteispeliä. Akateemisen ja manageriaalisen johtamisen välistä suhdetta tutkiessaan Pekkola (2011, 41) käyttää jaetun johtajuuden käsitettä tarkoittamaan tilannetta, jossa sekä manageriaalinen että akateeminen johtaminen ovat läsnä ja yhtä tärkeitä, mutta ne ovat eriytettyinä. Akateeminen johtaminen nojaa kokemukseen, oppineisuuteen, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja tieteelliseen meritoitumiseen, kun taas manageriaalinen johto perustuu muodolliseen asemaan ja siihen liittyvään toimivaltaan sekä tehtävä- ja tulosvastuuseen. Näiden kahden yhteistyöllä saadaan aikaan toimiva johtamisjärjestelmä, eikä yksittäisen johtajan tarvitse tasapainoilla erilaisten johtajapositioiden välillä. Myös Yelder ja Codling (2004) sekä Bolden ym. (2009) tarkoittavat jaetulla johtajuudella (*shared leadership* tai *distributed leadership*) sellaista yliopiston johtamisen mallia, joka rakentaa siltaa kollegiaalisen ja manageriaalisen johtamisen perinteisen kahtiajaon ylitse. Taylor (2013) käsittelee koko yliopiston tason johtamista akateemisen henkilöstön ja hallinnon kesken jaetulla johtamismallilla käyttäen termiä *shared governance*, jossa keskeisellä sijalla ovat manageriaalisen ja akateemisen johtamislinjan yhdistävät hallintoelimet ja johtamiskäytänteet.

Jaettu johtaminen liitetään kirjallisuudessa erityisesti asiantuntijaorganisaatioiden johtamiseen. Asiantuntijaorganisaation tunnusmerkkeinä pidetään henkilöstön korkeaa koulutus- ja osaamistasoa ja organisaation riippuvuutta henkilöstöstä sekä sitä, että työ sisältää monimutkaista ongelmanratkaisua ja että työ on uutta tuottavaa (Sipilä 1996, 23). Lisäksi asiantuntijaorganisaation työ on henkistä ja tuote on yleensä aineeton (Pesonen 2007, 21-22). Asiantuntijatyössä jatkuva oppiminen on sisäänrakennettuna ja työn kiinnostavuus on motivaatiolähteistä tärkeimpiä. Asiantuntijat kaipaavat palautetta työstään sekä arvostusta omaa työtänsä kohtaan. (Sipilä 1996, 39-43.) Asiantuntijaorganisaation johtaminen on leimallisesti ihmisten johtamista, jossa luottamus, henkilösuhteet ja asiantuntijatyöntekijän autonomian kunnioittaminen ovat etusijalla (Sipilä 1996, 56-57).

Ropon ja Erikssonin (2001, 18-19, 22) mukaan johtamisen muuttumista yksilösuorituksesta kohti jaettua johtamista voi perustella sillä, että useat toimialat muuttuvat asiantuntijuusaloiksi, mikä tarkoittaa toisaalta erikoistumista, toisaalta yhdessä tekemisen tarvetta. Myös organisaatiokäsitys on muutoksessa: organisaatio ei ole kone vaan elävä yhteisö, jonka jäsenten väliset suhteet lomittuvat

vuorovaikutuksen verkoiksi. Organisaatioiden toiminta perustuu yhä useammin asiantuntijuuteen kuin fyysiseen työhön. Sosiaalisen konstruktivismiin mukaisesti ymmärrettyä tietoa ja asiantuntemusta eivät ole yksilöiden ominaisuuksia, vaan ne syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Sitoutumista ei saada aikaan käskyttämällä, vaan osallistamalla ihmisiä oman asiantuntijuuden rakentamiseen. Monimutkaisuuden lisääntyminen tarkoittaa myös suurempaa todennäköisyyttä sille, että yhdellä yksilöllä ei ole kaikkea tarvittavaa tietoa ja taitoja, kykyä ja suhdeverkostoa, joita johtamistyössä tarvitaan. (Ropo & Eriksson 2001, 18-19, 22.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että jaetun johtamisen käsite on sisällöllisesti moniselitteinen. Sitä käytetään sekä kokoavana yläkäsitteenä, että alaluokkana, yhtenä johtajuuden monikkomuodoista. Tässä tutkielmassa päädytään käyttämään jaettua johtamista laajassa merkityksessä, yläkäsitteenä. Silloin se sisältää kansajohtajuuden (co-leadership), jossa johtajuusrooli jaetaan kollegojen kesken, yhteisjohtajuuden (shared leadership), jossa johtajuus vaihtuu tilanteen ja henkilön osaamisen mukaan, sekä hajautetun johtajuuden, jossa on kyse virallisesta johtajasta riippumattomasta kollektiivisesta johtajuudesta. Tämä vastaa lähinnä Arja Ropon luokittelua. Lisäksi tässä tutkielmassa tarkastellaan Ropon luokittelun ulkopuolelle jäävää delegoitua johtamista, koska se on olennainen elementti tutkimusaineistossa. Jaettu johtajuus käsitetään tässä tutkimuksessa sosiaalisena, suhdekeskeisenä ja vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. Se liittyy leadershipiin eli ihmisten johtamiseen, se on ihmiset kokonaisvaltaisesti huomioon ottavaa ja sille on tyypillistä runsas vuorovaikutus ja merkityksien yhdessä neuvottelemisen työyhteisöarjen käytänteissä ja vuorovaikutuksen erilaisilla foorumeilla. Jaettu johtajuus liittyy asiantuntijaorganisaation toimintakulttuuriin ja se mahdollistaa uusien ratkaisujen kehittämisen. Jaettu johtaminen on luonteeltaan mahdollistavaa ja vastuuta ottavaa. Erityisesti yliopistokontekstissa jaettu johtaminen voidaan nähdä manageriaalisen ja kollegiaalisen johtamisen yhdistelmänä tai niiden välille rakentuvana välittävänä toimintakulttuurina. Yhteenvedon on koottu taulukkoon 1 piirteitä, joita kirjallisuuden perusteella liitetään jaettuun johtajuuteen, ja niiden rinnalle piirteitä, jotka ovat ristiriidassa jaetun johtajuuden ja sen edellytysten kanssa.

Taulukko 1: Piirteitä, jotka kuuluvat/eivät kuulu jaettuun johtamiseen

Piirteitä, jotka kuuluvat jaettuun johtajuuteen	Piirteitä, jotka eivät kuulu jaettuun johtajuuteen
• jaettu valta (power-with)	• määräävä valta (power-over)
• ryhmä, suhdekeskeinen (relational)	• johtajakeskeinen (entity), ”sankarijohtaja”
• tilanteessa konstruoituva, neuvoteltu	• etukäteen valmis toteutettavaksi
• tunnetaso otetaan huomioon	• tunnetason merkitys häivytetään
• vuorovaikutus, dialogisuus	• johtaja tekee johdettavilleen
• asiantuntijatyö, -organisaatio	• konemainen organisaatio
• leadership-johtaminen	• managerialismi

4 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT

4.1 Laadullinen tutkimusote ja tutkijan positio

Tässä tutkielmassa käytetään laadullista tutkimusotetta. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkittavan kohteen kokonaisvaltaisuuden huomioiminen (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Creswell (2014, 185–186; 215) kuvaa laadullista tutkimusta tulkinnallisuuden, merkitysten, kehkeytyvyyden ja holistisuuden termein sekä muistuttaa laadullisen tutkimusaineiston avoimesta (open-ended) luonteesta verrattuna kvantitatiivisen aineiston umpinaisuuteen (closed-ended). Alasuutarin (2011, 26) mukaan ihmistieteissä tutkimusmenetelmien mustavalkoinen jaottelu kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin ei ole mahdollista, mutta tutkimuksen tekemistä kuvaaviksi ideaalimalleiksi voi erottaa yhtäältä luonnontieteellisen koeasetelman ja toisaalta laadullisen tutkimusasetelman, jota Alasuutari vertaa arvoituksen ratkaisemiseen. Tämän tutkielman ratkaistavia arvoituksia ovat kielikeskusten (hallinnolliset) olomuodot sekä se, millaista johtamista kielikeskuksissa harjoitetaan. Laadullinen tutkimusote on tähän tutkimukseen soveltuvin lähestymistapa, koska kysymykseni ovat *millainen-* ja *miten-*kysymyksiä ja koska aineistoni muodostuu haastatteluin ja lomakkein koottuista teksteistä, jotka käsittelevät informanttien käsityksiä ja heidän asioille antamiaan merkityksiä.

Tutkimuksen tarkoitusta voidaan luonnehtia neljän piirteen perusteella: tutkimus voi olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava (Hirsjärvi ym. 2009, 138). Tämän tutkielman taustaksi tehty katsaus kielikeskusten syntymisestä osaksi yliopistoa on historiallisesti *kuvaileva*: osiossa tutkitaan, miksi ja miten kielikeskukset perustettiin sekä millaisissa oloissa perustaminen tapahtui ja mihin laajempaan ilmiöön se liittyi. Lomakekyselyn avulla tulin *kartoittaneeksi* kielikeskusten hallinnollisia olomuotoja viimeaikaisten yliopistouudistusten jäljiltä. Lisäksi tutkielmassa on kielikeskusten johtamisen kuvausta, jossa käytetään viitekehyksenä korkeakoulujohtamisen ja erityisesti jaetun johtamisen teorioita, mutta myös Hirsjärven ym. jaottelusta puuttuva ilmiön *ymmärtämistä*. Kaiken kaikkiaan koko tutkimukseni varsinainen tarkoitus on kuitenkin kuvata ja ymmärtää kielikeskusten olemusta ja johtamista. Tutkittavana olevan aihepiirin tuttuuden takia Tuomen ja Sarajärven (2009, 28) mainitsemista ymmärtämisen edellytyksistä minulla täyttyy ainakin kyky eläytyä tutkimuskohteiden ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin myös tietyllä psykologisella tasolla.

Työyhteisöjen sisäinen maailma ja sen ilmiöihin kuuluva johtaminen ei ole kuvattavissa tai ymmärrettävissä absoluuttisin käsittein, koska sosiaalinen todellisuus on ihmismielen tuote ja ihmisten luomaa merkitystodellisuutta. Siksi tutkimustapaan liittyy olennaisesti tulkinta, jolla avataan tutkittavien puhetta ja elämismaailmaa ja ”tehdään tunnettu tiedetyksi”. Tämä koskee erityisesti haastatteluaineistoon perustuvaa johtamis-osiota, jossa tarkastelun kohteena ovat haastateltavien kokemukset ja kokemuksiin liittyvät merkitykset ja jossa tavoitteena on arkityön tuttujen ilmiöiden tekeminen näkyviksi analyysin ja käsitteellistämisen avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 35) kutsuvat tällaista laadullista tutkimustapaa fenomenologis-hermeneuttiseksi.

Tutkimusotteeseen liittyy kysymys tutkimuksen avulla saadun tiedon yleispätevyydestä. Toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus, laadullinen tutkimus ei tavoittele tiedon yleistämistä tiettyyn suurempaan joukkoon, vaan pyrkimyksenä on jonkin ilmiön selittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen perustelusta näkökulmasta käsin (Alasuutari 2011, 84–85, 234.) Niinpä tämän tutkimuksen avulla voidaan saada valitsemastani näkökulmasta tietoa ja ymmärrystä siitä, millaisia organisaatioita kielikeskukset ovat ja miten niitä johdetaan, mutta tavoitteena ei ole pyrkiä yleistämään tuloksia esimerkiksi tietyn hallintomallin ja tietynlaisen johtamisen suhteisiin tai soveltaa tuloksia vaikkapa muihin saman tyyppisiksi katsottaviin organisaatioihin. Itse asiassa tuloksia ei voi yleistää edes kaikkiin Suomen yliopistokielikeskuksiin, koska haastatteluja ei ulotettu niihin kaikkiin. Ei olisi myöskään mitään mieltä raportoida, että jollakin prosentiosuudella haastattelemistani kielikeskusjohtajista olisi asiasta x mielipide a kun taas muilla oli mielipide b . Laadullinen tutkimus ei tuota sellaista tietoa.

Koska tälle tutkielmalle on leimaa-antavaa, että olen tutkijana itse osa sitä ympäristöä, jota tutkin, on erityisen tarpeellista pohtia tutkijan positiota ja suhdetta aiheeseen. Olen työskennellyt kielikeskuksissa vuodesta 1992 alkaen ensin amanuenssina ja vuodesta 1996 johtajana. Tästä ajasta ensimmäiset 15 vuotta työskentelin Kuopion yliopiston, ja jälkimmäiset 10 vuotta Tampereen yliopiston kielikeskuksessa. Voi liioittelematta sanoa, että valtaosan siitä, mitä näiden 25 vuoden perusteella tiedän johtamisesta, olen oppinut yliopistossa ja nimenomaan ”kielikeskuksesta käsin”. Mutta olisi harhaan johtavaa sanoa, että kaikki johtamisesta tietämäni tai luulemani olisi sieltä peräisin.

Ensimmäiset kokemukseni johtamisesta työelämässä sain teini-iässä maanmittarin apulaisena, jolloin työtehtäviäni olivat rajalinjojen raivaus sekä pyykkikivien merkitseminen maanmittaustoimituksissa metsissä ja vainioilla. Osakseni tullut johtaminen oli kädestä pitäen neuvomista ja usein kannustamista, mutta joskus myös arveluttavaa heitteillejättöä, kun yömyöhään palattiin talonisäntien trahteerauksesta maanmittarin ajaessa autoa sahtipäissään. Myöhemmissä ravintola-alan töissäni johtaminen

oli suoraviivaista ja käskyttävääkin, mitä hektisissä työvaiheissa ja siihen aikaan yleisemminkin pidettiin normaalina ja hyväksyttävänä. Sittemmin ollessani matkailualalla työtehtäville oli tyypillistä ison vastuun antaminen nuorelle matkanjohtajalle, jonka piti selviytyä kaikesta ennakoidusta ja ennakoimattomasta vaikkapa 10 vuorokauden kiertomatalla ulkomailla aikana, jolloin matkapuhelimet ja internet olivat vielä tuntemattomia. Näissä tehtävissä nuorena saadut kokemukset johtamisesta ovat merkityksellisiä, koska niistä on muodostanut kokemusmaailmani ensimmäinen kerros johtajuuskäsityksistä. Varhaisimpien johtamiskäsitystäni muovanneiden kokemusten mieleen palauttaminen on relevanttia myös siksi, että myöhemmin tulin oivaltamaan johtamisen olevan yliopistossa monelta osin erilaista kuin ”tuolla ulkona”. Vaikka merkittävin työurani siis onkin yliopistosta ja kielikeskuksesta ja oma työkokemukseni esimiehenä lähes kokonaan sieltä, johtamiskäsitykseni ei kuitenkaan perustu yksinomaan tai lähtökohtaisesti yliopistomaailmaan. Itse asiassa yksi itseäni hätkähdyttäneistä havainnoista vuosien varrelta onkin ollut, että on todellakin olemassa ihmisiä, joiden *koko* työelämä- ja työyhteisökokemus on pelkästään yliopistosta, ja joilta sen vuoksi puuttuu kokonaan vertailukohta, johon suhteuttaa omia johtamiseen kohdistuvia käsityksiään ja odotuksiaan.

Koko tutkielmani ja sitä edeltäneiden opintojen lähtökohtana on ollut halu ymmärtää syvällisemmin johtamista yleensä ja kielikeskuksen kontekstissa erityisesti. Tiedonintressiäni voisi ehkä parhaiten kutsua emansipatoriseksi ainakin siltä osin, mikä liittyy itsereflektioon ja pyrkimykseen hankitun tiedon ja osaamisen avulla vapautua ongelmallisiksi kokemistani asioista nykyisessä johtajan tehtäväsäni. Motivaationi perustuu halulle oppia lisää johtamisesta sekä ymmärtää syvällisemmin sitä toimintaympäristöä, jossa työskentelen. Tunnistan motivaatiopohjassani myös halun löytää selittäviä tekijöitä sellaisille kielikeskusjohtamisessa kohtaamilleni ilmiöille, jotka ovat tuottaneet vaikeuksia ja ristiriitoja, enkä tietenkään pettyisi, jos voisin jälkiviisaasti osoittaa olleeni oikeassa jossakin kiistakysymyksessä. Tämäkin emotionaalissävyytteinen ja ehkä vähemmän jalo motivaatiotekijä on hyvä tunnistaa ja tunnustaa, jotta ei tule antaneeksi sen värittää ja johdatella tutkimuksen kulkua, tuloksia ja niiden tulkintaa.

Suhteeni tutkimusaiheeseen on siis hyvin läheinen: olen täydellisesti osa tutkittavana olevaa maailmaa. Tutkimuskyselyyn vastanneet ja haastateltavat ovat kollegoitani ja jotkut heistä vieläpä hyvin pitkältä ajalta. Kaikkien kanssa ollaan kavereita ja joidenkin kanssa voin sanoa ystäväystyneeni. Kielikeskusten vahvasti verkostomainen toimintatapa, yhteiset hankkeet ja kielikeskusjohtajien säännölliset tapaamiset intensiivisine keskusteluineen ovat vuosien saatossa tuoneet monien kollegoiden ajatukset varsin tutuiksi. Tämän kaltaisessa asetelmassa tutkijan on vältettävä luottamasta liikaa omaan hiljaiseen tietoonsa ja pyrittävä kuuntelemaan tarkasti aineistoaan ja torjuttava houkutus täydentää

käsiteltäviä teemoja omilla ajatuksillaan, jos ne eivät saa tukea aineistosta. Toisaalta aihepiirin tuttuus auttaa tutkijaa ymmärtämään, mitä haastateltavat tarkoittavat ja mitä merkityksiä he puheena oleviin ilmiöihin liittävät ja miksi. Ja toisaalta taas aihepiirin tuttuus varmasti ohjaa valintojani, tulkintojani ja niille antamiani merkityksiä.

Voi myös pohtia, voivatko keskinäinen tuttuus ja tuttuudesta kumpuavat oletusarvot jopa ohjata haastateltavien puheenvuoroja, mutta laadullisen tutkimuksen kysymyksiä lienee yleiselläkin tasolla se, missä määrin vastaajat vastaavat sen mukaan, mitä he olettavat kysyjän toivovan heidän vastaavan. Tutkijana minulla ei ole muuta mahdollisuutta, kuin ottaa aineisto sellaisenaan ja lähteä siitä, että se ilmentää luotettavasti vastaajien käsityksiä puheena olleista asioista tai sellaisena kuin he sen ovat halunneet ilmaista. Luotan siihen, että he puhuvat oman totuutensa sellaisena kuin haluavat minusta riippumatta. Vaikka olen virkaiältäni ammattikunnan vanhin, en kuvittele saavuttaneeni sellaista mielipidevaikuttaja-mentorin asemaa, että kollegani pyrkisivät ennakoimaan ajatuksiani ja ikään kuin täyttämään oletettuja toiveitani sen suhteen, miten haastattelukysymyksiin ”pitäisi” vastata.

4.2 Aineisto

Tutkielman aineisto koottiin kahdella tavalla, kyselyllä ja haastatteluin. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa (keväällä 2016) toteutetulla lomakekyselyllä koottiin tietoja kielikeskusten organisaatiosta. Toinen aineistonkeruukierros (kesällä 2017) tehtiin haastattelemalla. Molemmilla kerroilla kohderyhmänä olivat kielikeskusten johtajat⁹. Kielikeskusten syntyhistoriaa selostavassa luvussa aineistoksi voi katsoa myös arkistolähteet kuten Tampereen yliopiston toimintakertomukset, hallintoelinten kokouspöytäkirjat ja muut vastaavat dokumentit.

Aineistonkeruun ensimmäisenä vaiheena toteutin e-lomakekyselyn, joka kohdistettiin kaikkien yliopistojen kielikeskusten ja vastaavien yksikköjen johtajille. Otin kohderyhmään yhteyttä sähköpostitse ja pyysin heitä vastaamaan kyselyyn. Laadin kyselylomakkeen itse Tampereen yliopiston E-lomake-ohjelmalla. Kyselyssä tiedusteltiin kunkin kielikeskuksen asemaa yliopistossaan, mahdollisia muutoksia sen asemassa sekä muutosten taustoja. Lisäksi kysyttiin kielikeskuksen sisäisestä organi-

⁹ Tässä yhteydessä käytetään yksinkertaisuuden vuoksi yleisnimitystä *kielikeskus* kaikista kielikeskusopetusta antavista yksiköistä niiden virallisesta nimestä tai hallinnollisesta olomuodosta riippumatta sekä nimikettä *kielikeskusjohtaja* kaikista niistä henkilöistä, jotka vastaavat kielikeskusopetuksesta yliopistossaan, riippumatta heidän virallisesta tehtävänimikkeestään.

soitumista erilaisiin ryhmiin ja vastaaviin sekä niiden merkitystä johtamiselle. Myös johtajan (tai vastaavan) tehtävänimikettä ja tehtävän vakinaisuutta selvitettiin. Lisäksi pyydettiin tietoja aikaisemmasta kielikeskuksia koskevasta tutkimuksesta. E-kyselylomake on liitteenä (Liite1).

Tässä tutkimuksessa tarkoitettut kielikeskukset ovat (suluissa yliopiston lyhenne):

1. Aalto-yliopisto / oppimispalvelut / kielikeskus (AYO)
2. Helsingin yliopiston kielikeskus (HY)
3. Itä-Suomen yliopiston kielikeskus (ISY)
4. Jyväskylän yliopiston kielikeskus (JY)
5. Lapin yliopiston kielikeskus (LY)
6. Lappeenrannan teknillinen yliopisto / opinto- ja kv-palvelut / kielikeskus¹⁰ (LTY)
7. Maanpuolustuskorkeakoulu¹¹ / Puolustusvoimien kielikeskus (MPKK)
8. Oulun yliopisto / täydentävien opintojen keskus/kieli- ja viestintäkoulutus (OY)
9. Svenska handelshögskolan / Center för språk och affärskommunikation (SHH)
10. Taideyliopisto / Avoin kampus / kielitiimi (TaiY)
11. Tampereen teknillinen yliopisto / talouden ja rakentamisen tiedekunta / kielikeskus (TTY)
12. Tampereen yliopiston kielikeskus (TaY)
13. Turun yliopiston kielikeskus (TY)¹²
14. Turun yliopiston kauppakorkeakoulun markkinoinnin ja kansainvälisen liiketoiminnan laitos/kielten ja liikeviestinnän yksikkö¹³ (TYKK)
15. Vaasan yliopiston filosofinen tiedekunta / kielipalvelut (VY)
16. Åbo Akademi / Centret för livslångt lärande / Centret för språk och kommunikation (ÅA)

Kysely lähetettiin kaikkiin yliopistoihin lukuun ottamatta Taideyliopistoa ja Maanpuolustuskorkeakoulua. Kaikki 13 e-lomakekyselyn saanutta vastasivat kyselyyn ja kahden viimeksi mainitun yliopiston tiedot koottiin sähköpostikeskusteluihin. Kun täydensin itse vastaavat tiedot Tampereen yliopistosta, käytössä on tiedot Suomen kaikkien yliopistojen kielikeskusopetusta antavista yksiköistä. Aineisto perustuu pääasiassa kielikeskusjohtajien vastauksiin, muutamia yksityiskohtia kuten yksi-

¹⁰ Vuoden 2017 alusta lukien LTY:n kielikeskus on ulkoistettu osaksi Saimia-ammattikorkeakoulun kielikeskusta

¹¹ Maanpuolustuskorkeakoulu on sotilashallinnon alainen erotukseksi muista yliopistoista, jotka ovat opetus- ja kulttuuriministeriön alaisia.

¹² Vuoden 2017 alusta nimi on kieli- ja viestintäopintojen keskus

¹³ Vuoden 2017 alusta liitetty yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen.

köiden nimiä tai organisaatiosuhteita on tarkistettu kyseisten yliopistojen verkkosivuilta. Kyselyaineiston laajuus on siis 16 kyselylomaketta, joista yksi on itse tekemäni oman kielikeskukseni osalta. Lomakkeessa oli 11 kysymystä, joista osa oli monivalintakysymyksiä tai lukumäärätietoja koskevia. Avoimia kysymyksistä oli viisi, ja osa vastaajista innostui niissä pitkäköihinkin pohdintoihin.

Haastatteluissa kohderyhmää rajattiin. Mahdollisten haastateltavien joukko, eli kielikeskusten johtajat, käsitti itseni pois lukien kaikkiaan 15 henkilöä. Käyttämällä ns. eliittiotantaa tästä joukosta valittiin haastateltaviksi kuusi sellaista henkilöä, joilla kokemuksen pituuden perusteella saattoi olettaa olevan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Haastateltavien määrän rajaamiseen ja otantatyypin valintaan vaikuttivat ensinnäkin tutkimusekonomiset syyt ja toiseksi se, että ensin tehdyn lomakekyselyn vastaukset vaikuttivat siinä määrin yhdenmukaisilta, että myös haastattelujen suhteen oli syytä odottaa nopeaa saturaatiota. Haastateltavien määrän lisäämisellä ei siksi olisi odotettavissa olennaista lisäarvoa tutkimuksen kannalta. Saturaatio-oletus osoittautui oikeaksi analyysin kuluessa.

Otannan perusteena ei sen sijaan käytetty erilaisia hallinnollisia malleja tai asemia, vaikka myös ne ovat tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena. Ajatus hallintomallien ja johtamisen mahdollisesta yhteydestä on kyllä kiinnostava, mutta rajautuu tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska se olisi tutkimusasetelmana erilainen eikä sisälly tämän tutkielman tutkimuskysymyksiin.

Kahden aineistonkeruukierroksen kohderyhmät voi kuvata sisäkkäisinä ympyröinä, joista pienempi sisältyy isompaan (kuvio 3).



Kuvio 3: Lomakekyselyyn vastanneet ja haastatellut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (TENK 2009, 11) mukaan tutkimushenkilöiden tunnistettavuudesta sovitaan heidän kanssaan. Useissa tapauksissa tunnistettavuus ei ole tarkoituksenmukaista. Ohjeen mukaan myös kvalitatiiviselle tutkimusraportoinnille tyypilliset suorat tekstiotteet aineistosta tulee arvioida tunnisteellisuuden näkökulmasta ja ratkaista, mitä tunnistamisen mahdollistamia suoria tai epäsuoria tietoja annetaan, mitä karkeistetaan ja mitä jätetään pois. Tässä tutkimuksessa on ymmärrettävä niin, että haastateltavat osallistuvat tutkimukseen ammatillisen roolinsa yksittäisinä edustajina, eikä heidän henkilöytensä ole sinänsä olennaista tutkimuksen kannalta. Sen vuoksi haastateltujen yksityisyyttä suojataan jättämällä heidät ja heidän kotiyliopistonsa nimeämättä.

Haastattelujen aluksi heidän kanssaan keskusteltiin anonymisoinnista ja muistutettiin siitä, että kyseessä olevan hyvin rajatun kohderyhmän oloissa tunnistamattomuus ei Suomen kokoisessa maassa ehkä voi toteutua täydellisesti ainakaan niiden piirissä, jotka tuntevat yliopisto- ja kielikeskusmaailmaa. Haastateltavien joukko koostui sekä naisista että miehistä, joiden ikähaarukka on noin 40 vuodesta noin 60 vuoteen. Suurimmalla osalla heistä on tohtorin tutkinto kieli- tai kasvatustieteissä. Esimies- ja johtamiskokemusta jokaisella on vähintään noin 10 vuotta ja heidän yhteenlaskettu kokemusvuosien määrä nykyisestä ja aikaisemmista johtamistehtävistä on lähes 90 vuotta. Johdettavia heillä on yhteensä yli 400, kun otetaan huomioon suorien alaisten lisäksi heidän kielikeskustensa koko henkilökunta. Kaikki ilmoittivat saaneensa johtamiskoulutusta ja esimiesvalmennusta vähintään yksittäisiä lyhytkursseja ja enimmillään monien lyhytkurssien lisäksi useita pitempiketoisia (esimerkiksi vuoden mittaisia) johtamiskoulutuksia, jotka tyypillisesti olivat yliopiston omaa koulutustuotantoa. Lisäksi mainittiin johtajien työnohjausryhmät, coaching, mentorina ja aktorina toimiminen. Yksi johtajista oli opiskellut henkilöstöjohtamisen perusopinnot yliopistossa.

Haastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu tai strukturoimaton eli avoin. Puolistrukturoidussa haastattelumenetelmässä eli teemahaastattelussa vastauksia ei ole sidottu ennalta asetettuihin vastausvaihtoehtoihin, vaan vastaajat voivat vastata omin sanoin. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että teema-alueet ovat kaikille samat (strukturoidut), mutta kysymysten järjestys ja sanamuoto voivat teeman puitteissa vaihdella haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.) Tätä tutkielmaa varten tehtyjä haastatteluja voi pitää puolistrukturoituina, koska haastattelut muistuttivat keskustelua, joka ohjautui valmistellun kysymyssarjan mukaisesti, mutta jossa kysymysten sanamuoto ja järjestys vaihtelivat haastattelusta toiseen. Joissakin kohdissa asian ja haastateltavan tuttuus näkyivät siten, että haastattelija saattoi ”kuitata” vastauksen saaduksi jo ennen kuin haastateltava oli päässyt vastauksensa loppuun. Kysymykset käsittelivät kyseisen kielikeskuksen kokoa, asemaa ja

hallintoa sekä johtamista, tutkimuskysymysten ja tutkimusasetelman mukaisesti. Haastattelukysymyssarja on liitteenä (Liite 2).

Testasin haastattelukysymyksiä ensin yhdellä haastateltavalla. Testihaastateltava vastasi kysymyksiin siinä määrin laajasti ja joitakin uusia näkökulmia avaten, että laadin sen perusteella joitakin lisäkysymyksiä ja tarkennuksia. Muutin myös kysymysten järjestystä loogisemmaksi muutamassa kohdassa. Testihaastattelua ei tarvinnut toistaa tai täydentää näiden muutosten jälkeen, koska kaikki tarvittavat tiedot oli saatu.

Haastattelut toteutettiin Skypen välityksellä lukuun ottamatta yhtä, jonka tein kasvokkain. Nauhoitin haastattelut. Litteroinneista tein yhden haastattelun itse ja muut teetin tamperelaisella Tutkimustie Oy:llä. Tekstinnös tehtiin puolitarkasti (Tutkimustie Oy:n termein ”peruslitterointi”) eli sanatarkka puhekielinen litterointi ilman puhekielelle ominaisia täytesanoja, turhia sanakatkoja ja toistoja, joilla ei ole merkitystä sisällön kannalta. Tarkempaan litterointiin ei tässä tutkimuksessa ollut tarvetta. Haastattelut kestivät keskimäärin hiukan yli tunnin, joten äänitteitä kertyi yli kuusi tuntia. Kirjoitettuna merkkilajilla Times New Roman, pistekoolla 12 ja rivivälillä yksi litteraatioita kertyi 83 sivua.

4.3 Analyysi

Aineiston analyysi on prosessi, jonka kautta raakadatasta päädytään näyttöön perustuviin tulkintoihin (Rubin & Rubin 2005, 201). Sisällönanalyysi aloitetaan aineiston kuvauksella, järjestelyllä ja luokittelulla, mutta järjestykseen luokitellut aineistokategoriat eivät vielä ole tuloksia. Sisällönanalyysillä saadaan kerätty aineisto järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Tutkimus on keskeneräinen, vaikka aineiston analyysi olisi tarkkakin, jos sen perusteella ei onnistuta vetämään relevanteja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Alasuutari (2011, 31–33) jakaa laadullisen analyysin kahteen vaiheeseen, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen, ja huomauttaa, että käytännössä vaiheet nivoutuvat toisiinsa. Havainnot pelkistyvät, kun tarkastelunäkökulma määritellään tutkimuksen kysymyksenasettelun ja valitun teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Pelkistämistä jatketaan yhdistelemällä havaintoja niille yhteisten piirteiden perusteella, jolloin alkaa muodostua ryhmiä tai luokkia. Luokkia ei saisi muodostua liikaa, jotta ”tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada ote ja jottei kaikki peity loputtomista eroista aiheutuvaan harmauteen” (emt., 33). Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari tarkoittaa tulosten tulkintaa, jossa tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkinta

tutkittavasta ilmiöstä (emt., 34). Rubin ja Rubin (2005, 224–229) jaottelevat analyysiprosessin samaan tapaan, mutta nimeävät useampia vaiheita. Heillä aineiston järjestämiseen kuuluvat tiivistäminen (sorting and summarizing), luokittelu (sorting and ranking) ja vertailu (sorting and comparing), minkä jälkeen seuraavat puntarointi ja yhdistely (weighing and combining) sekä yhteen koostaminen, tarkistaminen ja muokkaus (integrating, checking, and modifying).

Laadullisen analyysin muoto riippuu päättelyn logiikasta. Yksittäisestä yleiseen suuntautuvaa päättelyä kutsutaan induktiiviseksi ja päinvastaista logiikkaa noudattavaa päättelyä deduktiiviseksi. Induktiivinen päättely lähtee aineistosta ja etenee kohti teoriaa, deduktiivisessa päättelyssä otetaan lähtökohdaksi teoria tai viitekehys, jonka perusteella aineiston luokittelu tapahtuu. Mitä aikaisemmassa vaiheessa tutkija ottaa teorian ohjaamaan päättelyään, sitä lähempänä deduktiivista päättelyä ollaan, ja mitä lähempänä päättelyn loppua, sitä lähempänä induktiivista päättelyä ollaan. Kolmas tieteellisen päättelyn logiikka on abduktiivinen päättely, jota on nimitetty myös keksimisen logiikaksi. Abduktiivisessa päättelyssä aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat tutkijan edetessä päättelyprosessissaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 100-113.)

Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullinen sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöinen, teoriaohjaava tai teorialähtöinen. Kun aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineiston eikä teorian perusteella, teoriaohjaavassa analyysissä puolestaan on teoreettisia kytKentöjä tai teoria toimii analyysin apuna, vaikka siinäkin analyysiyksiköt valitaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Käsillä olevaa tutkimusta voi osuvimmin luonnehtia teoriaohjaavaksi; organisaatioita ja johtamista koskevan aikaisemman tiedon vaikutus on nähtävissä, mutta tutkimukseni ei pyri testaamaan teoriaa, vaan tuottamaan uutta tietoa teorian ohjaamana. Kuten teoriaohjaavassa analyysissä on tavallista, myös tämän tutkimuksen analyysissä on kyse abduktiivisesta päättelystä, koska analyysissä on sekä aineistolähtöisyyttä että (jaetun) johtamisen tutkimuskirjallisuudesta sovellettuja malleja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-98.) Jaetun johtamisen suhteen abduktiivinen lähestymistapa on luonteva senkin vuoksi, että siitä ei tutkimuskirjallisuudessa ole edes tarjolla mitään kovin kiinteää teorianmallia, vaan tutkijat puhuvat teorian sijaan retorisesta työkalusta (Bolden 2009, 258), löyhästi ja epäjohdonmukaisesti käytetyistä käsitteistä (Denis ym. 2012, 212-213) tai joukosta toisistaan eroavia käsitteitä (Spillane 2005, 149). Siksi aineistolähtöisyys joidenkin teoreettisten kytKentöjen ohjaamana (eli teoriaohjaava analyysi) on tälle tutkimukselle perusteltu valinta.

Analyysin suhteen on huomioitava, että tutkimukseni aineistoa on koottu eri tavoin, lomakekyselyllä ja haastatteluin. Siinä missä haastattelu on kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisiä aineistonkeruumenetelmiä, lomakekysely puolestaan liitetään yleensä kvantitatiiviseen tutkimukseen. Suurin osa teemmästäni lomakekyselystä koskikin kvantitatiivisluonteisia tietoja, kuten lukumääriä, hallintoelimiä esiintymiä jne., joita voisi analysoida ja esitellä tilastotiedon tapaan, esimerkiksi ”puolet kielikeskuksista on erillislaitoksia” tai ”kielikeskuksista vain yhdellä oli neuvottelukunta”. Vaikka tässäkin kohdalla tutkimusote pyrkii olemaan laadullinen, aineiston ”kvantitatiivisuus” heijastuu kielikeskusten hallintoa koskevassa analyysissä ja tulosten käsittelyssä (luku 5) siten, että sisällöstä suuri osa on kartoittavaa, osittain lähes luetteloivaa tekstiä. Tutkimuksen tämän osan analyysissä aineisto ryhmiteltiin jokseenkin tarkasti kyselylomakkeen kysymyksiä teemoina käyttäen ja niiden järjestyksen mukaan edeten. Sen pohjalta luvussa 5 analysoidaan kielikeskuksia akateemisenä asiantuntijaorganisaationa ja palveluyksikkönä sekä tarkastellaan kielikeskusten erilaisten organisoitumismallien yliopistoon asemoitumisen, muutossuuntien ja sisäisen organisoitumisen näkökumista. Analyysissä nojaututaan Clarkin jaotteluun sekä Ståhlen ja Åbergin käsityksiin. Tutkimuksen tämä osa palveli tutkimuksen etenemisen näkökulmasta eräänlaisen esiymmärryksen muodostajana ja tutkimuksen kokonaisuuden ja raportoinnin näkökulmasta tutkittavan ilmiön taustoittajana. Lomakekyselyyn sisältyi kuitenkin myös laadullisempaa tietoa, kuten erilaisten toimielinten merkitystä johtamisen kannalta, ja tästä osin analyysi on laadullisempaa ja liittyy haastatteluin kootun aineiston käsittelytapaan.

Esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä perustuu pitkäaikaiseen omakohtaiseen kokemukseen kielikeskuksen johtamisesta ja kielikeskuksesta työpaikkana. Tämän kokemusperäisen ja intuitiivisen tiedon lisäksi selvästi analyttisempää tietoa esiymmärrystäni rikastamaan tuotti toteuttamani lomakekysely, jota kuvaavasti nimitinkin esikyselyksi. Alustava käsitykseni oli, että kielikeskus on organisaationa yhdistelmä akateemista asiantuntijaorganisaatiota ja palvelulaitosta ja että sen johtamisessa korostuu henkilöstöjohtaminen. Ymmärsin myös, että kielikeskusten virallinen johtamisjärjestelmä poikkeaa ns. perinteisen akateemisen laitoksen mallista. Kyselyn perusteella sain varmistuksen sille, että tapa organisoitua sisäisesti monenlaisiin ryhmärakenteisiin oli omaa kielikeskustani laajempi ilmiö, ja että kyseiset ryhmät toimivat alustana monen suuntaiselle vuorovaikutukselle, ja että ryhmät koettiin merkityksellisiksi johtamisen kannalta. Jaettu johtaminen oli käsitteenä tuttu pintapuolisesti ymmärrettynä. Muilta osin olen käsitellyt esiymmärrystäni edellä laadullista tutkimusotetta ja tutkijan positiota käsittelevässä luvussa.

Haastatteluaineiston sisällönanalyysin lähtökohdaksi otettiin aineiston keruussa käytetty teemahaastattelun kysymysrunko. Siitä jätettiin vähemmälle huomiolle taustatietoja koskeneet kysymykset, joiden tuottama tieto ei ollut relevanttia tutkimuskysymysten kannalta. Ennen tutkimuskysymysten lopullista tarkentumista laaditun kysymysrungon joukossa oli johtajien tietynlaiseen profilointiin tärkeitä kysymyksiä kuten omaa johtamistyyliä ja johtajuuden rakentumista opettajuuden tai tutkijaidentiteetin varaan luotaavia kysymyksiä, mutta analyysin edetessä ne jäivät taka-alalle (niihin voi kenties palata toisessa yhteydessä!). Osa kysymyksistä koski samoja tietoja kielikeskuksen hallinnollisesta asemasta ja sisäisestä organisaatiosta, jotka oli jo aikaisemmin koottu lomakekyselyllä; kysymykset olivat kyllä tarpeellisia haastattelun sisällöllisen koheesion ja etenemisen kannalta, mutta varsinaista uutta tietoa nämä kysymykset eivät antaneet. Joihinkin haastattelurungon kysymyksiin saadut vastaukset olivat puolestaan niin niukkoja, että selvää kuvaa ei muodostunut, mikä puolestaan johti näiden teemojen jäämiseen taka-alalle. Esimerkiksi kysymys epävirallisesta organisaatiosta (haastattelurungon kohta III/2) ei sellaisenaan tuottanut kovin paljon sisältöä eikä siten antanut vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymysten ohjaamana tarkastelun kohteeksi valikoituivat haastattelukysymyksistä ne, jotka liittyivät kielikeskuksen ominaisuuksiin, henkilöstöön ja johtamiseen. Analyysi eteni näitä teemoja koskevia puheenvuoroja pelkistämällä ja yhdistelemällä havaintoja. Pyrkimyksenä oli saada havaintoja abstrahoitua käsitteellisemmälle tasolle irti yksittäisten haastateltavien puhunnoksista. Haastatteluiden aikana johtajat palasivat samoihin teemoihin useammissa kysymyksissä, mitä voi pitää merkinä kyseisen teeman keskeisyydestä, ja silloin havaintoja yhdisteltiin yli alkuperäisten haastattelukysymysten rajojen. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi luottamus ja sen rakentuminen ja vastaavasti myös jaetun johtamisen rajoitukset, joihin palataan johtopäätöksissä (luku 7).

Haastatteluaineiston analyysi on esitetty luvussa 6 seuraavasti. Teemojen käsittely alkaa siitä, millainen merkitys johtajien mielestä kielikeskusten sisäisillä rakenteilla on johtamisen kannalta. Tähän kysymykseen annetuissa vastauksissa muodostuu kuva siitä, mikä erilaisten ryhmärakenteiden rooli johtamisessa on, millaista johtajuutta ne edustavat ja millaisia merkityksiä johtajat antavat johtajuudelle ryhmärakenteiden kontekstissa. Sen jälkeen selvitetään johtajien käsityksiä kielikeskuksen ominaispiirteistä yliopiston laitoksina, jolloin valoon tulevat johtajien näkemykset kielikeskuksen tehtävistä ja asemasta mutta myös henkilöstöstä, asiantuntijuudesta ja luottamuksesta. Tätä kautta päästään kiinni siihen, millaisia johtamishaasteita kielikeskus tarjoaa. Sisäisen viestinnän käytänteet ja niiden suhde johtamiseen ovat tarkastelun kohteena, koska vuorovaikutus on keskeistä sosiaalisten tilanteiden ja suhteiden varaan rakentuvissa johtamisen jaetuissa muodoissa. Vuorovaikutuksen ja

sosiaalisten suhteiden keskeisyyteen perustuu myös tunteiden merkityksen tarkastelu jaetun johtajuuden kannalta.

Analyysin lopuksi ryhmitellään haastatteluaineistoa teorialuvussa (luku 3) esitetyn jaottelun mukaisesti johtajuuden jaettuihin muotoihin: kanssajohtajuus (co-leadership), jossa johtajuusrooli jaetaan kollegojen kesken, yhteisjohtajuus (shared leadership), jossa johtajuus vaihtuu tilanteen ja henkilön osaamisen mukaan, sekä hajautettu johtajuus, jossa on kyse virallisesta johtajasta riippumattomasta kollektiivisesta johtajuudesta. Tämän lisäksi käsitellään delegoitua johtamista. Aineistossa on runsaasti jaetun johtajuuden soveltuvuutta ja rajoitteita koskevaa puhetta, jota analysoidaan lopuksi.

Analyysin yhteydessä käytetään suoria sitaatteja haastatteluaineistosta konkretisoimaan ja elävöittämään tekstiä ja kytkemään analyysi alkuperäiseen aineistoon. Nämä informanttina toimineiden johtajien ”autenttiset äänet” on koodattu merkinnöin H1–H6, jotka tarkoittavat haastateltavia (H) siinä järjestyksessä (1. - 6.), kuin heidän haastattelunsa on järjestetty aineistossani. Kun puhunnokset on muutettu kirjoitettuun asuun, niihin on tarvittaessa lisätty kirjoitetun kielen normeja väljätkösti noudattelevaa välimerkitystä, isoja alkukirjaimia jne. sekä lisätty kontekstin mukaisia sanoja helpottamaan luetun ymmärtämistä. Lisätyt sanat ovat hakasulkeissa ja pois jätetyt sitaatin osat, esimerkiksi puhekielelle ominaiset toistot, on merkitty kolmella pisteellä.

4.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimusaiheen valikoituminen ja täsmentyminen eivät tapahtuneet kertaheitolla, eivätkä alkuperäiset suunnitelmat toteutuneet sellaisinaan. Pysyvänä juonteena on kuitenkin koko prosessin ajan ollut kiinnostus kielikeskuksen sisäistä maailmaa kohtaan. Alkuperäinen ajatus tutkia kielikeskuksen sisäistä vuorovaikutusta korvautui johtamisen näkökulmalla, johon ohjaaja viisaasti kehotti ”häpeilemättömästi keskittymään”. Kannustus tuli tarpeeseen; vaikka johtamisen ilmiöt olivat olleet koko ajan pohdinnoissa mukana, olin kainostellut aiheeseen tarttumista sen läheisyyden ja tärkeyden vuoksi. Kovin kauas alkuperäisestä ajatuksesta ei lopulta jouduttu, koska vuorovaikutus on jaetun johtamisen keskeisiä piirteitä. Siten voi sanoa, että tarkasteltava ilmiö pysyi osittain samana, mutta tutkimusprosessin eteneminen muutti tarkastelun näkökulmaa.

Taustakirjallisuutta luettuani ja tutkimuskysymysten alkaessa hahmottua päädyin keväällä 2016 tekemään ensimmäisen aineiston keruun ”esikyselyksi” kutsumallani lomakekyselyllä. Lomake on liitteenä (LIITE 1) ja sillä kerätty aineisto on esitelty luvussa 4.2. Ryhdyin lomakekyselyyn etunojassa,

jo ennen tutkimuskysymysten kirkastumista, koska ensinnäkin halusin saada vauhtia graduprojektiin, mutta ennen kaikkea halusin saada alustavaa käsitystä tutkimuskohteeni aihepiiristä. Kyselyaineiston luokittelu oli melko suoraviivaista koontia lomakkeen kysymysten mukaisiin kategorioihin, koska kysymykset koskivat organisaation rakennepiirteitä ja olivat pääosin monivalintakysymyksiä. Luokittelun perusteella oli mahdollista laatia kolmiosainen jaottelu kielikeskusten uusista organisaatiomuodoista ja asemoitumisesta yliopiston sisällä sen perusteella, olivatko ne erillislaitoksia tai millaisiin organisaatioihin niitä oli yhdistetty.

Lomakekysely toimi tarkoitetulla tavalla ja tuotti tutkimuksen taustaksi keskeisen havainnon: oman kielikeskukseni tavoin kaikissa kielikeskuksissa oli monia ja monenlaisia ryhmärakenteita, joiden merkitys vaikutti tärkeältä organisaation toiminnan ja johtamisen kannalta. Samanaikaisesti saattoi panna merkille, että kielikeskuksen virallinen johtamisjärjestelmä oli ohut ja päällikkökeskeinen, joissakin kielikeskuksissa ainut varsinainen toimielin oli johtaja. Tämä ristiriitaiseltakin vaikuttava tilanne oli kiinnostava. Miksi kielikeskuksissa oli kokonainen floora erilaisia ryhmiä, mihin tarpeeseen ne olivat syntyneet ja mitä virkaa ne toimittivat?

Kun ryhmäkeskeisyys näytti olevan kielikeskuksille yhdistävä tekijä ja koska kyselyyn vastanneet johtajat pitivät ryhmärakennetta tärkeänä johtamisen kannalta, jaettu johtaminen valikoitui tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyykseksi jokseenkin luontevasti. Tämä aihe ja asetelma olisivat kenties olleet riittävät pro gradu -tutkielman tarpeisiin ja olisivat todennäköisesti tuottaneet näkökulmaltaan eheämmän opinnäytteen. Halusin kuitenkin oman kiinnostukseni perusteella liittää mukaan kielikeskusten nykytilaa kartoittavan osuuden, ja samaa perua on myös historiallinen katsaus kielikeskusten syntyyn. Kyselyaineiston ja historian pohjalta kirjoitin gradutyön rinnalla myös artikkelin (Hildén 2017), joka on julkaistu Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen ja Tampereen yliopiston kielikeskuksen yhteisjulkaisussa Kielikeskus tutkii 3. Alkuperäinen tarkoitus oli kirjoittaa artikkeli valmiin gradutyön pohjalta, mutta gradutyön pitkittyessä tapahtuikin päinvastoin eli artikkeli julkaistiin ennen gradun valmistumista. Artikkelin kattaa osia tämän tutkielman lukujen 2 ja 5 sisällöstä siten kuin asianomaisten lukujen yhteydessä ilmoitetaan.

Tutkimuksen edetessä vahvistui alkuperäinen suunnitelma siitä, että lomakekyselyn lisäksi on hankittava lisää aineistoa. Tutkimusaiheen valikoitumista ja täsmentymistä olivat raamittaneet kokemukset ja intuitiiviset käsitykseni kielikeskuksesta eräänlaisena hybridinä, jossa on sekä akateemisen yliopistolaitoksen että palveluyksikön piirteitä. Alustavien pohdintojen perusteella vaikutti siltä, että

kielikeskusten virallisen hallintomallin päällikkövaltaisuus tukee erityisesti kielikeskusten palvelufunktiota. Entäpä kielikeskuksen johtamista akateemisena yliopistolaitoksena tukevat elementit, olisiko kielikeskuksiin muodostuneilla monilla sisäisillä ryhmärakenteilla juuri tämä funktio? Tästä näkökulmasta oli kiinnostavaa tietää, mitä kaikkia hallintoon liittyviä ryhmärakenteita siellä on, miten ne liittyvät johtamiseen ja ilmentävätkö ne jaettua johtajuutta. Näiden asioiden selvittämiseksi kokosin uutta aineistoa tutkimushaastatteluin.

Eliittiotannan käyttö haastateltavien otoksen valinnassa tuotti tahattomana sivuvaikutuksena sen, että haastateltaviksi valikoitui organisaatioltaan melko samanlaisten kielikeskusten johtajia. Sen johdosta kielikeskuksiin viime aikoina muodostunut organisatorinen kirjavuus ei tullut edustetuksi koko laajuudessaan. Tämän vuoksi tutkimus ei kerro mitään siitä, onko erilaisten hallinnollisten mallien ja johtamisen välillä mahdollisesti jokin yhteys. Tämä sinänsä kiinnostava kysymys vaatii oman selvityksensä ja toisenlaisen tutkimusasetelman.

Haastattelukysymysten laadinta perustui organisaatioteoreettiseen ja johtamista koskevaan kirjallisuuteen sekä yliopistojen johtamista ja jaettua johtamista koskevaan kirjallisuuteen. Haastatteluita edeltänyt teoriataustan rakentaminen jäi jonkin verran avoimeksi ja sen vuoksi haastattelukysymykset eivät fokusoituneet jaettuun johtamiseen niin tarkasti, kuin jälkikäteen arvioiden olisi ollut mahdollista. Tutkimuskysymysten tarkentuminen vielä aineiston kokoamisen jälkeen aiheutti sen, että analyysivaiheessa osa aineistosta palveli tutkimusta paremmin osan jäädessä etäisemmäksi jaetun johtajuuden kannalta. Toisaalta asian voi nähdä niinkin, että ”aineisto neuvoi tutkijaa”, eli että aineiston kokoaminen ja siihen tarkasti perehtyminen viimeinkin tuottivat tutkimukselle siihen asti lopullista tarkennusta kaivanneen tarkastelukulman.

Kun otetaan huomioon, että tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista aineistonkeruutapaa, lomakekyselyä ja haastatteluja (tai kolmea, jos arkistolähteiden käyttö luetaan aineistonkeruuksi), jotka prosessin edetessä avasivat kukin vähän erilaista näkökulmaansa tutkimuskohteesta, voidaan tutkimusprosessissa nähdä triangulaation piirteitä.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa moninäkökulmaisen lähestymistavan aikaansaamiseksi. Yleisesti erotetut tyypit ovat aineisto-, tutkija-, teoria-, menetelmä- ja analyysitriangulaatio. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141-143.) Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä arkisto-, kysely- että haastatteluaineistoja, mitä voisi

periaatteessa kutsua aineisto- tai menetelmätriangulaatioksi. Toisaalta on huomattava, että lomakekyselyssä ja haastatteluissa informantit olivat samoja. Lisäksi on muistettava, että käyttämäni arkistolähteet liittyivät kylläkin tutkimuksen isoon kontekstiin, kielikeskusten olemukseen, mutta tarkkaan ottaen kuitenkin eri teemaan, kuin mitkä olivat lomakekyselyn ja haastattelujen aineena. Kaiken kaikkiaan on rehellisyyden nimissä todettava, että tämän tutkimuksen yhteydessä kyse oli enemmänkin tutkimusprosessin opettelu osittain haparoivista vaiheista ja aikataulupaineiden vaikutuksesta tutkimuksen vaiheistukseen kuin tietoisista etukäteisistä valinnoista, ja siten mahdolliset triangulaation piirteet ovat havaittavissa vain jälkikäteen.

Haastatteluaineiston analyysi käynnistyi vastausten luokittelusta haastattelukysymysten mukaisessa järjestyksessä. Koska tutkimuksen teoriataustan kehittäminen oli jatkunut vielä haastattelujen jälkeen, kuten edellä on selostettu, tarvittavaa kategorisointia ei voinut suoraan johtaa haastattelukysymyksistä. Tarvittiin tarkastelunäkökulmaa täsmentävä luokittelu, joka syntyi teoreettisen viitekehyksen ja tarkentuneiden tutkimuskysymysten perusteella (vertaa luku 4.3 Analyysi). Analyysin perusteella tehdyt johtopäätökset ja pohdinta on koottu tutkielman viimeiseen päälukuun.

Kahden vuoden mittaiseksi venähtäneen prosessin aikana tutkimus eteni jaksoittaisesti ilman täysin varmaa ennakkokuvaa tutkielman tulevasta kokonaisrakenteesta. Työn edetessä rakenne selkiytyi ja aikaisemmin kirjoitetut osuudet alkoivat löytää paikkansa kokonaisuuden muodostuessa. Tutkimuksen ajallinen eteneminen on pääpiirteissään kuvattu taulukossa 2.

Taulukko 2: Tutkimuksen ajallinen eteneminen (K = kevätlukukausi, S = syyslukukausi)

K 2013	S 2015	K 2016	S 2016	K 2017	S 2017
Alustava tutkimusaihe KO-HAMA-ohjelmaan haussa	Historiallinen katsaus	Esikyselyn toteutus ja analysointi	Artikkelin kirjoittaminen	Teoriatausta, menetelmät, tutkimuskysymysten tarkennus Haastattelujen toteuttaminen	Haastatteluaineiston analyysi, tutkimuksen raportointi

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on tarjolla monia ohjeita, sekä käytännönläheisempiä että teoreettisempia, esimerkiksi tietoteoreettisten, teleologisten tai ontologisia lähestymistapojen avulla suuntautuvia. Valitsen tähän tutkimukseen pragmaattisesti Tuomen ja Sarajärven (2009, 140-141) tarkistuslistan, jonka mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla seuraavia kriteerejä: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa, aineiston keruu, tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus (eettisyys) ja tutkimuksen raportointi. Heidän ajatuksensa on, että tutkijan on varmistuttava siitä, että näiden kriteerien mukaiset asiat on otettu tutkimuksessa huomioon ja selostettu lukijalle luotettavalla tavalla. Tutkimuksen luotettavuus liittyy siis koko tutkimusprosessiin ja sen kaikkien vaiheiden huolelliseen toteuttamiseen ja seikkaperäiseen raportointiin, eikä luotettavuuden varmistaminen ole tutkimusprosessista erillinen toimenpide. Seuraavaksi käytän mainittua tarkistuslistaa tekijöiden antamassa järjestyksessä siten, että tyydyn viittaamaan tutkielman asianomaiseen kohtaan silloin, kun kriteerin mukainen sisältö on siellä jo kyllin tarkasti raportoitu. Jos taas kriteerin täyttäminen vaatii lisäselvitystä, se annetaan tässä kunkin kriteerin kohdalla.

Tutkimuksen kohteena olivat kielikeskuksen ominaispiirteet, hallinto ja johtaminen. Kokosin tietoa kielikeskuksen johtajilta, mutta he eivät olleet tutkimukseni kohteena, vaan toimivat tiedonantajina. Voidaan kysyä, onko tutkimuskysymykseni mahdollista selvittää heidän antamallaan tiedoilla? Puhuvatko he totta tai onko heidän tarinansa koko totuus? Tämä tutkimus antaa vastauksen tutkimuskysymyksiini johtajien näkemänä ja on mahdollista, että tulos olisi erilainen, jos kohdejoukkona olisivat muut kuin johtajat tai muita heidän lisäksi. Tämä tutkimus ei kuitenkaan väitä antavansa ”koko totuutta” kielikeskuksista, vaan tunnistaa ja tunnustaa näkökulmansa rajallisuuden. Johtajien puheet on otettava ”totena”, koska informanttien valinta perusteluineen sisältyy tämän tutkimuksen julkilauttuihin lähtökohtiin. Mitä tulee sen arviointiin, kuinka hyvin informantit ovat perillä tutkimuksen aihepiiristä, olen luottavainen: kuten edellä aineisto-luvussa (luku 4.2) on raportoitu, heillä on yhteensä lähes 90 vuoden kokemus johtamisesta sekä runsaasti johtamiseen liittyvää koulutusta.

Omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa on raportoitu luvussa Laadullinen tutkimus ja tutkijan positio (luku 4.1). *Aineiston keruu* on raportoitu yksityiskohtaisesti omassa luvussaan (luku 4.2). *Tiedonantajien* valinta perusteluineen on selostettu aineiston kuvauksessa (luku 4.2) sekä tutkimuksen kulkua esittelevässä luvussa (4.4).

Tutkija-tiedonantaja-suhde on esitelty edellä tutkijan position yhteydessä (luku 4.1). Informantit eivät ole lukeneet tutkimuksen tuloksia ennen julkaisemista. Annetut tiedot eivät ole sen luonteisia, että niitä olisi tarvinnut tarkistaa, eikä sellaisesta menettelystä myöskään keskusteltu tai sovittu haastatteluja tehtäessä. *Tutkimuksen kesto* on selostettu luvussa Tutkimuksen kulku (luku 4.4).

Aineiston analyysi on selostettu Analyysi-luvussa (luku 4.3), tulokset on esitetty luvuissa 5 ja 6 ja johtopäätökset luvussa 7.

Tutkimuksen luotettavuus -kriteeri viittaa korkean eettisen tason tuomaan luotettavuuteen tutkimuksen raportoinnissa. Olen pyrkinyt rehellisyyteen ja puolueettomuuteen aineiston analyysissä ja tulosten esittämisessä. Olen pohtinut ja tehnyt tiettäväksi tutkijan positiota suhteessa tutkimusaiheeseen ja tiedonantajiin sekä tutkimuksen taustalla olevia vaikuttimiani. Vaikka kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tutkija on aina tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, olen pyrkinyt ymmärtämään ja kuulemaan informantteja heinä itsenään ilman, että oma sukupuoli tai ikäni vaikuttaisi siihen, mitä kuulen ja havainnoin. Tulkinnallisuudesta kukaan tutkija ei ole vapaa.

Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt antamaan riittävän yksityiskohtaisen kuvauksen avulla lukijalle tarpeeksi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta tutkimuksen tuloksia on mahdollista ymmärtää ja arvioida. Mainittakoon, että juuri tutkimuksen raportoinnin ja sen yksityiskohtaisuuden vaatimusten suhteen on itselläni ollut opeteltavaa kymmenien vuosien takaiseen filologian alaan kuuluneen pro graduuni verrattuna. Osittain kyseessä lienee tieteenalojen ero, koska kielitiede vaikuttaa monessa suhteessa sittenkin melko eksaktilta tieteeltä organisaatiotutkimukseen verrattuna. Erityisesti kielen rakenteisiin liittyvät kielitieteen käsitteet ovat suhteellisen yhdenmukaisesti määriteltyjä: morfeemi on morfeemi, vaikka voissa paistaisi. Mutta yhteiskuntatieteelliset käsitteet venyvät, liukuvat ja ovat tulkinnanvaraisia, mikä osaltaan lisää metakielellisen selostamisen tarvetta tutkimuksen raportoinnissa. On myös mahdollista, että gradujeni välissä kuluneiden lähes 30 vuoden aikana yliopistojen käytänteissä ja ohjauksessa on tapahtunut kehitystä.

5 KIELIKESKUKSET OSANA YLIOPISTO-ORGANISAATIOTA

Tämän luvun tarkoituksena on vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia organisaatioita kielikeskukset ovat? Tutkimuskysymystä tarkentaen kyse on siitä, miten kielikeskukset ovat organisoituneet osaksi yliopistoja. Sen selvittämiseksi tässä luvussa pohditaan kielikeskuksen ominaispiirteitä ja paikkaa yliopiston kartalla sekä selvitetään, millaisia hallinnollisia olomuotoja kielikeskuksilla suomalaisissa yliopistoissa nykyään on. Kielikeskuksen tunnuspiirteitä yliopistollisena organisaationa tarkastellaan sekä akateemisena asiantuntijaorganisaationa että palveluyksikön näkökulmasta.

Tässä luvussa esitetty perustuu sekä lomakekyselyyn, jonka avulla saatiin tiedot kaikista Suomen yliopistokielikeskuksista, että haastatteluaineistoon (vrt. luku 4.2 Aineisto). Alalukujen 5.1 ja 5.2 sisältö on paikoin yhteneväinen artikkelini (Hildén 2017) kanssa, jonka kirjoitin gradutyön rinnalla samaan aineistoon pohjautuen. Artikkelia ole merkitty lähdeviitteeksi yksittäisissä kohdissa.

5.1 Kielikeskusten asemoituminen omassa yliopistossa

Viime vuosien uudistuksien yhteydessä kielikeskukset ovat saaneet eri yliopistoissa erilaisia hallinnollisia muotoja, mikä on muuttanut aikaisemmin varsin yhtenäistä kielikeskusenttää. Siinä missä erillisyyksikköä voi pitää kielikeskusten perinteisenä hallinnollisena mallina, sen ohella on nykyään monia uusia malleja. Myös kielikeskus-nimi on monissa tapauksissa korvautunut uusilla nimityksillä, joilla kielikeskustoimintoon viitataan uudessa, muuttuneessa hallinnollisessa kontekstissa. Yksikön nimityksen perusteella ei myöskään voi päätellä sen hallinnollista asemaa. Seuraavassa käydään läpi kevään 2016 tilanteen mukaisesti kielikeskustehtävää hoitavien organisaatioiden hallinnollinen asemoituminen oman yliopistonsa organisaatiossa sekä tarkastellaan kielikeskusten sisäisen organisoinnin rakenteita. Koska yliopistojen muutos jatkuu, osa tiedoista on tämän tutkielman valmistuessa jo vanhentuneita. Aineistoa on kuitenkin käsitelty sellaisenaan, poikkileikkauksena sen hetkisestä tilanteesta. Merkittävimmät aineiston keruun jälkeen tapahtuneet muutokset on merkitty alaviittein.

Sen perusteella, miten kielikeskukset asemoituvat osaksi oman yliopistonsa hallintoa, ne voidaan jakaa kolmeen luokkaan. Puolet kielikeskuksista on 1) erillislaitoksia, toisena luokkana ovat 2) johonkin tiedekuntaan tai ainelaitokseen kuuluvat kielikeskukset, ja kolmantena ovat 3) kielikeskukset, jotka ovat osa yliopistonsa hallinnollista tai palveluyksikköä.

Erillislaitoksen asemaa voi kutsua kielikeskusten perinteiseksi olomuodoksi. Aina 2010-luvun yliopistouudistukseen saakka suurin osa kielikeskuksista oli erillislaitoksia ja oli ollut sellaisia perustamisestaan lähtien. Erillislaitoksella tarkoitetaan tiedekuntien tai hallinto- ja tukipalveluyksiköiden ulkopuolella toimivaa yksikköä, joka on suoraan yliopiston keskusjohdon alainen. Erillisyys merkitsee itsenäisyyttä: erillislaitos muodostaa oman tulosityksikkönsä (oma budjetti ja tulosvastuu), sillä on oma johto ja mahdollisuus omiin strategisiin valintoihin yliopiston strategian puitteissa, ja se hoitaa itse suhteet tiedekuntiin. Kansainvälistä lukijakuntaa varten kirjoittamassaan artikkelissa Pirkko Forsman Svensson (1998) katsookin aiheelliseksi kuvata tuolloin johtamaansa Helsingin yliopiston kielikeskusta luonnehdinnalla: ”[...] more like a faculty than a department”.

Luokkaan kaksi kuuluvia eli tiedekuntaan tai sen alaiseen laitokseen kuuluvia kielikeskuksia on kolme kappaletta. Näistä Vaasan yliopiston kielipalvelut-yksikön kuuluminen (filosofiseen) tiedekuntaan on vanhempaa perua, mutta uudempia muutoksia ovat Tampereen teknillisen yliopiston kielikeskuksen siirtäminen erillislaitoksen asemasta talouden ja rakentamisen tiedekunnan laitokseksi sekä Turun kauppakorkeakoulun kielten ja liikeviestinnän yksikkö liittyminen markkinoinnin ja kansainvälisen liiketoiminnan laitokseen.

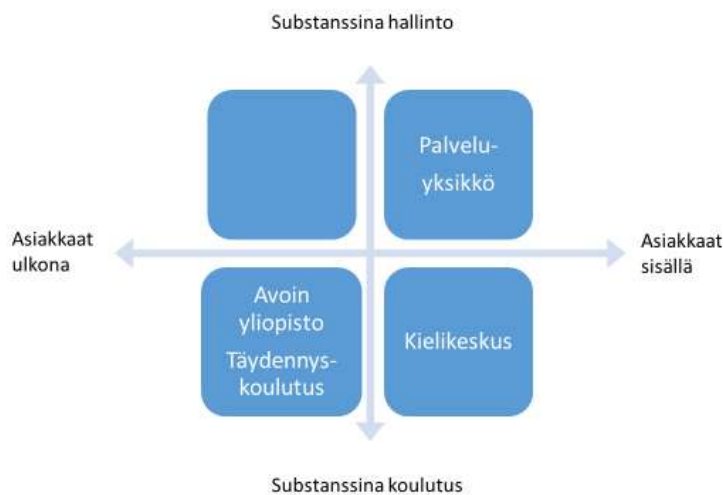
Kolmannessa ryhmässä, hallinnolliseen tai palveluyksikköön kuuluvat kielikeskukset, on viisi yksikköä. Aalto-yliopiston kielikeskus on erillinen akateeminen yksikkö osana yliopiston oppimispalveluita. Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa kielikeskus kuuluu samaan tukipalveluyksikköön kuin yliopiston opinto- ja kv-palvelut. Oulun yliopistossa kieli- ja viestintäkoulutus muodostaa yhdessä aikuiskoulutuksen kanssa täydentävien opintojen keskuksen (TOPIK) ja siitä käytetään myös nimitystä sopimuskoulutus. Edellistä muistuttaa Åbo Akademin rakenne, jossa kieli- ja viestintäkeskus (Centret för språk och kommunikation) on osasto elinikäisen oppimisen keskuksessa (Centret för livslångt lärande), joka vastaa avoimesta yliopisto-opetuksesta ja täydennyskoulutuksesta. Saman tyyppinen ratkaisu on Taideyliopiston avoimesta yliopistosta ja täydennyskoulutuksesta vastaavan avoimen kampuksen osaksi omana yksikkönään liitetty kielitiimi. Taulukkoon 3 on laadittu yhteenveto kielikeskusten asemoitumisesta yliopistonsa organisaatiossa.

Perinteisen muotoiset eli erillislaitos-kielikeskukset olivat myös kooltaan kaikkein suurimpia. Yksikön koko ei kuitenkaan suoraan selitä hallinnollista muotoa: Lapin yliopiston kielikeskus on erillislaitos, mutta suunnilleen saman kokoluokan Oulun yliopiston kieli- ja viestintäkoulutus puolestaan ei ole, vaan kuuluu täydentävien opintojen keskuksen yhtenä sen toimintona.

Taulukko 3: Kielikeskusten asemoituminen yliopistonsa organisaatiossa

Luokka 1: Erillislaitos	Luokka 2: Osana tiedekuntaa tai laitosta	Luokka 3: Osana hallinto- tai palveluyksikköä
HY ISY JY LY TaY TY SHH MPKK	TTY TYKK VY	AYO LTY OY TaiY ÅA

Kielikeskusopetuksen niputtamista yhteen hallinto- tai palveluyksikön kanssa on aineistossa kahta tyyppiä. Aalto-yliopiston ja Lappeenrannan tapauksissa kielikeskuksen hallinnollinen sijoituspaikka on sellaisten yksiköiden yhteydessä, joita voi kutsua opintoasiainhallinnoksi. Toinen tyyppi on liittää kielikeskustoiminnot yhteen avoimen yliopisto-opetuksen tai täydennyskoulutuksen kanssa. Tätä mallia edustavat hiukan varioiden Oulun yliopisto, Åbo Akademi ja Taideyliopisto. Ensin mainitussa tyypissä herättää huomiota se, että opetuksen antamiseen keskittyvä toiminto on sijoitettu hallintoon, mikä vaikuttaa sekoittavan yliopiston kahden peruspilarin varaan rakentuvan matriisimaisen perusolemuksen. Toiminnan varsinaisen substanssin eli opetuksen näkökulmasta ratkaisulle on vaikea nähdä perustetta, mutta yhteistä toimintalogiikkaa löytyy toiminnan laajuudesta ja asiakkuudesta: hallinnon tavoin kielikeskusopetus operoi koko yliopiston tasolla ja sen toiminta koskee kaikkia tiedekuntia ja kaikkia opiskelijoita. Ratkaisu korostaa kielikeskuksen palvelufunktiota. Toisessa tyypissä korostuu kielikeskuksen koulutustehtävä, kun sen kumppanina ja sijoituspaikkana ovat koulutusorganisaatiot. Yhteistä kosketuspintaa löytyy substanssista, sen sijaan asiakkuuksissa on eroa: kielikeskuksen asiakkaat ovat yliopiston sisäisiä, avoimen yliopiston ja täydennyskoulutuksen asiakkaat taas yliopiston ulkopuolelta. Näiden yksiköiden asemoitumista asiakkuuksien ja substanssin suhteen kuvataan kuviossa 4.



Kuvio 4. Yksiköiden aseoituminen asiakkuuksien ja substanssin suhteen

Jos uusien kielikeskusmallien erilaisia sijainteja yliopisto-organisaatiossa tarkastelee Clarkin jaotellulla akateemiseen ydin ja reuna-alueeseen (vrt. luku 3.1), kielikeskuksen paikka ei ole sama kuin täydennyskoulutuksen ja avoimen yliopiston organisaatioiden, jotka clarkilaisittain ovat selvästi reuna-alueella, yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan rajapinnalla. Siksi kielikeskuksen yhdistämien näihin organisaatioihin ei vaikuta johdonmukaiselta. Kielikeskuksen kaltaisen akateemista opetusta antavan tahon sijoittuminen hallinnollisiin toimintoihin kuten opinto- ja kv-palveluihin puolestaan sekoittaa keskenään sitä yliopistoissa vallitsevaa kahden järjestelmän rinnakkaiselo, jolle perustuvat Clarkin matriisimalli sekä Birnbaum kontrollin dualismiksi nimittämä ilmiö (vrt. luku 3.1).

Yliopistojen organisaatiouudistusten jäljiltä on siis havaittavissa, että organisointiratkaisut kielikeskusten suhteen ovat eriytyneet ja tuottaneet uusia hallinnollisia olomuotoja. Osa yliopistoista on säilyttänyt aikaisemmin lähes yksinomaan vallinneen erillislaitosmallin, mutta sen rinnalle on tullut uusia muotoja, joissa kielikeskus on osa jotain muuta yksikköä. Tällöin kielikeskukset eivät enää ole varsinaisia hallinnollisia entiteettejä, vaan lähinnä toimintoja, ryhmiä tai tiimejä osana suurempaa hallinnollista yksikköä, johon kuuluu muitakin toimintoja. Yhdessä ne muodostavat toimintoryppään, joilla on keskenään yhteistä joko palvelufunktio koko yliopiston tasolla tai koulutusfunktio. Kuvatun kaltaisen ”ryväsyksikön” toiminnoille on yhteistä kenties pelkästään se, että ne ovat vaikeasti sijoitettavissa olevia toimintoja pienen kokonsa vuoksi ja siksi, että niillä on sekä palvelun että akateemisen substanssitoiminnan piirteitä, mutta eivät kirkkaasti edusta kumpaakaan. Hallinnollisen paikan

valinta korostaa siten joko yksikön palvelulaitoksen luonnetta tai opetustehtävää. Monien funktioiden kielikeskuksia on vaikea sijoittaa.

5.2 Kielikeskusten sisäinen organisoituminen

Tässä luvussa selvitetään erilaisten hallintoelinten avulla kielikeskusten sisäistä organisoitumista. Mukana on sekä virallislouenteisia hallintoelimiä, kuten esimerkiksi johtokunta, sekä epävirallisempia toimielimiä ja ryhmärakenteita.

Hallintojohtosäännön määräämä johtokunta on kuudessa kielikeskuksessa. Johtokunta on tyypillinen erillislaitoksena toimivissa kielikeskuksissa, mutta ei kaikissa: TaY:n kielikeskus on erillislaitos, mutta sillä on neuvottelukunta. Toisaalta vaikuttaa myös siltä, että nykyisten johtokuntien rooli voi olla muuttunut päätöksentekuelimestä neuvoa-antavaan suuntaan, jolloin tosiasiallinen ero johtokunnan ja neuvottelukunnan välillä ei kenties ole suuri.

Uusien hallintomallien myötä on muodostettu uudenlaisia hallintoelimiä. Aalto-yliopiston kielikeskuksella on kolmesti vuodessa kokoontuva *ohjausryhmä*. Åbo Akademiassa kielikeskuksen sijaintilaitoksella, elinikäisen oppimisen keskuksella, on johtokunta, mutta Oulussa vastaavalla yhteislaitoksella *ohjausryhmä*. Turun yliopiston kauppakorkeakoulussa kielten ja liikeviestinnän yksiköllä ainut virallinen toimielin on johtaja. Itä-Suomen yliopiston johtosäännön mukaan kielikeskuksella ”voi olla *neuvottelukunta*”, mutta ainut varsinainen toimielin on johtaja.

Virallinen, johtosääntötasoinen organisoituminen vaikuttaa melko ohuelta. Sen sijaan kielikeskusten itsensä perustamia sisäisiä toimielimiä on runsaammin. Useissa kielikeskuksissa toimivat kieliryhmät, joiden hallinnollinen merkitys vaihtelee saman opetuskielen kollegojen vapaamuotoisesta keskustelufoorumista aina nimettyjen lähiesimiesten johtamiin varsinaisiin tiimeihin. Tyypillinen on vastuu- tai kontaktilehtorin ilman muodollista esimiesasemaa vetämä kieliryhmä, jotka ”vastaavat monista oman oppiaineensa prosesseista ja toimivat yhteyshenkilöinä aineryhmän asioissa”, kuten eräs vastaaja kiteytti. Kielikohtaiset tiimit olivat kyselyn perusteella toiminnassa lähes kaikissa kielikeskuksissa. Se onkin luonnollista, koska opettajat usein opettavat saman opintojakson rinnakkaisia toteutuksia, mikä luo tarvetta kieliryhmän sisäiselle koordinaatiolle ja kehittämissyhteistyölle. Monikulttuurisessa ja -kielisessä työyhteisössä saman kielen puhujat ovat muutenkin luonteva viiteryhmä.

Vastausten perusteella lähes kaikissa kielikeskuksissa toimii teemapohjaisia kehittämistyöryhmiä. Yleisimmät, vähän eri versioissa toistuvat teemat olivat opetuksen kehittäminen, tutkimus, henkilöstön hyvinvointi ja viestintä. Muita nimettyjä aiheita, joiden edistämiseen oli perustettu työ- tai kehittämisryhmiä, olivat opetus- ja toimitilat, digitalisaatio ja tv:n opetuskäyttö sekä kansainvälisyys. Kehittämisryhmiä pidettiin joustavana ratkaisuna ja osa niistä on pysyvämpiä, osa kulloiseenkin tarpeeseen perustettuja ad hoc -tyyppisiä ryhmiä. Pysyvämpien työryhmien kokoontumistiheydeksi mainittiin muutamassa vastauksessa noin kerran kuukaudessa opetuskausien aikana, toisten vastaajien mukaan kokoontumiset pidetään tarvittaessa.

Useammassa vastauksessa mainittiin 1–3 kertaa vuodessa pidettävät kehittämispäivät, jotka ovat koko henkilöstölle tarkoitettuja tilaisuuksia ajankohtaisten kehittämiskysymysten tiimoilta. Yhtenä kehittämispäivän teemana mainittiin erikseen opetuksesta saadun palautteen käsitteleminen yhdessä. Jonkinlainen työryhmän ja kehittämispäivän välimuoto on useammin kuin pari kertaa vuodessa pidettävät pedagogiset tilaisuudet (esimerkiksi ”pedagoginen perjantai”), joissa keskustellaan opetusaiheista opettajien kesken. Enimmillään näitä pidetään aineiston mukaan kerran kuussa, muualla harvemmin. Muita mainintoja olivat hallinnon viikkopalaveri tai hallinnon perjantaikahvit, tiimipalaverit ja esimiespalaverit. Kehittämispäivien tapaan – ja osittain niiden yhteydessä – kielikeskuksissa pidetään erilaisia virkistyspäiviä ja -tapahtumia.

Monenlaiset ryhmärakenteet ovat ilmeisen pitkään kuuluneet kielikeskusten tapaan järjestää sisäistä maailmaansa. Kielikeskusverkoston omassa SILC-täydennyskoulutusohjelmassa 1990-luvun alussa kielikeskusten toiminnan suunnittelun tueksi laadittu ohjausmateriaali mainitsee ”toimikunnat ja työryhmät” sekä ad-hoc-tyyppisesti että pysyvämpinä tapoina järjestää työpaikan yhteistoimintaa, viestintää ja kehittämistä (Hildén ym. 1993, 77-84). Voi arvioida, että erilaisille sisäisille työryhmille on ollut kasvava kysyntä laajenevan toiminnan hallinnassa ja opetuksen laadun kehittämisessä, kun kielikeskusten koko ja henkilöstömäärä ovat kasvaneet ja toiminta ammattimaistunut vuosikymmenten mittaan.

Soveltamalla teorialuvussa (luku 3.2) esitettyä Farnhamin jaottelua kielikeskukseen voi ensinnäkin todeta, että akateemisen henkilöstön osallistuminen hallintoon ja johtamiseen on matalalla tasolla, kun tarkastellaan kielikeskusten virallista hallintojärjestelmää. Opetushenkilöstölle ei juuri ole virallisia rooleja hallinnossa, lukuun ottamatta muutamissa kielikeskuksissa olevia lähiesimiestehtäviä ja johtokuntien mahdollisia henkilöstön edustajan mandaatteja (joita tässä tutkimuksessa ei kartoitettu).

Profession autonomian ulottuvuus on tulkittava matalaksi, koska haastatteluaineiston perusteella kielikeskuksen henkilöstössä ei erityisen voimakkaasti ilmene identifioitumista mihinkään oppialakoh- taiseen professioon kielikeskuksen ulkopuolella (tästä tarkemmin luvussa 5.3). Tämän mukaisesti kielikeskus näyttäisi asettuvan Farnhamin jaottelussa kuvion oikeaan alakulmaan eli *manageriaali- seen* johtamisjärjestelmään.

Kuva kuitenkin muuttuu, jos tarkasteluun otetaan mukaan kielikeskusten monet puoliviralliset tai epäviralliset toimielimet kuten kehittämis- ja asiantuntijatyöryhmät ja katsotaan ne osallistumiseksi johtamiseen ja hallintoon: silloin nousee osallistumisen akselilla ja lähestytään kuvion ”oikeaa ylä- kulmaa”, eli *yrittäjämäistä* johtamisjärjestelmää. Jos taas kielikeskusten opettajien tosiasiallisesti suuri akateeminen vapaus tulkitaan professionaaliseksi autonomiaksi, silloin kyseeseen tulevat *byro- kraattinen* tai *kollegiaalinen* johtamisjärjestelmä riippuen siitä, miten henkilöstön osallistuminen hal- lintoon tulkitaan.

5.3 Akateeminen asiantuntijaorganisaatio ja palveluyksikkö

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millainen organisaatio kielikeskus on. Tarkastelukulmana on, miten yleiset yliopisto-organisaatiota koskevat teoreettiset käsitykset ja luonnehdinnat sopivat kielikeskuk- seen. Kielikeskusta tarkastellaan myös palvelulaitoksena ja asiantuntijaorganisaationa. Tarkoituksena on arvioida, miten ”yliopistollinen” organisaatio kielikeskus on. Analyysin pohjana käytetään tutkiel- man teoriaosuudessa (luku 3) esiteltyjä Clarkin ns. matriisimallia sekä jaottelu yliopiston erilaisten osien kuulumisesta joko akateemisiin ydin- tai reuna-alueisiin.

Yliopistojen johtamista koskevassa luvussa (luku 3.2.) selostetaan yliopistojen hallintoon ja johtami- seen liittyvää dualismia. Clark (1983, 28-29) kuvaa korkeakoulujen organisoitumista matriisina, joka muodostuu yhtäältä niiden virallisista instituutioista ja toisaalta akateemisista tieteenaloista. Clark päätyy pitämään tieteenalan merkitystä instituutiota suurempana, kun akateemiset asiantuntijat muo- dostavat verkostojaan, uraansa ja tuntevat yhteenkuuluvuutta. Virtanen (2014, 312) liittyy tähän yh- teyteen lojaaliuden dualismiin, jolla hän tarkoittaa akateemisen henkilöstön taipumusta olla usein lo- jaalimpi omalle (kansainväliselle) tiedeyhteisölle kuin omalle laitokselle tai yliopistolle. Tämä kos- kee hänen mukaansa erityisesti seniorivaiheessa olevia tutkijoita ja ylipäätään tutkimussuuntautu- neita, kun taas opetukseen suuntautuneet tuntevat lojaaliutta enemmän omaan yliopistoa ja laitosta kohtaan. Birnbaum (1988, 9) puhuu kontrollin dualismista, jolla tarkoitetaan tieteenalaperustaisen akateemisen ja toisaalta manageriaalisen hallinnon muodostamaa kaksinapaista johtamisjärjestelmää.

Kielikeskuksen kohdalla tämä dualismi näyttäytyy jossain määrin eri tavalla. Perusjako on kyllä selvä: on opettajat ja sitten se hallinto, jonka helposti koetaan määräilevän opettajakuntaa yli sopivan rajojen. Kielikeskuksen akateemisella henkilöstöllä (opettajilla) ei kuitenkaan ole yhteistä tieteenalataustaa aivan samalla tavalla kuin tiedekunnissa, koska kielikeskukset ovat perusluonteeltaan monitieteisiä (vrt. luku 5.1), vaan identifikaation ja lojaalisuuden kohde on enemmänkin opettajan professio. Se saa lisäksi tukea opettajien ammattijärjestöjen voimakkaasta edunvalvonnasta, jonka Pekola (2011, 96-98) liittää profession keskeisiin tunnusmerkkeihin.

Haastattelupuheenvuoroissa lojaaliuden kahtalaisuutta ja lojaaliuden suuntautumista oman kielikeskuksen ulkopuolelle ei yleisesti ottaen pidetty tyypillisenä kielikeskukselle. Haastateltavista pääosa sanoi tunnistavansa ilmiön jossain määrin, mutta vain yksittäistapauksissa opettajilla tunnistettiin vahvoja siteitä tieteenalaan, esimerkiksi oman opetuskielen oppiaineeseen (filologia), jolloin jonkun yksittäisen henkilön lojaliteetti saattoi olla ”*enemmän tiedekunnan kuin kielikeskuksen puolella*” (H3). Yksi haastateltavista muistutti tässä kohden kielikeskuksen puuttuvista urapoluista ja arveli joidenkin opettajien kiinnostuksen tiedekunnan kieliaineita kohtaan johtuvan yksinkertaisesti hakeutumisesta tutkimusedellytyksiltään suotuisampaan ympäristöön. Toinen haastateltava muistutti vanhasta stereotypiasta, jonka mukaan kielikeskukseen päätyy opettajia, jotka alun perin olivat halunneet kielten ainelaitokselle, mutta eivät päässeet. Tämä mahdollisesti lojaliteettiin vaikuttava tausta saattaa hänen mukaansa pitää paikkansa muutaman vanhemman polven opettajan kohdalla, mutta valtaosan kohdalla ei. Yksi vastaajista luonnehti seuraavalla tavalla kielikeskuksen opettajien lojaaliuden suuntautumista ennen kaikkea kohti omaa yhteisöä:

Mä tunnistan ton [dualismin] ja ymmärrän mitä sillä tarkotetaan mutta mä kyllä näkisin että meidän henkilöstö on sitoutunu nimenomaan kielikeskukseen et heillä ei oo niitä muita, he tietysti toimii monissa muissakin verkostoissa ja monien muitten tämmösten ryhmien jäsenenä ja osana mutta et heidän enssijainen siteensä on mun mielestä kyllä kielikeskukseen. (H5)

Sen sijaan haastateltavat mainitsivat muunlaisia tapauksia opettajien identifioitumisesta kielikeskuksen lisäksi jonnekin toisaalle. Tällaiseksi kilpailevaksi identifioitumisen kohteeksi haastateltavat tunnistivat ensinnäkin opettajaidentiteetin, jolloin hyvin voimakas laajempaan yliopiston opettajien yhteisöön identifioituminen saattaa tuottaa kriittistä tai kielteistä suhtautumista oman yksikön tai yliopiston johtamista kohtaan.

... mä en ehkä näkisi sitä dualismia linkittyvän siihen tieteenalaan välttämättä pääasiallisena dualismin tuojana vaan mä näkisin itse asiassa enemmän sellasen vahvan opettajaidentiteetin, ja sen kautta tuoman sellasen dualismiin, joka tekee sen, että tälläset

manageriaaliset ninku ohjeistukset ja toiminta ninku tästä hyvin vahvasta opettajayhteisöön linkittymisestä saattaa tuottaa vaikeuksia osalle. (H1)

Toinen tapaus identifioitumisen kohteista oli aikaisempi, menetetty organisaatio: fuusioituneissa yliopistoissa tunne kuulumisesta entiseen yhteisöön saattaa jatkua vielä fuusion jälkeen ja luoda henkisiä raja-aitoja yhteisöön, kun lojaliteetti uutta yhteisöä kohtaan ei ole vielä kehittynyt, kuten seuraavassa esimerkissä:

No nyt [fuusion jälkeen] me ollaan hyvin erilaisessa tilanteessa, koska jos sä katot [entisen organisaation nimi] opettajia, niin niiden lojaalisuus on siellä edelleen sataprosenttisesti tai ainakin 99-prosenttisesti. (H2)

Yleiseksi käsitykseksi haastattelujen perusteella muodostui, että kielikeskuksen henkilökunta kokee itsensä kielikeskuslaisiksi ja tuntee ”rakkautta ja kunnioitusta” (H2, H3) laitostaan kohtaan. Yksi haastateltavista arveli kielikeskuksen olevan monta muuta laitosta tiiviimpi työyhteisö, jossa ”yliopistopedagogiikka sekä jaettu opettajuus ovat paljon pidemmällä kuin muualla” (H4). Tämä kertoo sisäisestä koheesiosta ja viittaa siihen, että lojaliteetin dualismi ei ole merkittävä ilmiö kielikeskuksissa.

Akateemisen ja hallinnollisen dualismin suhteen kielikeskuksen johtaja istuu kahdella tuolilla. Hänellä on (tulos)yksikön johtajana viimekätinen vastuu toiminnasta ja taloudesta, ja yliopistojen rekrytointikäytännöt ovat vieneet kielikeskuksen johtajan profiilia ammattijohtajan suuntaan ainakin niissä tapauksissa, joissa tehtävä on kokoaikainen. Kokonaisvastuu tarkoittaa kuitenkin vastuuta myös sisällöllisestä, akateemisesta puolesta, ja sitä paitsi johtajan oma identifioituminen voi perustua vahvasti opetukseen tai tutkimuksen kautta hankittuun asiantuntijuuteen ja arvostukseen, kuten haastatteluaineistossa yhtä johtajaa lukuun ottamatta olikin. Kielikeskuksen johtaja ei voi ”valita puoltaan” vaan hän on sekä hallinnollis-manageriaalinen että akateemis-professionaalinen figuuri. Jos tätä dualismia ajatellaan kahden ääripään väliin asettuvana jatkumona, eri kielikeskusjohtajat asettuvat todennäköisesti hiukan eri kohtiin riippuen heidän taustastaan, koulutuksestaan ja siitä, mistä he ovat johtajan tehtävään tulleet.

Clarkin matriisimallia soveltaen kielikeskuksesta muodostuu kuva, joka jossain määrin istuu matriisiin, mutta myös poikkeaa siitä. Yhtäläistä on, että kielikeskuksen henkilöstö kokee yhteenkuuluvuutta yhteisöön, joka on koti-instituution ulkopuolella. Mutta poikkeama syntyy siitä, että tuo yhteenkuuluvuuden tunne ei kohdistu ”omaan tieteenalaan” siten kuin Clark tarkoittaa, vaan laajempaan

yliopistonopettajayhteisöön ja -identiteettiin. Clark havainnollisti malliaan ajatuskokeella, jonka lopputuloksena akateeminen asiantuntija seuraa enemmän tieteenalaansa kuin koti-instituutiotaan. Samaa testiä käyttämällä voidaan kysyä, lähtisikö kielikeskusopettaja valintatilanteessa enemmän toisen yliopiston kielikeskuksen palvelukseen kuin jäisi muuhun tehtävään omassa yliopistossaan. Tämän tutkimuksen aineisto ei anna tähän vastausta, koska haastateltavat eivät siitä maininneet eikä siitä erikseen kysyty, mutta pitkän kielikeskuskokemuksen perustella asiaa voi varovaisesti spekuloida. Eri yliopistojen kielikeskusten välillä kyllä liikutaan jossain määrin ja rekrytoinneissa kielikeskukset arvostavat toisessa kielikeskuksessa hankitun opetuskokemuksen korkealle, ja vastaavasti eivät pidä suoraan opettajankoulutuksesta tulleita tai muiden koulutusasteiden kokemuksella varustettuja hakijoita ”valmiina” kielikeskusopettajina. Myös tehtävänäytöissä käytetään mielellään toisen kielikeskuksen konkariopettajia ulkopuolisina asiantuntijoina. Toisaalta liikkumista on myös paikallisesti esimerkiksi kielikeskuksen ja saman yliopiston kielten oppiaineiden välillä, kielikeskuksen ja paikallisen ammattikorkeakoulun välillä ja kielikeskuksen ja saman kaupungin koululaitoksen välillä. Voitaneen sanoa niin, että on varmasti olemassa erityinen kielikeskusosaaminen ja siihen perustuva identiteetti, joka yhdistää kaikkia kielikeskuslaisia ja ilmenee esimerkiksi valtakunnallisten kielikeskuspäivien suurena suosiona. Mutta kansainvälisen tason yhteyttä ei käytännössä ole. Muutenkaan tällaista kielikeskusidentiteettiä ei voine pitää sellaisena voimakkaana yhdistävänä tekijänä kuin Clarkin matriisin tarkoittama tieteenala. Siten tässä analyysissä päädytään pitämään kielikeskusidentiteettiä eräänlaisena semi-koheesiona täysiverisen tieteenalan vetovoimaan verrattuna.

Kun Clarkin jaottelua akateemisiin ydin- tai reuna-alueisiin (academic heartland, periphery) käytetään luonnehtimaan kielikeskusta, yksiselitteistä joko-tai-vastausta ei ole. Kielikeskus ensinnäkin poikkeaa akateemista sydänmaata edustavista tiedekunnista siinä, että sen toiminta ei perustu selkeästi yhteen pääasialliseen tieteenalaan, vaan yhdistelmään eri aloja: eri kieliaineita ja viestintätieteitä, pedagogiikkaa sekä soveltavaa kielitiedettä. Toiseksi tutkimus ei kuulu kielikeskuksen tehtäviin samassa merkityksessä kuin tiedekunnilla, mutta yliopistollisena laitoksena myös kielikeskuksessa tehdään tutkimusta opetuksen tutkimusperustaisuuden varmistamiseksi ja opetuksen kehittämiseksi (vrt. Rontu & Tuomi 2013; Vaattovaara 2017). Kolmanneksi kielikeskus ei vastaa kokonaisista tutkinnoista, mutta kylläkin tuottaa tutkintoon pakollisena sisältyviä opintoja. Tiedekuntien näkökulmasta nämä opinnot ovat varsinaisia opiskeltavia aineita tukevia, geneerisiä taitoja tuottavia opintoja. Näillä perusteilla clarkilaisittain määriteltynä kielikeskus ei vastaa akateemisen ydinalueen piirteitä.

Haastatteluissa kielikeskuksen paikkaa yliopiston kartalla etsittiin kysymyksellä, mikä tekee siitä erityisen (haastattelurungon kysymys II/2). Erityisyyden näkökulmista yksi liittyy kielikeskuksen asemaan yliopistossa ja sen johtamisjärjestelmässä. Tavanomaisia laitoskategorioita noudattamaton kielikeskus voi olla jonkinlainen outolintu, joka joissain asioissa on tiedekuntien kanssa ”samalla viivalla”, joissain toisissa taas omissa oloissaan. Haastateltavista yksi pohti enemmänkin kokemusta, että yliopiston johto ei aina muista tai tunnista kielikeskuksen tehtävää ja merkitystä:

Ja sitten mä oon ite koko aika peräänkuuluttanu sitä että mä saisin kuulla yliopiston johdon toiveita mejän yksikön tulevaisuuden suunnitteluun ... niin näitä on must ollu liian vähän et sit se on semmosta virkamiesmäistä asioiden toteamista... (H3)

...jos vertaa tiedekuntiin niin joutuu koko aika aina muistuttamaan olemassaolostaan, myös tämmösessä niin ku korkean tason päätöksenteossa. Ja tavallaan se mejän tuntemattomuus näkyy sielläkin et se on enemmän se johtaminen sitä ... et siel ylimmä johdos ne ei aina [muista kielikeskusta] ellei joka kerta oo kärppänä muistuttamassa niinku mejänkin näkökulmasta ... (H3)

Toisaalta taas yksi haastateltava huomautti, että kielikeskus on kiinteä osa yliopisto-organisaatiota ja sen strategiaa, johtamiskulttuuria ja -järjestelmää, eikä siten voi toimia tästä merkittävästi poikkeavalla tavalla:

... johtamiskulttuuri ja johtamisjärjestelmä koskee koko yliopistoa eikä voi ajatella niin mun mielestäni, että joku yksikkö on autio saari joka toteuttaa jo tavallaan muuta kun se muu yksikkö. Siellä emon sisällä me ollaan sidoksissa niissä linjauksissa. (H4)

Yksi haastateltava kiinnitti huomiota siihen, että kielikeskukset ovat olleet ammattimaisesti johdettuja jo ennen kuin muuta yliopiston johtamista on ryhdytty kehittämään ammattimaiseen suuntaan.

Sitten yliopiston johtaminen on muuttunu paljon ammattimaisempaan suuntaan mut sanosin että kielikeskuksissa on kyllä perinteisesti ollu myöskin kun siellä on useimmiten ollu ammattijohtajia niin myöskin se johtaminen on ollu hyvin ammattimaista jo ennen kun se yliopistolla tuli ammattimaiseksi. (H5)

Erillislaitoksena toimivan kielikeskuksen asemassa on paradoksaalisia piirteitä. Samalla kun se on suoraan rehtorin (tai käytännössä usein opetuksesta vastaavan vararehtorin) alaisuudessa eli korkeammalla yliopiston sisäisessä hierarkiassa kuin perustason laitokset, haastateltavat toivat esille ongelmia, jotka ilmenevät etäisyyden tunteena johdosta ja tilanteina, joissa kielikeskus on unohdettu ottaa mukaan johonkin prosessiin tai uudistukseen:

Et kun esimerkiks koulutus uudistusta on nyt tehty, niin se fokushan on aina tietysti koulutusohjelmissa ja niitten kehittämisessä ja tiedekunnissa, ja sitten kielikeskuksen erityislaatuisuus se unohtuu kauhean usein ja sitä täytyy jatkuvasti muistutella, että hei me täällä hoidetaan myöskin tutkintoon kuuluvaa koulutusta. (H5)

Ulkopuolisuuden tuntua aiheuttaa se, että kielikeskus on mukana yliopiston kaikkien tiedekuntien tutkinto-opetuksessa, mutta se ei aina pääse mukaan kehittämisprosesseihin. Kun koulutus uudistusten yhteydessä olisi tarpeen olla mukana mieluummin etupainotteisesti kuin jälkikäteen, kielikeskuksen edustaja ei kuulu esimerkiksi rehtorin johtoryhmään tai vastaavaan, jossa hän saisi tietoa yliopiston suunnasta ja uudistuksista. Siten tieto tulee viipeellä, mikä aiheuttaa epävarmuutta, eikä tilanne myöskään mahdollista sitä, että kielikeskuksen edustaja olisi mukana kontribuoimassa uudistusten suunnittelussa. Yliopiston johdon ulkopuolelle jäämisen haittoja kuvaa seuraava sitaatti:

Se olis meille tärkeätä tietää et mihin strategisesti ollaan menossa, jotta me pystytään oma toimintamme reivaamaan samaan suuntaan. Se [tieto] tulee vähän liian myöhään, vaikka strategiatyössä ollaankin mukana, niin ikään kun se tulee astetta liian myöhään. (H4)

Kielikeskuksen asemaa jonkinlaisessa yliopisto-organisaation välimaastossa kuvaa osuvasti seuraava sitaatti:

Saattaa olla et kielikeskus joskus ikään kun unohtuu. Et me ollaan tavallaan erilainen, jos sen nyt jotenkin haluaa muotoilla. Me ei oikein istuta sinne tiedekuntaformuun, mut me ei istuta myöskään palveluyksikköformuun eikä sitä kautta ikään kuin kiinnitytä siten aina esimerkiksi päätösten jakelussa tai kyselyiden jakelussa tai jossain tällasessa. (H6)

Haastateltavista osa koki, että yliopistossa on nähtävissä vähättelevää suhtautumista kielikeskusta kohtaan. Sen arveltiin olevan jännettä vanhoista asenteista ja perustuvan vanhentuneisiin käsityksiin kielikeskuksen opetuksesta ja henkilökunnan osaamisesta. Jossain tapauksissa haastateltavat kommentoivat kyseisen asenteen tarttuneen myös osaan kielikeskuksen henkilökuntaa ja vaikuttaneen kielteisesti henkilöstön käsitykseen itsestään ja asemastaan yliopistossa. Tästä syystä haastateltavista osa kertoi tarkoituksellisesti kannustaneensa johtamispuheessaan puheenvuoroja irtautumaan tästä ajattelusta ja osoittamaan laitoksen todellista laatua oman työnsä kautta. Surkuttelun, uhriutumisen tai ”sisäänpäin kääntyneen narinan” (H3) asemesta johtajat ovat kannustaneet henkilöstöä hankkimaan yliopistoyhteisön tunnustusta ja oikeanlaista näkyvyyttä, kuten esimerkiksi haastateltava 3 ilmaisee:

hyvin tehdyllä työllä ja semmosella työllä, joka oikeesti tuo jotain lisäarvoa [tiedekuntien] yksiköihin. (H3)

Aineistossa oli myös riemukkaita kertomuksia tilanteista, joissa ennakoasenteet olivat osoittautuneet vääriksi:

Meillä kävi joku aika sitten vierailmassa yks [---] kielen professori, joka halusi koota tutkimusaineistoa. Kun se sitten tuli käymään [kielikeskuksen ko. kielen] kieliryhmän kokouksessa, niin sillä suurin piirtein tipahti alaleuka pöydälle, kun sille alko selvitä,

mitä meidän opettajat todella tekee. Ilmeisesti se oli luullut, että meillä opetetaan suunnilleen vaan jotain kielioppia, kun se mitä meillä tehtiin, olikin todennäköisesti pari vuotta edellä siitä, mitä hän oli tekemässä. (H2)

... niin nyt hirveen moni laitos sanoo sitä et ne on todella tyytyväisiä siihen meidän työhön ja ne on ollu yllättyneitä et ”ai Kielikeskuksessa on tommostakin osaamista”.
(H3)

Samaan tematiikkaan liittyy haastateltavien puhe kielikeskuksen profiilin nostamisesta. Keinoina nähtiin opetuksen tutkimusperustaisuuden vakiinnuttaminen ja esille nostaminen, tiiviimpi integroituminen tiedekuntien toimintaan opetusjärjestelyin ja yhteisen opetussuunnitelmatyön (”co-design”) avulla sekä yhteiset kehittämissuunnitelmat. Myös kielikeskuksen opetustarjonnan ulottamisen yliopiston jatkokoulutettaville katsottiin tuoneen myönteistä kuvaa kielikeskuksesta.

Edellä todettiin, ettei kielikeskus clarkilaisittain määriteltynä vastaa akateemisen ydinalueen piirteitä. Haastateltujen johtajien puhe kielikeskuksesta jonkinlaisessa yliopisto-organisaation välimaastossa vahvistaa tätä käsitystä. Toisaalta myöskään akateemisen periferian tunnusmerkit eivät täysin istu kielikeskukseen, jonka toiminta kylläkin ylittää tiedekuntien rajoja, mutta ei toimi samalla tavalla yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan rajapinnalla kuten Clarkin mainitsemat yritys yhteistyö, alumnitoiminta tai täydennyskoulutus. Tosin Oulun yliopisto näkyy päättäneen asian olevan juuri näin: Kieli- ja viestintäkoulutuksen kotipesä, täydentävien opintojen keskus TOPIK, kertoo olevansa ”väylä yliopiston ja ympäröivän yhteiskunnan välillä” (Oulun yliopisto). On kuitenkin aivan ilmeinen ristiriita siinä, että yliopistotutkintoon pakollisena sisältyvien opintojen vastuutaho on sijoitettu ”täydentäviksi” kutsuttujen opintojen joukkoon. Ratkaisu voi kenties olla perusteltu hallinnollisen laatikokoleikin tuloksena, mutta toiminnan sisältöön perustuva logiikka puuttuu tyystin.

Clarkin periferian ”kakkostyyppi”, tiedekuntien yhteyteen muodostuneet monitieteiset tutkimuskeskukset, on osuvampi vertailukohta siinä mielessä, että kielikeskus toimii monitieteisesti ja eri tieteenaloja soveltavasti ja kuuluu akateemisen työn eli opetuksen ja tutkimuksen tekemisen paikkoihin. Mutta tutkimuskeskuksiin rinnastaminen ontuu tietenkin siinä, että kielikeskuksissa tutkimus on opetusta ja sen kehittämistä palveleva funktio, ei päätehtävä.

Mihinkään mainituista määritelmistä kielikeskus ei ihan sellaisenaan solahda. Se toimii tiedekuntien kyljessä akateemisella ydinalueella, koska se tuottaa osan tutkintojen opinoista ja koska se tätä koulutustehtävää hoitaessaan toimii osittain myös tieteenalan kontekstissa (vrt. viestintä- ja kielenopetuksen alanmukaisuus). Lisäksi kielikeskus on monitieteinen jo oman perustoimintansa kautta ja sitä

paitsi se toimii yhteistyössä kaikkien sydänmaan tieteenalojen kanssa. Edellä olevan perusteella voisi tiivistäen sanoa, että kielikeskus asettuu jonnekin sydänmaan ja periferian välimaastoon. Se toimii monitieteisesti tiedekuntien yhteydessä tai kenties osuvammin sanottuna niiden *välissä*.

Seuraavaksi tarkastellaan kielikeskuksen luonnetta organisaationa toimintalogiikan näkökulmasta. Kuten teorialuvussa (luku 3.1) esitetään, organisaatio on systeemi, jossa eri toimintalogiikat syntyvät johtamisen tuloksena ja painottuvat eri tavoin. Systeemi voi olla mekaaninen, orgaaninen ja dynaaminen, ja kukin toimintalogiikka edellyttää sille sopivaa johtamista.

Yliopistossa kaikki yksiköt joutuvat kiinnittämään huomiota mekaanisten toimintojen sujuvuuteen, jotta opiskelijavirrat saadaan soljumaan, mutta aivan erityisesti tämä koskee kielikeskusta. Kielikeskus toimii yliopistossa poikittaisesti läpi koko organisaation ja lähes jokainen yliopiston opiskelija osallistuu kielikeskuksen opetukseen useita kertoja opintojensa aikana. Sen seurauksena toiminta on massamittaista, mikä edellyttää kielikeskukselta suurta toimintavarmuutta opetusohjelman suunnittelussa ja toteutuksessa, opetusresurssien mitoituksessa ja allokoinnissa sekä häiriöiden korjaamisessa. Toimintaprosessien täytyy olla kunnossa, kun panoksena on tuhansien opiskelijoiden opintojen eteneminen. Massamittakaavassa toimiminen merkitsee mekaanisen toimintalogiikan korostumista, mikä on yhteydessä kielikeskuksen rooliin palvelulaitoksena. Kielikeskuksen johtamisen kannalta mekaanisen toimintalogiikan prosessit korostavat selkeitä valtasuhteita, jotta prosessien vaatima keskitetty suunnittelu, yhdenmukaiset toimintatavat sekä tarpeellinen kontrolli ja laadunvarmistus voidaan varmistaa.

Kielikeskuksen toiminta noudattaa kuitenkin myös orgaanista ja dynaamista toimintalogiikkaa. Orgaanisen toimintalogiikan tavoitteena on laajapohjainen vastuunotto ja sitä ylläpidetään prosessien ja vuorovaikutuksen avulla, ja dynaaminen toimintalogiikka puolestaan tuottaa innovatiivisuutta ja luo via ratkaisuja ja sitä ylläpidetään verkostoitumisella ja toimijoiden innostuksella (Ståhle & Åberg 2012, 29). Kielikeskuksen kontekstissa orgaanista logiikkaa noudatetaan tyypillisesti opetussuunnittelussa, jota tehdään yhteistoiminnassa tiedekuntien kanssa. Opetussuunnittelun prosessiluonne näkyy opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien ja lopulta palautteen käsittelyn ketjuna sekä toiminnan vuorovaikutteisuuksena kielikeskuksen, opiskelijoiden ja tiedekuntien kesken. Kielikeskuksille on leimallista kielipedagoginen osaaminen yhdistettynä monitieteisyyteen: kielikeskuksissa opetetaan ja tutkitaan monia kieliä ja kielenkäytön erityisaloja sekä viestintää, ja pedagogisessa asiantuntijuudessa ne erottuvat edukseen muihin yliopistoyksiköihin verrattuna (Tuomi & Rontu 2011, 45).

Dynaamista toimintalogiikkaa edustaa puolestaan innovatiivisten opetusratkaisujen kehittäminen verkostoituneena kollegojen ja muiden kielikeskusten kanssa sekä organisoitumalla spontaanisti ja projektiluontoisesti sisäisten ja ulkoisten kumppaneiden kanssa. Kielikeskukset ovat koko olemassaolonsa ajan olleet aktiivisia verkostoitujia ensin kielikeskusopetuksen alkuaikojen sisäisen täydennyskoulutuksen ja sittemmin monien valtakunnallisten kehittämishankkeiden muodossa (vertaa luku 2.3). Myöskään ryhtyminen aktiiviseksi toimijaksi koulutusvientihankkeissa tai kielentarkastus- ja käännöspalveluiden järjestämisessä ei ole ollut kielikeskuksille vaikeaa, koska niiden toimintakulttuurille on ominaista muovautuminen erilaisten tarpeiden ja uusien tehtävien edellyttämällä tavalla. Omassa mittakaavassaan kielikeskusten yhteistyöhakuinen, kehittävä ja toiminnan uusia muotoja aktiivisesti hakeva toimintakulttuuri vertautuu niihin attribuutteihin, jotka Clark (1998, 3-5) käyttää puheessaan innovatiivisista eli yrittäjämäisistä (”entrepreneurial”) yliopistoista.

Toiminnan logiikkaa tarkastelemalla voi päätyä siihen, että toiminnan massamittaisesta luonteesta johtuen kielikeskuksissa on yliopiston muita yksiköitä enemmän käyttöä mekaaniselle toimintalogiikalle, mikä on yhteydessä kielikeskuksen palvelutehtävään läpi yliopisto-organisaation. Myös johtosäännössä tavoitemallina ilmaistu organisaatiomääritelmä (vrt. luku 3.1) liittyy kielikeskuksen mekaaniseen logiikkaan. Toisaalta tarpeen ovat myös sekä orgaaninen että dynaaminen toimintalogiikka, koska kielikeskus toimii prosessimaisesti ja tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja kehittää toimintaansa innovatiivisesti ja yrittäjämäisesti.

Johtamisen kannalta orgaanisen ja dynaamisen toimintalogiikan mukaiset prosessit ovat merkittävällä tavalla erilaisia kuin mekaaninen toimintalogiikka. Niiden onnistuminen edellyttää asiantuntijavaltaa, valmentavaa johtamista ja tilan antamista. Kyse on johtajuuden siitä puolesta, jota nimitetään leadership-johtamiseksi. (Ståhle & Åberg 2012, 39-40.) Orgaanisen ja dynaamisen toimintalogiikan kautta muodostuu yhteys jaettuun johtajuuteen.

Teoreettisen viitekehyksen yhteydessä (luku 3.3) on esitelty asiantuntijaorganisaation tunnusmerkit. Kun kielikeskusta tarkastellaan tässä suhteessa, ainakin henkilöstön korkean koulutus- ja osaamistason kriteeri täyttyy. Yliopisto-opettajan tehtävään edellytetään ylempää korkeakoulututkintoa ja alan asiantuntijuutta, ja lisäksi kielikeskuksen opettajilla on tyypillisesti perusteellinen pedagoginen koulutus. Tampereen yliopiston kielikeskuksessa neljäsosalla opettajista on jatkotutkinto. Organisaation riippuvuus henkilöstöstä on ainakin osittain täyttyvä kriteeri alan asiantuntijuuden vaatimuksen ja sen vakiintuneen tulkinnan takia, minkä johdosta vastavalmistuneen kieltenopettajan ei ole helppoa saada

kielikeskuksesta työpaikkaa. Kielikeskustyö edellyttää jatkuvaa oppimista esimerkiksi opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen kehittyessä sekä eri tieteenalojen kielen haltuun ottamisessa. Kielikeskusopettajat suhtautuvat palautteen keräämiseen ja sisältöön hyvin vakavasti, mutta samalla opettajan autonomia on heille tärkeä. Tunnusmerkeistä täsmää myös se, että kielikeskuksen johtaminen painottuu ihmisten johtamiseen, jossa henkilösuhteet ja luottamus ovat keskeisellä sijalla. Näillä tunnusmerkeillä kielikeskus on epäilemättä asiantuntijaorganisaatio.

Edellä käsitellyn voi koota niin, että kielikeskuksen tehtäviin lukeutuvat massamittaiset palveluprosessit edustavat mekaanista toimintalogiikkaa ja edellyttävät johtamiselta selkeää komentoketjua. Se puoli kielikeskuksen toiminnasta, jota voi kutsua akateemiseksi asiantuntijaorganisaatioksi, noudattaa puolestaan orgaanista ja dynaamista toimintalogiikkaa, jotka edellyttävät johtamiselta valmentavaa, mahdollistavaa ja toimintavapautta sallivaa johtamisotetta. Kun tehtävien, toimintalogiikan ja johtamisen yhteyteen lisätään hallinnollisen rakenteen virallinen taso ja sitä täydentävien ryhmärakenteiden epävirallinen taso, saadaan taulukossa 4 kuvattu koonti. Erilaisten johtamistapojen tarve liittyy kielikeskusten hallintomalleihin siten, että niiden virallisten hallintoelinten taso näyttäisi kytkeytyvän enemmänkin kielikeskusten palvelufunktioon ja mekaaniseen toimintalogiikkaan kuin akateemisen asiantuntijayksikön luonteeseen. Koska myös jälkimmäisestä tietenkin juontuu tarpeita hallinnon ja johtamisen suhteen, on kielikeskuksissa tehty näitä ”korjaavia toimenpiteitä” sisäisin toimin, eli perustettu runsaasti erilaisia ryhmärakenteita täydentämään virallisia toimielimiä.

Taulukko 4: Tehtävien, toimintalogiikan ja johtamisen yhteys hallinnon rakenteisiin

<i>Tehtävä</i>	<i>Toimintalogiikka</i>	<i>Johtaminen</i>	<i>Hallinnon rakenne</i>
massamittaiset palveluprosessit	mekaaninen	kontrolli komentoketju	Viralliset toimielimet (johtosääntö)
asiantuntijaorganisaatio, kehittäminen	orgaaninen ja dynaaminen	valmentava, mahdollistava, vapautta antava	Virallisia toimielimiä täydentävä ryhmärakenne

Tässä luvussa esitetyn perusteella kielikeskus voidaan määritellä seuraavasti: se on instituutionsa ulkopuoliseen tieteenalayhteisöön semi-koheesiossa oleva, akateemisen sydänmaan ja periferian väliin sijoittuva, dynaamisesti ja orgaanisesti toimiva, monitieteinen asiantuntijaorganisaatio, mutta samalla myös mekaanista toimintalogiikkaa muita yliopistolaitoksia korostuneemmin soveltava palveluyksikkö. Koska eri toimintalogiikat edellyttävät erilaista johtamista, kuvatus kaltainen hybridiluonne muodostaa johtamishaasteen: massamittaisia prosesseja varmistava mekaanisempi toiminta edellyttää johtamiselta riittävää kontrollia ja selkeitä valtasuhteita, asiantuntijaorganisaatiomainen toiminta puolestaan sellaista valmentavaa ja fasilitoivaa johtamista ja tilan ja mahdollisuuksien antamista, jota

tässä tutkielmassa tarkastellaan jaetun johtamisen viitekehyksestä käsin. Haaste syntyy siitä, että kuvatut toimintalogiikat ja niiden edellyttämät erilaiset johtamistavat ovat osittain vastakkaisia ja ne väistämättä valtaavat alaa toinen toisiltaan. Massakontekstin edellyttämä mekaaninen toimintalogiikka asettaa toiminnalle tietyn kehyksen, jonka asettamien rajojen sisään muodostuu tila asiantun-
tijuudelle ja toiminnan innovatiiviselle kehittämiselle. Molempia pitää osata johtaa niiden edellyttä-
mällä tavalla.

6 KIELIKESKUSTEN JOHTAMINEN

Tämän luvun pääasiallisena tarkoituksena on vastata tutkimuskysymyksistä jälkimmäiseen: Miten kielikeskuksia johdetaan? Tutkimuskysymystä tarkentaen huomion kohteena on se, miten jaettu johtaminen ilmenee kielikeskuksissa. Tämä luku perustuu pääosin haastatteluaineiston analyysiin ja haastattelukysymykset muodostavatkin perusrungon aineiston teemoittelulle ja kategorisoinnille. Tarkasteltavien teemojen valintaa on selostettu edellä analyysiä kuvaavassa luvussa (luku 4.3).

Teemojen käsittely alkaa kielikeskusten sisäisten rakenteiden ja johtamisen välisen suhteen analysoinnilla. Sen jälkeen vuorossa ovat kielikeskuksen ominaispiirteet ja johtamishaasteet. Seuraavaksi tarkastellaan kielikeskusten sisäisen viestinnän käytänteitä ja sitten analysoidaan johtajien käsityksiä tunteiden merkityksestä johtamisessa. Sen jälkeen käsitellään jaettua johtajuutta. Jaetun johtajuuden käsitettä käytetään tässä tutkielmassa termin laajassa merkityksessä, jolla viitataan johtajuuden erilaisiin ”monikkomuotoihin” (vertaa luku 3). Sen mukaisesti tässä luvussa tarkastellaan, miten kielikeskuksessa näkyvät jaetun johtamisen erilaiset muodot: kanssajohtajuus (co-leadership), jossa johtajuusrooli jaetaan kollegojen kesken, yhteisjohtajuus (shared leadership), jossa johtajuus vaihtuu tilanteen ja henkilön osaamisen mukaan, sekä hajautettu johtajuus, jossa on kyse virallisesta johtajasta riippumattomasta kollektiivisesta johtajuudesta. Tämän lisäksi käsitellään delegoitua johtamista. Luvun päätteeksi tarkastellaan vielä jaetun johtajuuden soveltuvuutta kielikeskukseen sekä sen rajoitteita, eli milloin jaettu johtajuus ei haastateltujen johtajien mielestä ole toimiva johtamismalli.

6.1 Sisäisten rakenteiden merkitys johtamiselle

Kun johtajille suunnatussa kyselyssä kysyttiin kielikeskuksen sisäisten ryhmien merkityksestä johtamiselle, vastauksissa toistuvat niiden tärkeyttä korostavat maininnat. Tärkeys tunnistetaan tiedonkulun kannalta (”ylhäältä alas ja alhaalta ylös”) sekä ajankohtaisista asioista keskustelemisen ja kehittämisideoiden esille tulemisen kannalta. Selvästi tunnistettu on myös opettajien keskinäisen kollegiaalisen keskustelun mahdollistaminen erilaisissa ryhmätapaamisissa. Johtamisen ja yksikön hallinnollisten rakenteiden välillä on siis yhteys, ja lisäksi aineisto antaa kiinnostavalla tavalla viitteitä siitä, että erityisesti ihmisten johtamisen kannalta tärkeimmiksi koetut rakenteet ovat juuri epävirallisia rakenteita.

Johtamiskirjallisuudessa paljon käytetty pääjako *management-* ja *leadership-*johtamiseen on esitelty edellä teorialuvussa (luku 3.3 Jaettu johtajuus). Kyselyn perusteella virallisen hallinnon toimielimien

taso on kielikeskuksissa ohut – vähimmillään vain johtaja – ja sen tehtävänä on huolehtia hallintobyrokratiasta, mikä liittyy ns. management-johtamiseen. Sen sijaan ihmisten johtamiseen liitetty leadership-johtaminen vaikuttaisi tukeutuvan epäviralliseen rakennetasoon, jota edustavat monenlaiset kielikeskuksen sisäisin päätöksiin asetetut ja myös spontaanisti muodostuneet ja vuorovaikutuksen ja kehittämisen tarpeita palvelevat ryhmärakenteet. Toisin ilmaisten voisi sanoa, että kielikeskusten virallinen hallinto tukee management-johtamista, mutta ei niinkään leadership-johtamista, ja tätä puutetta paikkaamaan kielikeskuksissa on rakennettu sisäisesti erilaisia johtamista tukevia rakenteita. Kun muistetaan, että leadership-johtaminen ei ole riippuvainen muodollisesta esimiesasemasta, kielikeskuksissa varsin tavallisten kollegavetoisten työ- ja kehittämissyöryhmien toiminnan voi katsoa toteuttavan johtajuutta jopa varsin keskeisissä asioissa, kuten opetussuunnitelmia tai yksikön kehittämisen suuntaa koskevissa prosesseissa. Kielikeskuksiin muodostuneiden monenlaisten epävirallisten, leadership-johtamiseen liittyvien rakenteiden runsaus voidaan tulkita jaetuksi johtajuudeksi, ja kyse-lyaineistossa luonnehditaankin kielikeskuksen johtamista erilaisten ryhmien kautta jaetun asiantuntijuuden ja jaetun johtajuuden käsitteillä.

Myös haastatteluissa kysyttiin työryhmien merkityksestä johtamisen kannalta. Vastaukset liittyivät johtajuuden jakamiseen, johtamisen instrumentteihin, päätösten toimeenpanoon, johtamistilanteiden ennakointiin ja arviointiin, opetuksen ja muun toiminnan kehittämiseen sekä kielikeskuksen ja muun yliopiston väliseen yhteydenpitoon. Osa haastateltavista kommentoi tässä yhteydessä kielikeskuk-sensa lähiesimiestoimintaa ja esimiehen vetämiä tiimejä. Osa vastauksista koski puolestaan teema-ryhmiä, jotka toimivat ilman muodollista esimiestä.

Virallisen johtamisjärjestelmän pelkistyneisyys nousi esiin muutamassa haastattelussa. Yksi haasta-teltavista ilmaisi kyseistä kehityskulkua seuraavasti:

... edeltänyt johtosääntömme sanoi enemmän. Tää mikä astu voimaan ... on huomatta-vasti riisutumpi versio. Se toteaa vaan että kaikki jota ei oo jollekin muulle säädetty, niin se on sitten johtajan päätettävä. (H4)

Johtosääntö taikka meidän työjärjestyshän ei sinänsä edellytä yhtään mitään alaraken-netta sinne mutta monilla näillä työryhmillä on pitkä historia et sen kaltasia rakenteita on ollu pitkään siellä ja ne on sitten yhteisesti sopimalla luotu. Sitten tää määrä myöskin kertoo siitä että sieltä syntyy myöskin tarpeitten mukaan aina sitten ei-kenenkään mää-räyksestä vaan jonkun teeman ympärille joku ryhmä ja johtaja ei oo läheskään kaikissa näissä työryhmissä sinänsä edes jäsenenä. ..niin ja sitten myöskin päättyy ku joku toi-meksanto taikka asia on hoidettu. (H5)

Johtajuuden jakamista kommentoitiin niin, että erilaiset työryhmät helpottavat johtajan työtä, koska työryhmien kautta ihmiset sitoutuvat, ottavat vastuuta ja tuovat oman panoksensa toiminnan kehittämiseen.

Kieliryhmät on tosi tärkeitä opetuksen kehittämisen kannalta. (H2)

Erityisen myönteisenä noteerattiin, että osallistuminen perustuu työntekijöiden omaan haluun osallistua yhdessä tekemiseen. Samalla osallistuminen työryhmiin muodostaa vuorovaikutteisen suhteen antamalla mahdollisuuden vaikuttaa omaa työtään koskeviin asioihin. Tämän näkemyksen mukaan työryhmät paitsi hoitavat asioita, myös tarjoavat henkilöstölle mahdollisuuden niin sanotusti johtaa alhaalta ylöspäin, lähettää impulsseja hierarkiassa ylöspäin ja olla mukana muodostamassa ”laitoksen agenda” eli olla osaltaan vaikuttamassa siihen, mitkä asiat nousevat keskusteluun ja valmisteluun:

Ne nimenomaan jakaa sitä johtamista ja ne antaa ihmisille mahdollisuuden vaikuttaa heidän työtään koskeviin asioihin. Itse asiassa sehän helpottaa valtavasti johtajan tehtävää että näissä ryhmissä ihmiset ottaa itse vastuuta ja kontribuoi siihen kehittämistyöhön mitä me ollaan yhteisesti sovittu että meillä tehdään. Musta ne on tosi valtavan merkityksellisiä asioita ja mä aina oon ilonen kun ihmiset niihin haluaa osallistua. (H5)

Johtajan itsensä kannalta tärkeimmäksi ryhmäksi tunnistettiin johtoryhmä tai vastaava. Yksi haastateltavista kuvasi, miten hänellä on tapana keskusteluttaa johtoryhmää ja testata ajatuksia ja myös lanseerata uusia ajattelu- ja toimintatapoja johtoryhmän jäsenten kautta edelleen koko työyhteisöön. Hän myös kertoi yleensä omaksuvansa johtoryhmässä keskustelun kautta muodostuneen kannan omakseen ja tekevänsä päätökset sen mukaisesti, ellei asiassa ole täysin ehdotonta, esimerkiksi taloudellista estettä.

Mulle itselleni tärkein on varmaankin johtoryhmä. ... En muista, että olisin juuri koskaan tehnyt eri tavalla, kuin mitä mieltä siellä oltiin. (H2)

Kielikeskuksissa, joissa on lähiesimiesjärjestelmä, johtajuuden jakaminen johtajan ja hänen alaisuudessaan toimivien lähiesimiesten kesken oli luonnollisestikin ilmeistä. Kun lähiesimiehet hoitavat päivittäisjohtamisen monenlaiset tilanteet ja ratkovat ongelmia, johtajan tehtävä muuttuu siten, että hänelle jää enemmän mahdollisuuksia keskittyä kehittämistehtäviin ja strategisen tason kysymyksiin. Kaikki nämä haastateltavat puhuvat lähiesimiesjärjestelmää hyvin myönteiseen sävyyn kuvaten sitä muun muassa selkeäksi johtamisjärjestelmän kannalta, mutta myös tukea antavaksi työntekijän kannalta. Kaksi heistä sanoitti asian näin:

Esimies on siinä tarvittaessa päivittäisessä, viikottaisessa, kuukausittaisessa työssä tukena, ja pystyy nopeastikin reagoimaan erityyppisiin kysymyksiin, kommentteihin, ajatuksiin, huolenaiheisiin ja tämän tyyppisiin (H1)

He [esimiehet] myöskin voi ihan päivittäin selvittää semmosia väärinymmärryksiä taikka muita juttuja joita syntyy ja joittenka selvittäminen jos se vaatis sen et aina johtajan kanssa selvitetään niin se aikaviive voi olla iso ja sitten myöskin se kynnys lähteä selvittämään niitä voi hidastaa ja kiihdyttää jotakin asioita. (H5)

Opetuksen johtamisessa ja kehittämisessä nähtiin kielikohtaisilla ryhmillä paljon potentiaalia. Monet käytännön prosessit hoituvat ”kuin itsestään” (H4), kun kieliryhmien tehtävät ja vastuupettajat on sovittu. Kieliryhmät voivat ottaa vastuuta myös työnjaon johtamisesta sopimalla yhteistoiminnallisesti keskenään opetustehtävien jakamisesta. Erilaiset työryhmät tuottavat kehittämisideoita ja -aihi-oita, joka voidaan sitten ”poimia” johtajan tai opintohallinnon valmisteluun ja koko yksikössä toteutettaviksi. Kieli- ja kehittämisryhmät osallistuvat siis opetuksen ja ylipäänsä osaamisen johtamiseen, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi:

Kyllä ihan ehdottomasti [jakavat johtajuutta] joo. Jos ajatellaan opetuksen johtamista niin kyllä. (H4)

Opetuksen kehittämisessä nähtiin sekä muodollisemmin sovittuja ja pysyvähköjä kehittämisryhmiä, että ad hoc -tyyppisiä mikrotemaattisia ryhmiä, joita syntyy ja päättyy tilanteen mukaan joskus varsin spontaanistikin esimerkiksi yhteisen verkko-opetusprojektin ympärille.

että esimerkiks ne jotka ovat monimuotoistaneet opetustaan ne tykkää jakaa asioita keskenään ja haluavat toimia yhdessä ja miettiä yhdessä kielirajat ylittäen, sitten meillä on vaikka alkeisopetusta sitä on kovasti mietitty, meillä on opettajia jotka tekee myöskin oppikirjoja ja jotka lähtee nimenomaan nollatason opetuksesta (H1)

Sit on tämmösiä ad hoc -ryhmiä lisäksi että tulee joku asia ja se pitää hoitaa. Et meil on nyt esimerkiks tämmönen digiopettajat-ryhmä. Sitten meil on ... kielikeskuksen opetussuunnitelmaa valmisteleva ryhmä. Sitten meil on toimeenpanosuunnitelmaa varten tämmönen koordinoiva ryhmä. (H5)

Sitten tää määrä myöskin kertoo siitä että sieltä syntyy myöskin tarpeitten mukaan ... ei kenenkään määräyksestä vaan jonkun teeman ympärille joku ryhmä ja johtaja ei oo läheskään kaikissa näissä työryhmissä sinänsä edes jäsenenä. ..niin ja sitten [työryhmiä] myöskin päättyy ku joku toimeksanto taikka asia on hoidettu. (H5)

Haastatellut johtajat pitivät kielikeskusta perusluonteeltaan sillä tavoin dynaamisena laitoksena ja työyhteisönä, että tarvittaessa jonkin asian ympärille saadaan työryhmä tai työporukka nopeasti. Johtajalla ei välttämättä ole edes tietoa kaikista työryhmistä tai työpareista, eikä tarvitse ollakaan. Johtajat tuntuivat mielellään antavan kehittämisvastuuta epävirallisillekin ryhmille, kunhan viimekätisen kokonaisvastuun kantamisen kannalta tarpeellinen tiedonkulku ryhmältä johtajalle oli varmistettu.

Tässä yhteydessä yksi haastatelluista mainitsi myös tasavertaisen kohtelun haasteen, jos erilaisia kehittämistiimejä syntyy ja toimii kovin dynaamisesti ja jos niille tai joillekin niistä annetaan tueksi työaikaa tai muuta resurssia.

Kun kielikeskuksessa on teemapohjaisia työryhmiä, ne luovat selvän rakenteen eri sektoreiden asioiden valmistelulle ja toimeenpanolle. Toiminnan tärkeät alueet ovat silloin ikään kuin jatkuvassa seurannassa ja teemaryhmien jäsenet ottavat aktiivisesti haltuunsa omaan teema-alueeseen liittyviä asioita ja tutustuvat tiedonlähteisiin ja kehittämismalleihin. Tilannekohtaista erikseen sopimista ei tarvita, vaan kanavat ovat valmiina. Tästä on etua varsinkin tilanteissa, jotka vaativat nopeaa reagointia. Yksi haastateltavista kuvasi työryhmien tätä ominaisuutta seuraavasti:

No ne auttaa siinä, että toimeenpanoketjut on niitten kautta aika selkeitä, ja että tavallaan on johtajana hyvinkin helppo tietää, että keiden kanssa lähetään jotain asiaa edistämään. (H3)

Yhteyksiä kielikeskuksesta muualle yliopistoon muodostuu, kun kielikeskuksen opettajia kutsutaan tiedekuntien tai yliopiston yhteisiin työryhmiin tai toimielimiin, esimerkiksi opetussuunnitelmatyöryhmään. Tällöin henkilö välittää tietoa ja asiantuntemusta molempiin suuntiin ja tehtävään voi liittyä jonkinlainen johtamisaspekti sitä kautta, että henkilö on ainut, joka tuntee kyseisen prosessin, ja siten hän luontevasti myös vastaa sen toteutumisesta kielikeskuksen osalta. Yksi haastateltava kuvasi asiaa näin:

[Kielikeskuksen] ihmiset on jäsenenä yliopiston yhteisissä ja yleisissä työryhmissä, esimerkiksi tiedekuntien opetussuunnittelutyöryhmässä ja niin edelleen, että sillä tavalla sitä on sitä vastuunkantoa ja jaettuakin johtajuutta joissain tapauksissa. Ja ne toimet on aika autonomisia, ne on hyvinkin vahvoja joissain tapauksissa. (H6)

Virallisten yhteyksien lisäksi nähtiin olevan olemassa erilaisia epävirallisia yhteyksiä, jotka perustuvat kielikeskuksen henkilöstön omiin intresseihin tai erityisiin vahvuuksiin. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, kuinka erityisen kansainvälisesti suuntautuneelle kielikeskusopettajalle on ajan oloon muodostunut yliopiston kv-palveluiden kanssa tiivis yhteistyö, joka hyödyttää molempia osapuolia ja samalla antaa henkilölle ikään kuin kielikeskuksen edustajan tai ”suurlähettilään” (H6) aseman sekä kosoltikin asiantuntemukseen ja yhteistyösuhteisiin perustuvaa arvovaltaa.

Työryhmät ja vastaavat ovat siis haastateltavien mielestä tärkeitä johtamisen kannalta. Niiden katsotaan omalla tärkeällä tavallaan osallistuvan johtamiseen eli toteuttavan jaettua johtajuutta. Kuten jo edellä (s. 66-67) kyselyvastauksia analysoidessa kävi ilmi, management-leadership-jaottelulla kyse on selvästi leadership-johtajuudesta, joka liittyy ihmisten johtamiseen ja toiminnan kehittämiseen.

Työryhmissä toimivien johtajuus ei useimmiten perustu muodolliseen toimivaltaan, vaan asiantunte-
mukseen ja työyhteisön osoittamaan luottamukseen ja arvostukseen. Manageriaalinen johtaminen
kuuluu puolestaan viralliselle johto- ja hallintokoneistolle, mutta rajanveto näiden välillä ei ole yksi-
selitteistä. Yksi haastateltavista kertoi, että joissakin tapauksissa opettajaryhmät sopivat työnjaosta
käytännössä keskenään:

*... näissä tämmösissä tuntijakokeskusteluissa, jotka vedetään sitten joko niin että siellä
on opintoasiain päällikkö tai meiän suunnittelija paikalla niin, siellä ryhmät keskenään
aika hyvin, mieltivät kuka mitäkin tekee ja toki siinä on sitten niillä vastuuopettajillakin
oma roolinsa, mutta ... siellä yhteistoiminnallisesti päätetään. (H4)*

Edellä mainittu työtehtävien jakaminen on perinteisen jaottelun mukaan manageriaaliseen johtami-
seen luettava alue, ja sen hoitaminen joissakin kielikeskuksissa yhteistoiminnallisesti kieliryhmän
kesken ilman muodollista esimiestä rikkoo tuota perinteistä rajanvetoa. Yksinkertaisella ajatusko-
keella voi havaita, että kyse on rajatapauksesta: jos kieliryhmä ei suoriudukaan työnjaosta keskenään,
vaan joutuu esimerkiksi sisäisiin ristiriitoihin, asiaa ratkaisemaan tarvitaan management-esimies
muodollisine toimivaltuuksineen. Tässä voi myös tulkita Boldenin ym. (2009) tavoin, että jaettu joh-
tajuus toimii management- ja leadership-johtamisen välissä, ratkaisemassa näiden kahden johtamis-
tavan välistä jännitettä (vertaa luku 3.2. Johtaminen yliopistossa).

6.2 Kielikeskuksen ominaispiirteet johtamishaasteina

Haastattelukysymykseen, mikä tekee kielikeskuksesta ja sen johtamisesta erityislaatuisen (haastatte-
lurunko III/5), haastateltavien esille nostamia tekijöitä olivat tutkimusveloitteen puuttuminen ja ope-
tukseen keskittyminen, opetushenkilöstön korostunut opettajaidentiteetti, urapolkujen puuttuminen
samassa mielessä kuin ainelaitoksilla, ihmisjohtamisen korostuminen, monikulttuurisuus ja -kielisyys
ja asiantuntijoille tyypillinen kapean alan asiantuntijuus. Samaa ulottuvuutta luodattiin kysymyksellä
kielikeskuksen henkisestä paikasta yliopistossa (haastattelurunko II/2).

Tutkimusveloitteen puuttumisella nähtiin olevan vaikutuksia laitoksen julkikuvaan, koska tutkimus
on yliopistossa perinteisesti arvostetumpaa kuin opetus, mutta myös työyhteisön dynamiikkaan.
Opettajilla on erityinen ammatti-identiteetti, jossa keskeistä on, ”että osaa opettaa erittäin hyvin”
(H2). Kun työ koostuu kaikilla opetuksesta, kaikki opetukseen liittyvät asiat korostuvat voimakkaam-
min kuin niin sanotuilla ainelaitoksilla, mikä tuottaa keskinäistä opetustehtävien pikkutarkkaakin ver-
tailua:

*... [kielikeskuksen] opettajat keskittyvät valtavasti enemmän kuin ainelaitoksilla siihen
minkä verran heidän - ja nyt riippuu henkilöistä - täytyy opettaa tai saa opettaa eli*

semmonen valtava fokusoituminen siihen kuinka monta kurssia mulla on ja kuinka monta mun kollegalla on. (H1)

Urapolkujen puuttuminen merkitsee jokseenkin olemattomia urakehitysmahdollisuuksia kielikeskuk-
sen sisällä, mikä voi näkyä turhautumisena ja motivaation heikkenemisen aiheuttamana tyytymättö-
myytenä. Vaikka työntekijän tosiasiallinen asiantuntijuus on voinut nousta korkealle, uralla etenemi-
sen mahdollisuuksia ei ole. Johtamisen näkökulmasta tämä näkyy niin, että johtajalla ei ole mahdol-
lisuuksia palkita ja kannustaa lahjakkaita opettajia ja tutkijoita, koska siihen ei henkilöstöjärjestel-
mässä ole keinoja:

*Meillä on huippuluokan osajia töissä, mutta se uran kehittämisen mahdollisuus [kie-
likeskuksessa] on harvinaisen puutteellinen ja täysin eroaa kaikista muista yliopiston
laitoksista. On tenure trackiä ja on kaikkea muuta ja on pitkään puhuttu opettajan ura-
polusta ja näin. Välillä tuntee että on kädetön kun toivoisi että vois tarjota niille erittäin
lahjakkaille hyvälle opettajille, jotka kaiken lisäksi vielä on lahjakkaita tutkijoitakin niin
toivoisi että voisi heitä viedä eteenpäin. Ja siihen ei ole tässä hallinto- ja tehtävjärjes-
telmässä keinoja. (H4)*

Johtamisen näkökulmasta kielikeskukselle tunnusomaisena pidettiin myös ihmisten johtamisen ko-
rostumista, koska laitoksen toiminta eli opetus on hyvin pitkälle riippuvainen yksittäisistä henkilösuoi-
rituksista. Siten johtaminen on leimallisesti näiden ihmisten johtamista ja kielikeskuksen johtami-
sessa korostuvat ihmisten johtamisen näkökulmat ja käytänteet enemmän kuin aine- tai tutkimuslai-
toksissa, joissa puolestaan tärkeämmällä sijalla olevan tutkimuksen johtaminen on jossain määrin
erilaista.

*No ... jos mä vaikka vertaan mein muihin erillislaitoksiin ... mun mielestä meillä pai-
nottuu hirveen paljon enemmän tämmönen ihmisjohtaminen kuin monessa muussa. Et
jos vaikka vertaa [NN]:ään joka on tutkimusyksikkö, niin siellä se on enemmän sitä
tutkimuksen johtamista ja rahavirtojen johtamista ja tän tyyppistä, että mä näkisin että
meijän se erityispiirre on se että meijän toiminta on niin hirveen paljon ihmisistä kiinni
et se on niitten ihmisten johtamista ja jotenkin sitä niitten kanssa tekemistä. (H3)*

*...mut se että asiantuntija-organisaatiossa osaaminen on kaikki meillä ihmisissä. Ja ih-
miset pitää, heidän pitää mielekkäällä tavalla saada tehdä oma työnsä. Jos he eivät sitä
tee, niin tääl ei oo mitään sitten enää sen jälkeen manageroitavaakaan. (H4)*

*... kyllä asiantuntijatyössä näen niin että se ihmisten johtaminen joka on se todella vai-
kee asia joka pistää kyllä nöyräks ja polvilleen. Se on hirmu tärkeä. Asioita on ja niitä
pystyy järjestämään ... ne vaan järjestyy sillä tavalla kun ne järjestyy mut ihmisten
kanssa toimiminen niin siin on varmaan se, viisasten kivi kyllä. (H4)*

Asiantuntijaorganisaatiolle tyypillisiä piirteitä tunnistettiin siinä, että kielikeskuksen opettaja voi olla erikoistunut varsin kapealle erityisalalle, jolloin hänen arvo- ja vaikutusvaltansa asiantuntijana tuottaa hänen asemaansa autonomiaa yli sen, mitä hänen tehtäväkategoriaansa tavanomaisesti kuuluu.

Ja sitten kun nää vielä isoissakin tiimeissä tietyt asiantuntijuudet jakaantuu esimerkiksi tiedekuntapohjalta et vaikkapa pari ihmistä jotka käytännössä opettaa juridista englantia niin se asiantuntijuus on myöskin pienten porukoiden varaan rakentuvaa. Joka tarkoittaa sitä että, ne toimijat on hirveen autonomisia. Ja tää tietysti ... johtaa myöskin esimerkiksi vaikkapa yhteisen strategian hakemisessa tai suunnan näyttämässä valta-vaan määrään keskusteluja jossa jokaisella on toisistaan usein hyvinkin paljon poikkeavia mielipiteitä ja käsityksiä. (H6)

Tästä voi seurata haasteita laitoksen strategiasta päätettäessä ja suunnan noudattamisessa. Sellaisessa yliopistossa, jossa ei ole kieliaineita edustavia tiedekuntia, voi käydä myös niin päin, että yliopistoyhteisön odotukset kielikeskusta ja sen asiantuntijoita kohtaan osoittautuvat ylimitoitetuiksi. Kielikeskuksen odotetaan silloin ratkaisevan ”kaikki” kieliin liittyvät kysymykset, niiden luonteesta riippumatta.

Kielikeskukset ovat olleet kansainvälistymisen edelläkävijöitä paitsi tehtävänsä kautta myös henkilöstönsä puolesta. Tilanne lienee nyt jo tasoittunut kansainvälistymisen lisääntyneellä yliopistoissa kautta linjan, mutta edelleen kielikeskuksen ovat leimallisesti monikielisiä ja -kulttuurisia työyhteisöjä, mikä tuo omat piirteensä toimintakäytänteisiin ja -kulttuuriin. Yhden johtajan haastattelussa tuli esille, että hänen yliopistonsa infrastruktuuri ei vielä kaikilta osin täysin palvele kansainvälistä henkilöstöä, joten kielikeskuksessa voidaan joutua ”tulkkamaan” ja luomaan toimintakäytänteitä erikseen oman laitoksen tarpeisiin.

Yhteisöllisyyttä koskeva haastattelukysymys (haastattelurunko III/8) tuotti monia pohdintoja. Yhteisöllisyyden määrittelysuhteen tiedostettiin, että käsitykset sen olemuksesta ja ilmenemisestä voivat olla erilaisia. ”Sen enemmän tuntee, se ei ole hirveen konkreettinen asia mutta kuitenkin siis kaiken aikaa läpikäyty asia”, yksi haastateltavista (H5) määritteli yhteisöllisyyttä. Yhteistä vastauksille oli käsitys, että yhteisöllisyyttä ilmenee kielikeskuksessa runsaasti, ainakin sillä tasolla, että työyhteisön jäsenet yleensä viihtyvät yhdessä ja tulevat keskenään toimeen. Epävirallista yhdessä tekemistä tunnistettiin paljon ja sellaista voi syntyä varsin spontaanistikin:

”Kielikeskukset ovat sellaisia paikkoja, joissa yhteisöllisyys rakentuu ihan ilman että sitä yrittää kauheesti edes rakentaa” (H6).

Syvällisemmällä tasolla yhteisöllisyyteen liitettiin mahdollisuus pyytää ja saada tukea ja tätä nähtiin tapahtuvan paljon sekä opettajien kesken että opettajien ja hallinto henkilökunnan välillä:

Kun meillä on ollu näitä kyselyjä ja tutkimuksia niin niitten perusteella suurin osa ihmisistä saa hirvittävän paljon tukea kollegoiltaan ja hallinnolta myös. (H2)

Olellaisena pidettiin myös halua tunnustaa yhteisöllisyyteen liittyvät yhteiset velvoitteet, kuten osallistuminen ryhmiin, kokouksiin ja vastaaviin. Halu osallistua asioihin ja yhteiseen tekemiseen nimettiin myös yhteisöllisyyden tunnusmerkiksi ja tähän liitettiin kiinnostus osallistumista mahdollistavien prosessien kehittämiseen niin, että ne ovat läpinäkyviä ja saavutettavissa.

Se [yhteisöllisyys] näyttäytyy ehkä sillä tavalla että meillä ihmiset innokkaasti osallistuu erilaisiin asioihin. Ja ... nähdään että sillä yhteisöllisyydellä on myöskin tämmönen velvottava puoli että meillä esimerkiks ... on itsestään selvää että kaikkien tulee osallistua henkilökuntakokoukseen. Et se ei oo semmonen optio et jos mul on jotain muuta tekemistä niin mä meen sit mieluummin sinne. Sitä saattaa ehkä rydyttää se tosiasia että jos ei pääse niin pitää ilmottaa johtajalle se hyvä syy minkä takia ei nyt aio sinnetulla. Mut siis halutaan osallistua näihin asioihin, halutaan osallistua siihen yhteiseen tekemiseen, halutaan vaikuttaa niihin asioihin halutaan että ne on läpinäkyviä ja vaikei juuri itse olisi vaikuttamassa mutta halutaan että ne on saavutettavissa ne asioiden valmisteluvaiheet jos haluais osallistua. (H5)

Yhteisöllisyys nähtiin myös myönteisenä suhtautumisena kollegoihin sekä hyvänä käytöksenä, josta poikkeamat onneksi ovat harvinaisia. Yhteisöllisyys ilmenee vastaajien mukaan tyypillisesti samaa kieltä opettavien kesken, mutta myös temaattisesti esimerkiksi siten, että samasta kehittämissuunnituksesta (esimerkiksi opetuksen monimuotoistaminen) kiinnostuneet hakeutuvat toistensa seuraan ja yhteistyöhön. Samoin opetuksen sisällön samankaltaisuudet saattavat toimia yhdistävinä tekijöinä yli opettavien kielten rajojen (esimerkiksi kielen alkeisopetusta antavat opettajat). Yksi vastaajista kiteytti yhteisöllisyyden seuraavasti tuoden määrittelyyn myös yhteisöllisen oppimisen näkökulman:

Yhteisöllisyys ilmenee parhaimmillaan kollegiaalisena tukena, asioiden yhdessä eteenpäin viemisenä ja yhdessä oppimisena. [O]n ollu kiva seurata, miten otetaan tavallaan kaikki mukaan, ja ne jotka on jo pidemmällä niin tukee niitä, jotka vielä epäröi. On valmiutta semmoseen jakamiseen ja tutkivaan jaettuun opettajuuteen niin sitä on tosi paljon. Toki sitten on varmaan myös niitä, jotka haluaa itsenäisesti hoitaa hommaansa, mutta tavalla tai toisella kaikki kuitenkin ovat mukana ja ... kaikki ymmärtää et me ollaan saman palapelin osia, et yhtä liikuttamalla kaikki liikkuu. (H4)

Yhteisöllisyyden olemus ja merkitys aiheuttivat kuitenkin pohdintoja useammalta kantilta. Yksi vastaaja tunnisti mahdollisen ongelman silloin, jos yhteisöllisyys koetaan liian tukahduttavana yhdenmukaisuuden vaatimuksena:

Voi se sillä lailla tietyst [olla myös negatiivista], että jos alkais tuntua siltä että se on liian painostavaa että ei saa olla oma itsensä vaan et se yhteisöllisyys on semmonen takki jonka alle tukehtuu. Mutta se tietysti vaatii sitten johtamispuheessa ja käytännön teoissa myöskin sen ilmasemista ja sen arvostamista et ihmiset on tosi erilaisia ja et siitä huolimatta voidaan olla yhteisön jäseniä ja jokainen on siinä arvokas ihan just semmosena kuin on. (H5)

Vaikka yhteisöllisyyden sanottiin olevan paljon läsnä työyhteisön keskinäisessä puheessa korostetun myönteisenä arvona, muutama vastaaja tunnisti sen toteutumisessa myös pinnallisuutta ja epäsymmetriaa. Tuen saaminen ja antaminen eivät näiden vastaajien mukaan ole aina tasapainossa ja yhteisöllisyyden nähtiin joskus olevan enemmän puhetta kuin tekoja. Seuraavassa näyte haastattelusta, jossa johtaja pohti ristiriitaa, että yhdessä tekemistä ja keskinäisen tuen tärkeyttä muistetaan kyllä korostaa ja vaatiakin, mutta sitten yhteisöllisyyttä ei aina ilmenekään, kun esimerkiksi poikkeustilanteen hoitamiseksi pitäisi ottaa hetkellisesti tavallista enemmän vastuuta:

mut et mä joskus aina mietin sitä sellasissa [tilanteissa] et esimerkiks kun tarttis et joku aika nopeesti ottaa pikkasen isomman työpanoksen joltain toiselta joka hetkellisesti on kyvytön ... niin sellasissa mä oon välillä joutunu aika paljonkin ettimään ihmistä. ... Ja näis kohdis mul on ollu pieniä pettymyksiä sit siitä et miten mukavuudenhalusia ihmiset sit kuitenkin lopulta on. (H3)

Kaksi vastaajaa näki yhteisöllisyyteen saattavan liittyä myös suoranaisesti haitallisia toimintamalleja. Tiiviin yhteisön haittapuolena nähtiin joskus ilmenevän ylikorostunutta ja negatiivisesti virittyntä kiinnostusta työtovereiden asioihin. Joidenkin kielikeskusten työyhteisöissä vaikuttaisi olevan pieni, mutta tunnistettava joukko ihmisiä, joiden työorientaatioon kuuluu työtovereiden ja johdon intensiivinen tarkkaileminen siinä tarkoituksessa, että heistä pääsee sanomaan jotain kriittistä.

Se vaihtelee sen mukaan millasia henkilöitä sulla siellä on. Jotkut antaa paljon tukea, jotkut saa paljon tukea ja toiset ihmiset ei jätä yhtään tilaisuutta käyttämättä, missä ne voi antaa ymmärtää muille ihmisille, ettei niistä ole mihinkään ja että he itse on niin paljon parempia. Onneks näitä ihmisiä on vähemmän. (H2)

Tällaiset työntekijät myrkyttävät työskentelyilmapiiriä esimerkiksi siten, että keskustelu opetuksen kehittämisestä vähenee muiden pelätessä, että heidän avoimuuttaan käytetään heitä vastaan. Edellä siteerattu vastaaja jatkoi, että tässä ilmapiirissä ihmiset eivät halua paljastaa mitään sellaista, mikä voitaisiin tämän korostuneen negatiivisen tulkinnan kautta nimetä epäonnistumiseksi, virheeksi tai heikkoudeksi, koska sitä voitaisiin sitten käyttää mustamaalaavassa tai muussa vahingollisessa tarkoituksessa heitä vastaan.

6.3 Sisäinen viestintä

Viestinnän ottaminen tarkastelun kohteeksi perustuu vuorovaikutuksen tiiviiseen yhteyteen johtamisen kanssa. Johtamista ei ole ilman vuorovaikutusta, sillä johtajan ja alaisen välinen suhde perustuu aina jonkinlaiseen vuorovaikutukseen, eikä johtajalla voi olla alaisia eikä mitään johdettavaa, ellei hänellä ole myös vuorovaikutusta heidän kanssaan (Isotalus & Rajalahti 2017, esipuhe). Erityisen tärkeällä sijalla viestintä ja vuorovaikutus ovat jaetussa johtajuudessa, jonka ajatellaan perustuvan

vuorovaikutukseen sosiaalisissa tilanteissa. Viestintää täytyy siten pitää yhtenä jaetun johtajuuden tärkeimmistä toiminnallisista edellytyksistä. Johtamisviestintä on myös johtamiskäyttämisen näkyvää osaa ja yksi johtamisen näkyväksi tekemisen tapa.

Viestintää koskevaa haastattelukysymystä (haastattelurunko III/9) ohjattiin mainitsemalla apusanoiksi viestinnän kanavat, määrä, suunta ja tyyli. Kaikki haastateltavat korostivat viestinnän tärkeyttä ja useimmat ilmaisivat pyrkivänsä avoimeen viestintään.

Viestintä on kyllä ihan hirveen tärkeä asia ja mitä isompi yhteisö niin sitä tärkeempi se on. (H5)

No mä olen aina yrittänyt tehdä siitä [viestinnästä] niin avointa kuin vaan mahdollista. (H2)

Haastateltavista useimmat myös toivat esille, että viestintä on jatkuva haaste ja että koko ajan pitää hakea sopivia viestinnän tapoja, määrää, medioita ja oikea-aikaisuutta, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

Varmaan voi sanoa ensikskin että sehän se on mikä on aina ongelma [naurua]. (H4)

Joo, tarkotin kyllä ihan molempiin suuntiin, ei ylhäältä alas eikä alhaalta ylös mut et täl hetkellä se [viestintä] suuntautuu, oikeastaan voi sanoa et se räjähtää joka suuntaan. [naurua] Et on niin monta kanavaa.. (H4)

No me ollaan ihan hirveen paljon siihen panostettu, koska silloin kun mä tulin taloon niin ihmiset koki että meidän viestintää ei oo riittävästi, päätöksenteko ei oo läpinäkyvää, koetaan epäreilua kaikkee tämmöstä, niin se on oikeesti ollu yks semmonen mun keskeinen kehittämiskohde. (H3)

Edellä olevasta sitaatista käy ilmi, että viestinnän sujuminen ja sen avoimuus kytetään myös päätöksenteon läpinäkyvyyteen, mikä korostaa onnistuneen viestinnän merkitystä. Viestinnän haasteet korostuvat entisestään, jos kielikeskus on suuri tai se on fyysisesti hajallaan. Myös työyhteisön monikielisyys mainittiin viestinnän käytänteisiin vaikuttavana tekijänä.

Me on alotettu tämmönen joka viikko tulee tämmönen Kielikeskuksen viikkotiedote suomeks ja englanniks. (H3)

Kanavista mainittiin henkilöstökokoukset, kehittämis- ja työryhmien tapaamiset ja muut kasvokkain tapaamiset. Erityisesti mainittiin johdon tapaamiset, kuten johtoryhmä, esimiesryhmä tai vastaava, jossa tietoa vaihdettiin ja muodostettiin yhdessä eteenpäin vietäväksi. Niissä kielikeskuksissa, joissa on lähiesimiesjärjestelmä, esimiesten tiimeihinsä viemää yhtenäistä viestiä pidettiin keskeisen tärkeänä ja sen avulla katsottiin välttävän monilta väärinkäsityksiltä. Tämän viestinnän avulla asioiden ja päätösten taustat voitiin tiedottaa tehokkaasti.

... mutta sitten ehkä kaikkein keskeisin semmonen että ihmiset pysyy kärryillä niin on kuitenkin sit se esimiesten viemä yhtenäinen viesti kaikkiin [kieliryhmiin] toimintatavoista ja asioitten et miks tehdään joitaki asioita ja miks ei tehdä jotain toisia asioita. Se lähimpien merkitys on tässä suhteessakin tosi iso. (H5)

Myös yksittäisten työntekijöiden kanssa käytävät keskustelut mainittiin viestinnän kanavana, ja sen etuna pidettiin joustavuutta ja lyhyttä aikaviivettä, mutta kanavan toimivuuden suhteen kielikeskuksen kokoa pidettiin ratkaisevana: pienessä kielikeskuksessa viestejä voi ehkä välittää suullisesti yksittäisten ihmisten kautta, mutta isommassa yksikössä viestinnän on oltava systemaattisempaa.

Kasvokkain tapahtuvan suullisen viestinnän lisäksi haastateltavat kertoivat monista muista viestintämenetelmistä ja -kanavista. Haastateltavista useammalla oli tapana julkaista tai itse kirjoittaa säännöllisiä tiedotteita henkilöstölle esimerkiksi joka viikko tai harvemmin. Varsinkin suurissa kielikeskuksissa oli päädytty systemaattisempiin toimintatapoihin kuten säännöllisin väliajoin tapahtuvaan tiedottamiseen ja myös menettelyjen kuten sisäisen tiedottamisen vastuiden määrittelystä sopimiseen. Viisi kuudesta haastateltavasta kertoi käyttävänsä säännöllisesti lähetettävää uutiskirjettä, tiedotetta tai vastaavaa. Yksinkertaisimmillaan tiedotteet olivat johtajan viikkotervehdys -tyyppisiä sähköpostiviestejä mutta käytössä oli monia tapoja aina digitaaliseen tiedotuslehteen saakka:

Meil on ensinnäkin virallisia kanavia mitä käytetään niin mä kirjoitan uutiskirjettä kerran kuussa (H6)

Meillä on sisäinen lehti digitaalinen lehti kerran kuukaudessa. (H5)

Digitaalisista välineistä mainittiin sähköpostin lisäksi erilaiset alustat ja yhteisöpalvelimet kuten intranet, Moodle, Yammer, Wiki, Facebook, Office365 työkaluineen ja useita muita, joista samaan aikaan saattoi olla käytössä jopa neljä tai viisi eri välinettä tai kanavaa. Sähköisten välineiden käytöllä tavoiteltiin viestintään tehokkuutta ja vuorovaikutteisuutta, mutta oli myös saatu kritiikkiä liian monista samanaikaisista kanavista ja uusien välineiden käytön opettelusta.

Viestintäkanavien valinta ja käyttö vaikuttivat olevan haastateltavilla jatkuvan pohdinnan ja huolenkin kohteena. Viestinnän kehittämiseksi oli perustettu projekteja ja kehittämisryhmiä.

Ja ei se varmaan meilläkään koeta et se [viestintä] kauheen hyvin toimis aina. Nyt sitten me on keskusteltu ja meil on projekti meneillään Varma-hankkeen rahottamana että kehitetään tätä eteenpäin. (H4)

Viestintää oli kaikkien haastateltavien kielikeskuksissa suunniteltu aktiivisesti. Kolmessa haastattelussa mainittiin erikseen kielikeskuksen oma viestintäsuunnitelma tai vastaava ohjeistus viestinnän

kanavia ja käytänteitä koskien. Viestintäsuunnitelmiin oli lisäksi kirjattu periaatteellisia asioita viestinnän vastuista ja eettisyydestä. Toisaalta oli myös kirjattu konkreettisia käytänteitä kuten valmiit muistiopohjat tai intran ryhmäalueet työryhmien kokouksia ja keskustelua varten. Viestinnän suunnitelmallisuuden lisäksi korostettiin sen kattavuutta ja tasavertaista kohtelua edistävää toteutusta.

Viestinnän suuntia kommentoitiin toivomalla, että viestintä kulkisi kaikkiin suuntiin eli organisaatiossa ylhäältä alas, alhaalta ylös sekä horisontaalisesti. Haastateltavista useampi muistutti lisäksi, että sisäisen viestinnän tausta-ajatuksena pitää kaikilla työyhteisön jäsenillä olla aktiivinen tiedon haku, tuottaminen ja välittäminen, eikä passiivinen odottelu tiedon vastaanottajana.

Mut että nykymaailmas tietysti se ajatus, että ootan tässä että viestejä tulee ja saan viestejä, niin se on jo mennyttä maailmaa että niit pitää hakee. (H4)

Et paremminkin mä sanoisin että kanavien runsautta pitää mieltiä ja sitten myöskin sitä että vastaanottajalla on myös velvotteita. Että ei niin et vaan jotkut viestittää ihan hirveesti ja sit muut voi valita että koskeeks tää nyt mua vai ei. (H5)

Puheenvuoroissa yhdistettiin uudet sähköiset viestintävälineet moninapaiseen, yhteisölliseen viestintään, jossa aktiivisia toimijoita ovat kaikki, kuten edellä olevista sitaateistakin käy ilmi. Viestinnän nähtiin demokratisoituneen, tai ainakin että demokratisoitumiselle olisi nyt olemassa mahdollisuudet uusien välineiden kautta. Muutamassa haastattelussa pohdittiin myös monikanavaisen ja monisuuntaisen viestinnän mahdollista hämärtävää vaikutusta erilaisten viestien tulkintaan; viestinnän jatkuvassa tulvassa johtajien ja hallinnon on varmistettava muun muassa viestintäkanavan valinnalla, että esimerkiksi työnantajan edustajan rooliin liittyvät viestit löytävät varmasti perille ja tulevat noteeratuiksi tarkoitetulla tavalla.

Tiivistäen voidaan sanoa, että haastatellut johtajat pitivät viestintää keskeisen tärkeänä elementtinä työyhteisön toiminnassa ja johtamisessa. Viestintää suunniteltiin ja kehitettiin aktiivisesti ja jatkuvasti ja sen kehittämiseen kiinnitettiin paljon huomiota. Johtajat pyrkivät viestinnässä avoimuuteen, mikä kytkettiin myös toiminnan ja päätöksenteon avoimuuteen. Viestinnän vuorovaikutteisuutta ja monen suuntaisuutta pyrittiin edistämään ottamalla käyttöön sähköisiä välineitä. Viestintäkäytänteissä korostettiin työyhteisön kaikkien jäsenten aktiivista toimijuutta, eikä passiivista tiedon odottelijan roolia luvattu kenellekään.

6.4 Tunteiden merkitys johtamisessa

Jaettu johtaminen syntyy sosiaalisten kohtaamisten kautta vuorovaikutuksessa ihmisten kesken. Sosiaalisissa kontakteissa ihmiset ovat kokonaisvaltaisesti läsnä ja heidän tunteensa vaikuttavat vuorovaikutukseen tavalla tai toisella. Tästä syystä haastattelukysymyksiin sisältyi tunteiden merkitystä johtamisessa luotaava kysymys (haastattelurunko IV/5).

Tunteita pidettiin kaikissa haastatteluissa hyvin merkityksellisinä johtamisen kannalta. Haastateltavien mielestä tunteet ovat joka tapauksessa mukana vuorovaikutuksessa ja kaikessa inhimillisessä toiminnassa, joten olisi turhaa teeskennellä, että voitaisiin puhua ”vain asioista”. Päinvastoin on olennaista tunnistaa oma ja toisen tunnetila ja ottaa huomioon sen vaikutukset etenkin niin sanotuissa vaikeissa tilanteissa. Koska tunteet ovat mukana ohjaamassa ihmisten toimintaa, ne jollakin tavalla määrittelevät myös johtamista joko mahdollistaen tai estäen sitä. Sen kysymyksen sijaan, ovatko tunteet läsnä johtamisessa, kyse on siitä, mihin saakka tunteiden annetaan määrittää johtamista.

Siis onhan ne [tunteet] ihan älyttömän tärkeitä että kyllä me itteämme huijataan jos ei me ajatella että ne ei jotenkin olis koko aika läsnä. (H3)

Vuorovaikutuksessa tunteet on aivanen osa sitä prosessia ja niitä ei voi missään määrin poissulkea vaan se on aina lähtökohta kaikelle. Joten sen takia ... tunteet näyttelee merkittävää roolia ja niiden on oltava mukana siinä johtamisprosessissa ja niitä on pystyttävä käsittelemään jollakin tavalla nyt sit tekemisen aikana. (H6)

[E]rilaiset tunteet on mukana kaikissa näissä organisaatiossa ihmisten välillä ja keskusteluissa ja työntekijöiden ja johtajan välillä. Niistä avoimesti puhuminen ja niiden tunnustaminen ja tunnistaminenkin on yks avain työyhteisön hyvinvointiin ja myös johtajalle johtamistehtävässä kehittymiseen ja että pystyy niistä puhumaan ja sitten toisaalta tunnustaa ja tunnistaa työntekijöiltään vastaavat ja että se ei ole sellanen tabuasia että koko ajan mukamas puhutaan hirveästi asiasta. Mun kokemuksen mukaan se ei näin kyllä mene. Meillä on tunteet aina mukana kaikessa kuitenkin. (H1)

Johtajan omien tunteiden suhteen pidettiin tärkeänä itsetuntemusta ja omien tunteidensa ymmärtämistä. Yksi haastateltava muotoili niin, että on tärkeää pysähtyä pohtimaan ja tunnistamaan tunteita sekä sitä, mistä ja millä tavalla tunteet kumpuavat:

Omien tunteitten osalta on hirmu tärkeätä se, että jaksais pysähtyis miettimään ja tunnistamaan itsessään mistä ne syntyvät, millä tavalla ja minkälaisia. Mutta se oma tunnevellonta, niin se ei sais kauheen paljon sotkeutua siihen työtehtävään. Ja mun mielestä se on yks osa ammattilaisuutta, et pystyis niitä omia tunteitaan välillä käsittelemään. (H4)

Kyky analysoida ja käsitellä omia tunteitaan nähtiin tässä keskeisenä osana johtajan ammatillisuutta, samoin kyky erottaa omat tunteet työtilanteista. Oman tunnemaailmansa ja reaktioidensa ymmärtämisen kautta on mahdollista ymmärtää paremmin myös muiden tunteita ja niistä kumpuavia käyttäytymismalleja.

Johtajan itsensä osalta itsetuntemus ja omien tunteitten ymmärtäminen on ihan oleellista koska se vahvistaa semmosta ammatillisuutta siinä mielessä että kykenee ymmärtämään jos kykenee tää ei nyt oo mikään uutuuus mutta että kun kykenee ymmärtämään omia tunteitaan ja omaa tunnemaailmaansa ja reaktioitansa niin kykenee ymmärtämään myös muitten ihmisten maailmaa ehkä paremmin. (H5)

Työyhteisön tunnemaailman ymmärtämistä ja tunteiden merkityksen ymmärtämistä ihmisten toiminnalle pidettiin olennaisena myös muutosjohtamisen näkökulmasta: koska ihmiset eivät työpaikallaan ole pelkästään rationaalisia olentoja vaan monenlaisten ja ristiriitaistenkin tunteiden ohjaamia, muutoksen aikaan saamiseksi on vedottava myös tunteisiin eikä pelkästään ihmisten rationaaliseen ymmärrykseen.

Tunteet vaikuttavat eri ihmisten käyttäytymiseen eri tavoin ja joillakin ihmisillä vahva tunnekokemus saattaa vaikuttaa siten, että ihminen jää ”emotionaaliseen luuppiin jolloin siltä menee näkö ja kuulo kokonaan” (H3). Näissä tilanteissa esimiehen on puuttuttava tilanteeseen ja pyrittävä avaamaan syntynyt pattitilanne, kuten seuraavassa kerrotaan:

...mut silti mä jotenkin haluaisin tehdä eroa yksityiselämän ja työelämän, työpaikan tunne-elämän välille, et mä en esimerkiks kyl hyväksy semmosta parisuhdemaista kiukuttelua meillä ja semmosta, et siihen mä oon kyllä [puuttunut]. (H3)

Johtajan kohtaamat tunteet saattavat liittyä myös työntekijöiden yksityiselämän tapahtumiin, jotka voivat olla isoja, vakavia asioita, kuten avioeroja, sairautta tai kuolemantapauksia perhepiirissä. Osa haastateltavista toi esille, että myös näissä tilanteissa johtajan pitäisi pystyä ottamaan tunteet huomioon ja antaa tukea, kuitenkin ammatillinen rooli säilyttäen ja ilman liian syvää sitoutumista tunneta-solla.

Johtajat siis hyväksyivät tosiasiana tunteiden läsnäolon johtamisessa ja työyhteisön tilanteissa, mutta tunteiden ilmaisussa he vetivät rajan työyhteisössä normaalin piiriin luettavan ja ei-sallitun tunneilmaisun välille. Johtajat myös käyttivät tunne-elementtejä tietoisesti johtamisessaan ja he sisällyttivät tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn liittyvää tematiikkaa johtamispuheeseensa, koska tunteiden vaikutus tulee usein esille henkilöstön keskinäisissä suhteissa esimerkiksi tiimeissä tai ryhmissä, jotka

toimivat itseohjautuvasti. Tunteiden tarttuminen eli leviäminen työyhteisössä tunnistettiin ja pidettiin tärkeänä puuttua negatiivisten tunteiden ilmaisuun ja pyrkiä paitsi purkamaan niitä ennen niiden leviämistä laajemmalle työyhteisössä, myös pääsemään kiinni tunteiden taustalla oleviin juurisyihin.

Ja sit mikä on että olis semmonen, yhdessä olis työyhteisössä semmonen hyvä ilmapiiri ja tunneilmasto koska tunteet tarttuu, että sen myöskin esimerkiks johtajana ajattelen niin et jos joku tuiskii ja äiskii tossa käytävällä ilman mitään syytä niin silloin mun tehtävä ois pyytää tähän juttelemaan et mikä tilanne voinko jotenkin auttaa. Ennen kun se ehtii tarttua tuolla moneen muuhun sitten, se pahantuulisuus ja näin. Usein siellä on taustalla sit joku järkevä syy. (H4)

Yksi haastateltavista nimesi tunnepuolen ilmenemismuodoksi johtajan intuitiivisen tiedon siitä, mitä ”on meneillään”, mikä on työyhteisön henkinen tila. Hänen mielestään on keskeinen osa esimiehen työtä olla perillä siitä, mitä ihmisille kuuluu ja olla valmiina tarjoamaan apua. Se edellyttää johtajalta herkkyyttä ja omien tunteiden sallimista ja tuntemista, ja sillä nähtiin olevan yhteys empatiakykyyn ja sen merkitykseen sosiaalisten suhteiden ja tilanteiden selvittämisessä. Tällaisen avoimena olemisen varjopuolena on, että silloin on myös haavoittuvainen, mitä jotkut myös käyttävät hyväkseen.

Mun mielestä siis yks mitä mä olen aina pitänyt tärkeänä, on joku sellanen intuitio että mitä on ninku meneillään. Jos joku valehtelee, jos jollakin on ongelmia, niin on tavallaan intuitio siitä tilanteesta, niin se on sitä sellasta emotionaalisempaa puolta. Mut sen huono puoli on että jos sä oot avoin ihmisiä kohtaan niin sua voidaan myös lyödä. Ja sitä ihmiset näyttäs tekevän säännöllisesti. Että se ninku vaatii tosi paljon henkilökohtasella tasolla. Mut siitä huolimatta sun täytyy olla tosi hyvin selvillä mikä on henkilökunnan ninku yleinen mieliala tai filis. Että sitä mä pidän tosi tärkeänä, ihan siis keskeisenä osana siitä mitä mä teen. Mä yritän aina, mä kyllä tiedän, missä mennään ja jos sitte jollain on ongelmia niin silloin mä voin auttaa niitä, niin tää on kans osa sitä mun mielestä. (H2)

Haastattelun perusteella johtajat olivat hyvin tietoisia sekä omien että johdettavien tunteiden merkityksestä johtamistilanteissa. Haastattelupuheenvuorot olivat tässä suhteessa hyvin saman suuntaisia. Tunteiden katsottiin liittyvän kiinteästi inhimilliseen vuorovaikutukseen sekä työyhteisössä toimivien ryhmien ja tiimien sisäiseen dynamiikkaan. Johtajan omien tunteiden tunnistamista ja ymmärtämistä pidettiin tärkeänä osana itsetuntemusta.

6.5 Johtajuuden jaettujen muotojen ilmeneminen

Tässä luvussa käsitellään johtajuuden jaettujen muotojen ilmenemistä kielikeskuksissa. Tässä käytetään Ropon luokittelua (vertaa luku 3.3), jonka mukaan jaetun johtajuuden muotoja ovat *kanssajohtajuus*, *yhteisjohtajuus* ja *hajautettu johtajuus*. Mukaan on otettu myös Ropon luokitteluun kuuluma-

ton johtamisen delegointi, joka aineistossa liittyi erityisesti joissakin kielikeskuksissa käytössä olevaan lähiesimiesjärjestelmään.

Kielikeskuksissa, joissa oli johtajan alaisuudessa toimivia lähiesimiehiä, johtajuutta on tietenkin delegoitu johtajalta esimiehille. Näissä tapauksissa johtajat kertoivat välttävänsä visusti menemästä liian esimiesten tontille. He pohtivat tässä yhteydessä johtamisen olemusta ja siihen liittyvää luottamusta. He pitivät tärkeänä esimiesten tehtävien ja vastuiden selkeää määrittelyä ja olivat mieluummin käytettävissä tarvittaessa kuin oma-aloitteisesti pyrkimässä lähiesimiesten avuksi.

Et musta se on hyvä et ne lähiesimiehet on siellä hyvin lähellä ja sillon iso osa tämmöisestä sotkusta ja sössöstä mitä saattaa syntyä niin se hoituu jo siellä yksiköissä ja johtajan ei, mä en edes tiedä välttämättä eikä mun tarvi tietää että mitä kaikkee on kunhan sitten esimiesten kanssa pidetään huoli siitä että esimiehet taas välittää mulle semmosen mitä mun on syytä tietää. (H5)

Ehdottomasti haluan olla hyvin pitkälle erossa [esimiestoiminnasta], et ne esimiehet hoitaa sen. Mä haluan antaa heille hyvin pitkälle vapaat kädet, olen luonnollisesti käytettävissä ja olen ollut muutamissa nimenomaan hankalemmissa tilanteissa henkilöstökeskusteluissa pyynnöstä tai ehdottanut että mä voin toimia puheenjohtajana jossakin ... ja tuen ja haluan ilmaista, että olen aina käytettävissä ja sit tietyt asiat on sovittu, että ne käydään läpi yhdessä esimerkiksi rekrytointikysymykset ... mutta muutoin niin hyvin hyvin pitkälle pyrin pysymään irti siitä ruohonjuuritason [esimiestoiminnasta], että en halua missään tapauksessa sellasia ”pitkiä käsiä”. (H1)

Kaikki lähiesimiesjärjestelmästä kokemusta saaneet pitivät sitä erittäin toimivana. Lähiesimiesjärjestelmän sanottiin hoitavan suurimman osan jokapäiväisistä operatiivisista kysymyksistä ja myös ongelmista nopeasti ilman, että tilanteet pitkittyvät ja mutkistuvat. Sen arvioitiin olevan toimiva myös työntekijöiden kannalta, koska lähellä oleva ja arkisen opetuksen omakohtaisesti jakava esimies oli saatavilla tueksi nopeasti ja helposti. Hankalat henkilöstökysymykset olivat puolestaan tyyppiesimerkkejä tilanteista, joissa lähiesimiehet toivoivat johtajalta tukea ja osallistumista. Seuraava sitaatti on vastaus kysymykseen, jakavatko esimiehet johtajuutta, ja samassa vastauksessa tulee kuvaavasti esille myös se, miten lähiesimiesjärjestelmä muuttaa johtajan roolia:

Joo, kyllä ehdottomasti. Ne tekee, ne jakaa sitä johtajuutta semmosella mitä mä itse nään hyvällä tavalla, eli se ... esimies on siinä tarvittaessa päivittäisessä, viikottaisessa, kuukausittaisessa työssä tukena, ja pystyy paljon nopeastikin reagoimaan erityyppisiin kysymyksiin, kommentteihin, ajatuksiin, huolenaiheisiin, ja tämän tyyppisiin ja ehkä enemmän näkisin että oma rooli on muuttunu sillä tavalla että se ruohonjuuritason esimiestyö on käytännössä vähentynyt minimiin ja enemmän pystyy keskittymään sellasiin strategisiin ja pidemmälle tähtääviin yksikön kehittämistavoitteisiin koska sitä ei enää häiritse semmoset erilaiset päivittäiset melkeinpä päivittäiset erityyppisten tilanteiden ratkomiset. (H1)

Ilman muodollista esimiesasemaa vedettävien työryhmien ("kollegiryhmät") suhteen vastaukset eriytyivät jonkin verran. Päälinjana oli kuitenkin suuri luottamus työryhmien itsenäiseen toimintaan ja sen mukana vastuun ja päätösvallan jakaminen ryhmille:

Ne [ryhmät] huolehtivat itse itsestään (H2)

Sen jälkeen, kun me ollaan sovittu yhteisistä linjoista, niin sitten mä luotan eikä mun luottamukseni ole osottautunu kertaakaan vielä perusteettomaks. Että ne fiksit ryhmät hoitaa sitä heidän mandaattiaan todella hienolla tavalla et ei tarvii perään kysellä. (H5)

Ryhmien itsenäiseen toimintaan oli kuitenkin pitänyt panostaa johdon toimin. Vastausten mukaan nämä toimet liittyivät ryhmien perustamiseen ja niiden pelisääntöjen ja tehtäväalueiden määrittelyyn ja kehittelyyn, yhteisen toimintakulttuurin luomiseen ja luottamuksen rakentamiseen. Haastateltavien kertomuksista voi päätellä, että he olivat käyttäneet voimakkaampaa johtamisotetta työryhmien perustamisessa tai uudelleen järjestelyssä sekä niiden agendojen asettamisessa aluksi, mutta siirtyneensä vähitellen enemmän taka-alalle sitä mukaa, kun ryhmien autonomisuus oli kehittynyt:

Laadin niille ensin listat kaikista asioista, joihin toivoin heidän tarttuvan. Sitten kerran, kun olin taas tehnyt niitä [listoja] yks opettajista tuli sanomaan, että voitaisko me tästä lähtien tehdä omat listat. Minä sanoin, että oikein mielellään, siitä vaan. (H2)

Eroja muodostui muun muassa siinä, miten pitkälle edenneessä vaiheessa johtajuuden jakamisen koettiin olevan: yksi haasteltavista tunnisti olevansa tässä suhteessa ikään kuin matkalla kohti suuremman autonomian antamista ryhmille ja molemmin puolisen luottamuksen kasvua, osana johtamisen ammatillisuuden kehittymistä:

No tossa on ... mun henkilökohtasen kehittymisen paikka. Mä ennen halusin olla sinne ihan pohjalle asti jotenkin mukana. Nyt mä sallin ja ... kestän sen että mä oon tietonen siitä mitä tehdään ja miksi tehdään, mut mun ei tarvitse enää olla se joka on siellä aina mukana päättämässä ja tekemässä vaan mä kyllä oikeesti luotan. (H3)

Yhdessä tapauksessa johtaja kyllä tunnisti sellaisen johtamismallin edut, jossa ryhmät olisivat itsenäisempiä, mutta totesi sen usein jäävän eri syistä tapahtumatta:

Ideaalitalanne olis varmaan se että heidän kauttaan koska se tukis sen organisaation muodostamista että nyt tällä hetkellä tilanne on se et hyvin usein mä johdan suoraan yksilöitä kuitenkin koska ... no mitä puhuttiin tämän yksikön erityispiirteistä niin monista syistä näin sitten käy. (H6)

Jatkopohdinnassa hän arveli, että ryhmien tiiviimpi työskentely tuottaisi yhtenäisempiä opetuksellisia ratkaisuja ja sitä kautta varmistaisi opiskelijoiden tasavertaisempaa kohtelua. Lisäksi hän ajatteli, että jaetumpi johtamistapa toisi mukanaan ensinnäkin johtajan omaan ajankäyttöön liittyviä etuja, koska nykyisellään

siellä on kuitenkin se yli [lukumäärä] ihmistä, jotka tarvii oman aikansa, niin äkkiä loppuu [johtajalla] tunnit viikosta käsiin. (H6).

Vastauksissa muodostui eroja myös sen suhteen, oliko johtaja mukana työryhmien toiminnassa jossain roolissa. Yhdessä tapauksessa johtaja oli jäsenenä joissakin keskeisiksi kokemissaan työryhmissä pysyäkseen jyvällä asioiden etenemisestä ja voidakseen tarvittaessa myös vaikuttaa agendoihin, toisia ryhmiä hän seurasi etäämmältä. Toisissa tapauksissa johtajat eivät olleet ryhmien toiminnassa mukana suoranaisesti, vaan esimerkiksi ikään kuin tilauksesta, ryhmän niin toivoessa.

Haastateltavat kertoivat myös vaihtelusta ryhmien autonomian tarpeessa. Joissain tilanteissa ryhmistä tultiin pyytämään johtajaa ”paikalle” ratkaisemaan kiperiksi koettuja tilanteita ja nämä avunpyynnöt saattoivat yllättää ja hämmentääkin johtajaa. Toisaalta ymmärrettiin sen kuuluvan johtajan rooliin, että hän on tarvittaessa saatavilla ja tulee ”pyydettyä paikalle”, ja että tällä toimintatavalla voidaan estää esimerkiksi työryhmän ajautuminen sisäisiin ristiriitoihin.

Niissä tapauksissa, joissa haastateltavat halusivat tai joutuivat johtamaan ryhmiä itse, syiksi mainittiin yhteisen suunnan määrittämisen tarve sekä yhdensuuntaisten toimintatapojen varmistaminen. Jos esimerkiksi kieliryhmät päätyisivät kovin erilaisiin käytänteisiin, sillä voisi olla haitallisia seurauksia opiskelijoiden yhdenvertaiselle kohtelulle. Haastateltavat myös kuvasivat prosesseja, joissa joudutaan jokseenkin suoraviivaisesti suorittamaan keskusjohdon antamia tehtäviä annettuja menettelytapoja ja aikatauluja noudattaen, esimerkiksi opetussuunnitelma- tai opetusohjelmaprosessiin liittyvät koko yliopiston tason toimenpiteet kuten opintojaksokuvausten tuottaminen. Näissäkin tapauksissa käytettiin usein työryhmiä, mutta silloin ryhmän autonomia oli rajatumpaa.

Johtajien suhteesta ryhmiin voi vastausten perusteella päätellä, että he joutuivat tasapainoilemaan autonomian sallimisen ja toisaalta esimerkiksi informoituna pysymisen välillä. Yksi johtajista sanoi haluavansa ”olla kuulolla” (H3), toinen osallistui tiettyihin ryhmiin jäsenenä. Johtajien suhtautuminen ryhmien autonomiaan oli pääosin kannustavaa, mutta ryhmien suuren itsenäisyyden tuomina haasteina mainittiin kokonaiskuvan muodostuminen, riittävän yhtenäisten menettelyjen ylläpitäminen sekä yliopistotyönantajan määräämien tehtävien saaminen tehdyksi ajallaan ja ohjeiden mukaisesti. Tämä kontrollin ja vapauden suhteen määrittely on tilannesidonnaista ja johtajat tekevät sitä koko ajan. Haastateltavien puheesta välittyi kuva siitä, että kontrollin ja autonomian raja on jonkin verran eri kohdassa eri kielikeskuksissa.

Haastateltavat kuvasivat asioiden käsittelyä sekä vastuiden ja tehtävien jakoa työryhmien ja hallinnon välillä usein vuorovaikutteiseksi ja dynaamiseksi prosessiksi, jossa syötteitä lähetetään ja vastaanotetaan eri suuntiin tilanteen ja tarpeen mukaan. Johtaja tai hallintohenkilö saattaa käynnistää prosessin, antaa reunaehdot tai kuvata toivottua lopputulosta, jonka jälkeen ryhmällä on tehtävän omakseen otettuaan suuri päätösvalta sisällön suhteen eli ”vapaat kädet tiettyjen reunaehtoisten sisällä tehdä sitten se” (H4). Lisäksi ryhmä voi tunnistaa ongelmia, joiden johdosta se päättyy ehdottamaan alkuperäisestä poikkeavaa käsittelytapaa tai tavoitetta, ja ryhmä voi esimerkiksi pyytää johtajaa paikalle keskustelemaan tehtävän uudelleen suuntaamisesta. Näissä tapauksissa johtaminen ikään kuin liukuu edestakaisin yhteisössä opettajien muodostamien ryhmien, hallintohenkilöiden ja johtajan välillä. Haastateltavat myös perustelivat työryhmien keskeistä roolia asiantuntijaorganisaatiolle tyypilliseksi ja suorastaan välttämättömäksi tavaksi toimia.

Se on hyvin paljon kiinni siitä mitä kulloinkin ollaan tekemässä. Mut jaettu johtajuus ... niin kyllä se asiantuntijayhteisössä ...on välttämättömyyskin, sitä vartenhan ne asiantuntijat siellä on koska he tietää ne asiat paremmin. Me ei olla tämmösessä postindustrialisessa yhteiskunnassa, jossa pystyis joku [johtaja] ihan kokonaan kertoo miten hommat pitää tehdä. (H4)

Kanssajohtajuudella (co-leadership) tarkoitetaan, että johtajuusroolit ja työnjako ovat pysyvällä tai pysyväkellä rakenteella jaettu sopimuksen varaisesti kollegojen kesken (vertaa luku 3.3). Tässä kohden haastateltavat viittasivat lähiesimiesrakenteeseen niissä kielikeskuksissa, joissa sellainen oli käytössä, ja pitivät järjestelmää hyvin toimivana myös toimivallan jaon suhteen. Näistä kielikeskuksista saatiin lisäksi esimerkkejä siitä, miten lähiesimiesryhmää käytetään myös johtoryhmänä tai sen kaltaisena, joka toimii johtajan apuna strategisen suunnan ja pidemmän aikavälin tavoitteiden määrittämisessä ja kehittämistoimien suunnittelemisessa. Esimiesten ryhmän kerrottiin tuovan työskentelyyn myös visionääristä panosta, eikä kyse siis ollut pelkästään toiminnan käytännön tason suunnittelusta.

Muissa kielikeskuksissa tunnistettiin kanssajohtajuuden tarve, mutta samalla myös sen mahdottomuus, koska sellaiseen jakamiseen soveltuvaa kollegaa ei yleensä ollut. Hallintohenkilöillä kerrottiin olevan johtajuutta sen mukaan, mitä heidän tehtäviinsä oli sovittu.

Kanssajohtajuutta tunnistettiin tavallaan myös siinä, että työryhmiä käytettiin asioiden valmisteluun johtajan päätettäväksi. Ryhmän valmisteltua jonkin asian päätös katsottiin usein *de facto* jo syntyneeksi työryhmässä, vaikka se muodollisesti vielä vaati johtajan päätöksen. Johtajat luottivat työryhmiin ja sanoivat yleensä pitäytyvän niiden muodostamisessa kannoissa, ellei jotain täysin pakottavaa syytä ilmennyt.

Yhteisjohtajuudella tarkoitetaan johtajuuden vaihtumista tilanteen ja henkilön osaamisen mukaan (vertaa luku 3.3). Tätä jaetun johtamisen lajia tunnistettiin selvästi. Tyypillinen esimerkki oli koulutusjohtajuus eli opetuksen kehittäminen ja opetussuunnitelmatyö, jossa opettajien osuus oli merkittävä sekä yksittäissuorituksina että erilaisissa työryhmissä. Tässä johtajan rooliksi nähtiin hallinnollinen organisointi ja fasilitointi sekä kannustaminen asiantuntija-opettajien vastatessa sisällöllisestä kehittämisestä. Tässä nähtiin johtajuuden jakautuvan jossain määrin myös tiedekuntien puolelle riippuen siitä, miten tiiviissä ja aidossa yhteistyösuhteessa suunnittelua tehtiin; parhaimmillaan puhuttiin yhteissuunnittelusta (co-design), jossa opettajat sekä kielikeskuksesta että tiedekunnan puolelta työskentelivät tiiviissä yhteistyösuhteessa ja jossa he pitkälti myös johtivat työskentelyä.

Yhteisjohtajuutta edustavat prosessit voivat syntyä ”bottom-up” eli emergoitua toimintaympäristössä esillä olevista syötteistä ilman mitään virallista toimeksiantoa, jonkin työntekijän kiinnostuksen perusteella. Prosessi voi johtajan näkökulmasta lähteä liikkeelle orgaanisesti, kuin itsestään. Johtajan rooliksi jää tunnistaa prosessin arvo, liittää se yksikön toiminnan isoon kuvaan ja mahdollisesti resursoida tai fasilitoida sitä.

Mut toisaalta hyvin myönteisenä asiana siinä näkyy se, että ratkasuja tehdään ilman et niitä tarvii pakottaa. Ja siellä ihmiset ottaa sitä roolia. Se tulee ehkä nimenomaan semmosena enemmän asiantuntijatoiminnan roolina kuin muodollisena organisaationa, johtamisen roolina, mut se on kuitenkin oikeasti osa sitä johtamistyötä. (H6)

Opettajien erilaiset erityisosaamiset luovat usein perustan yhteisjohtajuuden toteutumiselle.

Se on ihan selvää, että kun meillä on erilaisten teemojen taikka asioiden pohjalta syntyy ... työryhmiä niin niitähän vetää se henkilö useimmiten, joka tietää siitä asiasta eniten tai on jotenkin muuten asemassa jossa hän voi vaikuttaa siihen ja saada muita mukaan sen saman asian käsittelyyn. (H5)

Henkilöstössä saattaa olla jotakin kehitettävää asiaa (pedagoginen suuntaus, oppimisvaikeudet tms.) tutkinut asiantuntija, jolloin on luontevaa antaa hänen ottaa kehittämisestä muita enemmän vastuuta ja johtajuutta, ”sisällöllistä leadershipiä”:

Että se on ehkä se sisällöllinen leadershipi siinä opetuksen sisällön kehittämisessä, ... mikä mun mielestä ehottomasti pitää antaa niille joilla sitä [asiantuntemusta] on. (H1)

Yhteisjohtajuudesta puhuttaessa pohdittiin myös rajoituksia. Muistutettiin siitä, että kielikeskuksen johtaminen ei ole irrallaan organisaatioympäristöstään, vaan osa yliopiston johtamisjärjestelmää. Koordinaation tarve ja aste eivät ole täysin kielikeskuksen sisäisesti päätettävissä, vaan esimerkiksi paineet noudattaa tiettyjä yhtenäisiä menettelyjä ja kehittämisen suuntaa tulevat usein kielikeskuksen ulkopuolelta kielikeskuksen sisäistä maailmaa ja johtamista sitovalla tavalla.

Tätä kokonaisuutta tavallaan kontekstuaalisuutta haluaisin korostaa sen takia, että monessa asiassa ei varmaan ... voi toimii aina ihan niin kun haluais. Juuri siitä syystä, että se oman talon johtamislinja ja -kulttuuri ... antaa ne puitteet, mutta sit on mahdollisuus venyttää, [koska] aika itsenäisiähän me ollaan. (H4)

Hajautetulla johtajuudella tarkoitetaan virallisesta johtajasta riippumatonta kollektiivista johtajuutta, joka käsitetään monen suuntaiseksi sosiaaliseksi prosessiksi. Haastateltavat kertoivat teemapohjaisista kehittämisryhmistä, jotka ovat syntyneet opetushenkilöstön aloitteesta heidän tunnistamansa kehittämistarpeen, epäkohdan tai kiinnostuksen kohteen pohjalta. Toisinaan nämä ryhmät toimivat täysin epämuodollisesti ja lähes kokonaan ilman johtajan, esimiehen tai hallintoehkän johtamis- tai ohjausotetta, ”se ryhmä vie itse itsensä” (H5). Tällöin oli tyypillisesti kyse opettajien oman kiinnostuksen pohjalta muodostuneesta kehittäjäryhmästä, jota yhdisti sama mielenkiinnon kohde. Tällaiset ryhmät voivat tuottaa innovaatioita, jotka havaitaan niin hyviksi, että ne halutaan ottaa käyttöön laajemminkin. Sitä voi kuvata osaamisen johtamiseksi, joka tapahtuu ilman muodollista asemaa ja manageriaalista valtaa. Johtajalta hajautettu johtaminen edellyttää avoimuutta ja erilaisten äänien ja ideoiden kuuntelemista.

Ryhmät voivat toimia joko täysin ilman nimettyä vetäjää tai sitten jonkinasteisesta roolituksesta oli sovittu. Jos kyseessä oli opetuksen kehittämisryhmä, jonka toiminta ylitti yksikkörajoja, oli esimerkiksi sovittu yhteyshenkilö vastaamaan yhteydenpidosta toisen yksikön kanssa.

Joissakin tapauksissa henkilöstön aloitteesta syntynyt ja hajautetulla mallilla itse itseään johtanut ryhmä ajautui vaikeuksiin. Asiat saattoivat osoittautua ennakoitua monimutkaisemmiksi tai ryhmän sisälle muodostui ristiriitoja, minkä johdosta ryhmä menetti kykynsä työskennellä alkuperäisen tavoitteen mukaisesti. Näissä tilanteissa jouduttiin tyytymään vaatimattomampaan lopputulokseen tai sitten ryhmästä viestitettiin, että asia pitää palauttaa johtajan ratkaistavaksi. Johtajilla oli myös kokemusta siitä, että hajautetulla mallilla työskennellessä toiminnan fokus saattaa kadota tai suuntautua epätarkoituksenmukaisesti, sekä siitä, että vastuuta ei oteta samassa suhteessa kuin valtaa.

Opettajan työ yliopistossa on itsenäinen tehtävä, johon sisältyy arviointia ja kehittämistä. Kyse on asiantuntijatehtävästä, johon sisältyy paljon päätösvaltaa ja vastuuta oman työn suhteen. Opetustyön voi jo itsessään ajatella pitävän sisällään omaa työtä koskevan johtamisen elementin, joka tulee erityisen selvästi esiin opetuksen kehittämisessä. Oman työn johtamisen ja laajemman vastuun ottamisen välinen raja ei ole tarkka, vaan ikään kuin liukuma, koska kielikeskuksen kaltaisessa opetusyksi-

kössä yksilölliset ratkaisut vaikuttavat koko yhteisöön, ja päinvastoin. Suhde yksityisen ja yhteisöllisen välillä on vuorovaikutteinen ja kompleksinen, mutta viime kädessä konkreettiset ratkaisut tekee kuitenkin opetuksen antava opettaja. Asiantuntijayhteisössä yksilösuoritukseen sisältyy aina itsensä johtamista, mutta vuorovaikutteisen suhteen vuoksi jossain määrin myös koko yhteisön osaamisen johtamista ja koulutuksen johtamista.

Haastattelukysymys *johtajuudesta yksilöön kiinnittyvänä vai sosiaalisena ilmiönä* (haastattelurunko IV/6) sai useimmilta haastateltavilta vastauksen jälkimmäisen hyväksi. Yksi haastateltavista liitti sosiaalisesti konstruoidun johtajuuden ylipäätään inhimilliseen toimintaan sosiaalisena ja vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. Hän muistutti myös, että samakin henkilö voi olla johtajana erilainen eri konteksteissa riippuen siitä, millaisessa vuorovaikutusverkostossa kulloinkin ollaan, ja että

me ihmiset nostamme toisissamme esiin tietynlaisia piirteitä vuorovaikutuksen kautta ja ... oman käsitysmaailmamme läpi tulkitsemme maailmaa ja muita ihmisiä. (H4)

Toisen haastateltavan mukaan johtajuus on sosiaalisesti konstruoidun siitä huolimatta, että joillakin henkilöillä organisaatiossa on muodollinen johtaja- tai esimiesasema. Hänen mukaansa johtajuus ei ilmene vain näissä muodollisesti nimetyissä henkilöissä, vaan tilanteen mukaan muuallakin työyhteisössä:

Johtajuus sinänsä tämmösenä abstraktiona niin sehän liikkuu siellä yhteisössä vähän ryhmästä ja asiasta riippuen. (H5)

Jaetun, sosiaalisesti rakentuvan johtajuuden nähtiin edistävän yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista työyhteisössä. Sitoutuminen on pitkä prosessi, johon johtamisen tavoilla on suuri vaikutus, ja sosiaalisesti rakentuva johtaminen, joka ”*syntyy siellä neuvoteltuna*” (H3), tuottaa sitoutumista.

Muutamit haastateltavat kritisoivat tässä yhteydessä eksplisiittisesti jaetun johtamisen tietynlaista vastakohtaa, eli ideaa sankarillisesta yksilöjohtajasta. Yksi vastaajista sanoi vierastavansa ajatusta johtajasta ”*lipunheiluttajana*” (H2) ja sanoi mieluummin johtavansa omalla esimerkillään eli tekeväällä itsekään kaikkea sitä, mitä haluaa opettajien tekevän. Käskyttävän ja kaikkietävän johtamisen ei katsottu olevan sopivaa, vaan sen sijaan suosittiin keskustelevaa ja ”*evoluutiivista*” (H2) johtamista. Myös piirreteorian mukainen ajatus karismaattisista johtajista synnynnäisine johtajaominaisuuksineen sai arvostelua osakseen, ja johtajaominaisuuksien nähtiin sen sijaan olevan teorian ja harjoittelun kautta opittavissa olevia taitoja. Yksi haastateltavista kiteytti omaa, yksilöjohtajuuden sijaan yhteisöä ja luottamusta korostavaa johtamisajatteluaan seuraavasti:

Et mä itte ... lähdän siitä näkökulmasta että tämä johtamisasia ei ole minä vaan se on täällä yhteisö. Et johtajan fokuksen pitää olla siinä yhteisössä eikä omassa itessään. Siitä

on helppo sitten lähteä siihen, että sitä vastuuta ja niitä tehtäviä voidaan jakaa hyvin monipuolisella tavalla eikä se yhtään vähennä sitä johtajan päätösvaltaa sinänsä taikka auktoriteettia taikka mitään. Päinvastoin et se kerro luottamuksesta, joka on sit se toinen mun pää[pointti], tää jakaminen ja yhteisöllisyyden ylläpitäminen ja sitten tää luottamuksen eetos. (H5)

Tässä luvussa analysoitua kooten voi todeta, että haastateltavat tunnistivat kielikeskuksissa jaettua johtajuutta hyvin monessa yhteydessä. Vähäisintä oli kanssajohtajuus, koska sopivaa kollegaa johtajuuden jakamiseen ei yleensä ollut, lukuun ottamatta lähiesimiesjärjestelmää soveltavia kielikeskuksia. Yhteisjohtajuutta ja hajautettua johtajuutta ilmeni runsaasti erityisesti koulutuksen johtamisessa ja kehittämistyössä, joissa tyypillisesti oli kyse erilaisten työryhmien ja vastaavien osoittamasta johtajuudesta. Johtajuuden delegoinnin suhteen haastateltavat tunnistivat sekä muodollisiin rooleihin perustuvaa johtajuuden jakamista (lähiesimiehet) että epävirallisempaa vallan ja vastuun antamista työryhmille ja vastaaville. Päätösvallan luovuttamisessa epäviralliselle alarakenteelle oli aste-eroja, lisäksi esille tuli tosiasiallisen valmistelun ja päätöksen tekeminen ryhmässä, vaikka muodollinen päätös jäisikin johtajalle hallintojärjestelmän muotoseikkavaatimusten vuoksi. Keskeisinä nousivat esille luottamuksen, asiantuntijuuden ja vallan teemat, joihin palataan johtopäätöksissä (luku 7).

6.6 Jaetun johtajuuden soveltuvuus ja rajoitukset

Kysyttäessä mihin jaettu johtajuus soveltuu (haastattelurunko IV/7), kaikki haastateltavat nimesivät asiantuntijaorganisaation yleisesti ottaen ja erityisesti kehittämistehtävät. Yksittäisissä vastauksissa tulivat esille henkilöstön osallistumisen ja vaikutusmahdollisuuksien lisäämiseen ja sitoutumiseen tähtäävät tilanteet. Lisäksi mainittiin muutosprosessit siinä mielessä, että asiantuntijan ”täytyy pystyä luomaan itsensä uudelleen uudessa [muuttuneessa] rakenteessa” (H3). Uusia tekemisen tapoja ei voi antaa ulkopuolelta, vaan ne syntyvät asiantuntijoiden työssä ja heidän vuorovaikutuksellisissa tiimeissään. Johtajuuden sosiaalinen rakentuminen nähtiin myönteisenä ja tavoiteltavana johtamistapana, eräänlaisena asiantuntijaorganisaation ihannemallina, jossa organisaatio olisi pitkälle itseohjautuva tarvitsematta välttämättä muodollisessa asemassa olevaa johtajaa. Haastateltavat halusivat kehittää oman kielikeskuksensa johtamista kohti jaettua johtajuutta.

... että sellasessa ... ideaalimallissa tällänen asiantuntijaorganisaatio vois hyvinkin pitkälle olla itseohjautuva, eikä ne välttämättä tarvitsis jotain johtajaa, ninku nimikkeellä johtaja. (H1)

Tässä kohtaa yksi haastateltavista toi esille myös yhteisen suunnittelun merkityksen: jos toiminta on suunniteltu kiinteästi yhdessä ja siitä on yksimielisyys, johtaminen voi olla hyvinkin jaettua (hajautettua), koska ihmiset ovat sitoutuneita tavoitteisiin ja tietävät omat vastualueensa. Samassa yhteydessä

toinen haastateltava toi esille, että jaetulle johtamiselle on parhaat edellytykset silloin, kun toimintaympäristö on vakaa eikä suuria uhkia tai muutoksia ole näköpiirissä. Kolmas huomautti, että jaettu johtaminen on vaativaa myös henkilöstölle, koska se edellyttää työntekijöiltä uudenlaista roolia yhteisössä, erinomaisia vuorovaikutustaitoja ja halua ottaa vastuuta laajasti.

Kun haastateltavilta puolestaan kysyttiin, mihin jaettu johtaminen ei sovellu, vastaukset liittyivät taloudellisiin vastuisiin, työsuhteasioihin, palkkaukseen, häiriö- tai kriisitilanteisiin, yhdenvertaisen kohtelun varmistamiseen tai häirintä- ja kiusaamistapausten käsittelyyn. Laajasti ottaen näissä on enimmäkseen kysymys työnantajavelvoitteista, joita ei voi jakaa tai siirtää. Niitä voi luonnehtia myös johtamisen manageriaaliseen puoleen kuuluviksi. Lisäksi mainittiin, että joskus kriittisessä vaiheessa johtaja voi ottaa tiukemman ohjausroolin varmistaakseen halutun suunnan, jotta ei muodostu haitallisen monia tai jopa ristiriitaisia tulkintoja tai menettelyjä. Suomeksi sanottuna siis sellaisissa tilanteissa, joissa ei ole varaa sooloiluun. Kun tilanne on vakiintunut kriittisen vaiheen yli, johtamista voi taas hajauttaa.

Semmosia paikkoja on semmoset joissa työnantaja selkeesti toteuttaa työnantajaoikeuttaan tai -velvotettaan, ja tällönsiä on esimerkiks työsuhteisiin liittyvät asiat, työyhteisön hyvinvointiin liittyvät asiat siis siinä mielessä et silloin kun tarvitaan toimenpiteitä esimerkiks häirintä- taikka kiusaamistapaukset tai ihan työsuojeluun liittyvät näkökulmat niin joitakin niistä toimenpiteistä voidaan tietysti tehdä ja tehdäänkin yhteisöllisesti mutta ne on työnantajan velvotteita ja sitä velvotetta ei voi siirtää tai jakaa. (H5)

Mihin se mun mielest ei hirveen hyvin sovi on se et jos meil on päällä joku kauheen kova kriisitilanne tai uhka, niin silloin mun mielestä, semmoseen se ei sovi et silloin tarvitaan sitä että, joku vetää porukan yhteen ja, tukee ja näyttää sitä suuntaa. (H4)

Johtajuuden sosiaaliseen rakentumiseen eräänlaisena asiantuntijaorganisaation ihannemallina liitettiin kuitenkin myös ongelmia. Muutama haastateltava kertoi kokemuksista, joissa itseohjautuvasti toiminut ryhmä oli ajautunut vaikeuksiin tai keskinäisiin ristiriitoihin. Näiden ongelmien taustalla nähtiin henkilötason kaunoja ja kateutta, mutta myös vallan ja vastuun epäsymmetria: oltiin kyllä hanakoita ottamaan asia valmisteltavaksi ja päätettäväksi, mutta ei osattu tai haluttu ottaa kaikkia näkökulmia tai tekijöitä huomioon, jolloin lopputulos jäi epätydyttäväksi tai prosessissa tuli törmäyksiä:

mä ehkä toivosin ihmisille vahvempaa roolia, mutta ... se rooli pitää sisällään sekä sen vallankäytön ... mutta myöskin sen vastuun siitä toiminnasta. (H6)

Yksi haastateltavista kiteytti niin, että samalla kun päätösvaltaa halutaan vetoamalla asiantuntijuuteen ja asiantuntijaorganisaation toimintaedellytyksiin, kaikilla ei kuitenkaan ole kykyä tai halua täyttää

kaikkia sellaisen roolin vaatimuksia, kuten kykyä kestää päätösten aiheuttamaa kritiikkiä tai kollegojen kriittistä keskustelua. Jaettu johtajuus on siis vaativa laji, johon kaikilla ei aina ole edellytyksiä, josta seuraava esimerkki:

[Jaettu johtajuus on mahdollista] siten, että ihmiset, jotka työskentelee siellä asiantuntijaorganisaatiossa, ottaa sen koko tehtäväpaletin vastaan siinä tapauksessa. Ovat siis täysimääräisiä asiantuntijaorganisaation jäseniä ja pystyvät käymään monisäikeistä moniäänistä keskustelua. [...] Mun pointti tässä on se, että jaettu johtajuus vaatii tasapainoisia, itsensä hyvin tuntevia ja itsensä kanssa sinuina olevia ihmisiä. Että jos on yhtään mitään jollakin tavalla jostakin kumpuava ongelmaa, joka vaikuttaa sen ihmisen henkiseen hyvinvointiin, niin mä sanoisin että silloin jaettu johtajuus ei välttämättä toimi. (H1)

Johtajista muutama kertoi myös sellaisista kokemuksista, että yksi tai muutama työntekijä rakensi aktiivisesti vastakkainasetteluja työyhteisön sisällä tai johdon ja työntekijöiden välille. Sellaiset asetelmat huononsivat vuorovaikutusta ja vähensivät luottamusta. Keskinäisten ristiriitojen vallitessa ja näitä ristiriitoja mahdollisesti mobilisoivin ihmisten kanssa ei jaetulle johtamiselle katsottu olevan edellytyksiä. Tämä on suorastaan paradoksaalista silloin, kun ristiriitojen taustalla on jonkin henkilön tai ryhmittymän voimakas halu johtaa, saada päätösvalta jostain asiasta: epäsopu luo ristiriitoja ja vähentää luottamusta, mikä puolestaan entisestään huonontaa jaetun johtamisen edellytyksiä. Johtajien mielestä jaettu johtaminen edellyttää työntekijöiltäkin hyviä vuorovaikutustaitoja, uudenlaista asennoitumista, me-henkeä, lujaa sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin sekä käytöstä, joka herättää työtovereiden ja esimiesten luottamuksen.

Jaetun johtajuuden rajoitteista selkein on työnantajarooliin kuuluvat tehtävät, joita haastateltujen johtajien mielestä ei voi jakaa. Nämä ovat tyypillisimmillään manageriaalis-byrokraattisia tehtäviä, jotka liittyvät muodolliseen johtajarooliin. Toinen johtajien tunnistama rajoite liittyi poikkeusolosuhteisiin ja häiriötilanteisiin. Kolmas rajoite liittyi henkilöstön työyhteisötaitoihin eli ”organisaatiokansalaisuuteen”: erityisesti asiantuntijaroolissa toimimiseen pitäisi johtajien mielestä kuulua sellaiset taidolliset ja asenteelliset valmiudet, että jaettuun johtajuuteen välttämättä sisältyvä vuorovaikutus toimii ja vastuu tulee kannetuksi. Jos näin ei ole tai muusta syystä ei synny luottamusta johtajan ja johdettavien välille, jaetulle johtajuudelle on huonot edellytykset.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen kysymykset olivat, millaisia organisaatioita kielikeskukset ovat ja miten niitä johdetaan. Tässä tutkielman viimeisessä luvussa kootaan yhteen ja tulkitaan analyysin yhteydessä syntyneitä tuloksia ja tehdään johtopäätöksiä vastaukseksi tutkimuskysymyksiin. Ensin käsitellään kielikeskusorganisaatiota ja sen jälkeen johtamista. Lisäksi pohditaan tulosten merkitystä sekä sitä, millaisia lisäkysymyksiä tutkimus on herättänyt.

7.1 Kielikeskukset organisaatioina

Tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan kielikeskusta sekä asiantuntijaorganisaationa että palveluyksikkönä (luku 5.3). Kielikeskuksen sijoittumista yliopiston organisaatiomaisemiin tarkasteltiin Clarkin matriisimallin avulla ja akateemisen ydin- ja reuna-alueen termein sekä toimintalogiikan perusteella. Lopputulemana on, että kielikeskus on instituutionsa ulkopuoliseen yhteisöön semi-koheesiossa oleva ja suurta sisäistä yhteisöllisyyttä ilmentävä, akateemisen sydänmaan ja periferian väliin sijoittuva sekä dynaamista ja orgaanista toimintalogiikkaa noudattava monitieteinen asiantuntijaorganisaatio. Mutta se on samalla myös mekaanista toimintalogiikkaa yliopiston akateemisia laitoksia korostuneemmin soveltava palveluyksikkö. Kuvatun kaltainen hybridiluonne muodostaa johtamis- haasteen, koska massamittaisia prosesseja varmistava mekaanisempi toiminta edellyttää johtamiselta riittävää kontrollia ja selkeitä valtasuhteita, kun taas asiantuntijaorganisaatiomainen toiminta edellyttää johtamiselta tilan ja mahdollisuuksien antamista. Nämä toimintalogiikat ja niiden edellyttämät erilaiset johtamistavat ovat osittain vastakkaisia ja valtaavat alaa toinen toisiltaan. Tätä ristiriitaa voi pyrkiä ratkaisemaan ajatuksella, että massakontekstin mekaaninen toimintalogiikka asettaa toiminnalle tietyn kehyksen, jonka rajojen sisään muodostuu tila asiantuntijuudelle ja toiminnan innovatiiviselle kehittämiselle. Molempia pitää osata johtaa niiden edellyttämällä tavalla.

Kielikeskusten sisäisessä hallinnossa on ohuelti virallisia hallintorakenteita, vähimmillään vain johtaja. Tällaisen rakenne hyödyttää kielikeskuksen palvelutehtävää, joka massamittaisine prosesseineen edellyttää johtamiselta kontrollia ja selkeää komentoketjua. Sen sijaan kielikeskuksen siihen puoleen, jota voi kuvata akateemisen asiantuntijaorganisaation käsitteillä, kielikeskusten virallinen hallinto antaa vain vähän eväitä. Tätä puutetta paikkaamaan kielikeskuksissa on päädytty monenlaisten, virallista hallintoa täydentävien ryhmärakenteiden kudelmaan. Tämä on se puoli kielikeskusta, jossa johtamisen jaetut muodot ovat mahdollisia, hyödyllisiä ja suorastaan tarpeellisia. Tämä on myös se

puoli kielikeskusta, joka saattaa jäädä huomaamatta kielikeskuksen ulkopuoliselta tarkkailijalta, joskus rehtoritasoa myöten.

Viime vuosina yliopistoissa tehdyt organisaatiouudistukset ovat synnyttäneet kielikeskuksille uusia hallinnollisia olomuotoja, jotka kartoitettiin osana tätä tutkimusta (luku 5.1). Aikaisemmin lähes yksinomaan vallinnut erillislaitosmalli on säilynyt osassa yliopistoja, mutta toisissa yliopistoissa kielikeskus on nykyään osa tiedekuntaa tai palveluyksikköä. Uudenmallisissa organisaatioissa eri toimintoilla on keskenään yhteistä joko palvelufunktio koko yliopiston tasolla tai koulutusfunktio. Logiikaltaan hämäriä ovat ne muutamat ratkaisut, joissa kielikeskus on yhdistetty täydennyskoulutuksen organisaatioon, koska toisin kuin täydennyskoulutuksessa, kielikeskuksen opiskelijat ovat yliopiston sisällä. Hallinnollisen yksikön alaisuuteen sijoittaminen puolestaan sekoittaa yliopiston hallinnollisen ja akateemisen maailman rinnakkaiseloon perustuvaa matriisirakennetta (vertaa luku 3.1). On mahdollista, että edellisessä kappaleessa mainittu riski kielikeskuksen asiantuntijaorganisaatiopuolen huomaamatta jäämisestä on toteutunut näitä malleja sorvatessa.

Se, heijastuuko hallinnollinen sijainti kielikeskuksen toimintaedellytyksiin käytännössä jollain tavalla, ei ollut tämän tutkimuksen kysymyksenä. Mutta jos organisaatiomuodon tarkoitus on tukea sen tehtävän suorittamista, jota varten organisaatio on olemassa, kielikeskusten uudet hallinnolliset muodot herättävät ainakin huolen siitä, onko kielikeskuksen olemus ja tehtävä kaikilta osin ymmärretty. Kun edellä päädyttiin sijoittamaan kielikeskus jonnekin akateemisen ytimen ja reunan välimaastoon, voi hallinnollisen sijaintipaikan valikoitumisen ajatella korostavan joko kielikeskuksen palvelulaitoksen luonnetta tai asiantuntijaorganisaationa hoidettavaa akateemista opetustehtävää. Näin ajateltuna kielikeskuksen paikka liukuu kuvitteellisella janalla akateemisen ytimen ja reunan välillä ja yliopiston hallinnollisen puolen ja akateemisen puolen muodostamassa matriisissa. Tässä mielessä erillisyyksikömalli kielikeskuksen organisaatiomuotona vaikuttaa tarkoituksenmukaiselta, sillä se sallii kielikeskukselle sen akateemista asiantuntijaorganisaatiota ja palvelulogiikkaa yhdistävän erityisluonteensa, ja siinä kielikeskuksella on itsellään mahdollisuus kehittää toimintatapansa ja asemoida itsensä suhteessa yliopiston muihin toimijoihin, ytimiin ja reunoihin.

Hallinnollisella olomuodolla on yhteys kielikeskusten kokoon siten, että kaikkein suurimmat kielikeskukset ovat erillisyyksikömuotoisia. Muuten koko ei ollut hallinnollista muotoa selittävä tekijä, sillä muissa kielikeskuksissa on sekä erillisyyksiköitä että uusimuotoisia organisaatioita koosta riippumatta.

7.2 Kielikeskusten johtaminen

Tämän tutkimuksen kysymyksistä toinen koski kielikeskusten johtamista ja sitä tutkittiin jaetun johtajuuden viitekehukseen tukeutuen. Johtajuuden jaetuista muodoista käytettiin seuraavaa jaottelua: kanssajohtajuus, yhteisjohtajuus ja hajautettu eli kollektiivinen johtajuus. Lisäksi tarkasteltiin johtajuuden delegoimista ryhmille ja lähiesimiehille.

Kanssajohtajuutta ei kielikeskuksissa esiinny johtajien tasolla, koska samalla hierarkiatasolla olevia kollegoja ei ole. Muutamassa tapauksessa viitattiin asiantuntijatason hallintohenkilön kanssa muodostuneeseen työnjakoon, jossa johtajuutta oli pysyvähköllä rakenteella jaettu muun muassa tuntiopetuksen järjestämisen suhteen. Kanssajohtajuudeksi kuvattiin myös että, että johtajat useimmiten halusivat pitäytyä asiaa valmistelleen työryhmän kannassa; tällöin työryhmä tosiasiallisesti muodosti päätöksen, vaikka muodollinen päätösvalta olikin johtajalla itsellään.

Sen sijaan johtajuutta jaettiin johtajien ja lähiesimiesten kesken, mitä voi myös kutsua johtamisen delegoimiseksi. Se on sinänsä eri asia kuin varsinaiset johtajuuden jaetut muodot, mutta sai paljon huomiota osakseen niiden johtajien puheessa, joiden kielikeskuksessa kyseinen järjestely oli käytössä. Kokemukset lähiesimiesrakenteesta olivat rohkaisevia johtamistyön jakamisessa onnistumisen suhteen ja johdettavilta saadun palautteen perusteella sekä sen suhteen, että johtajat pystyivät paremmin keskittymään yksikön kehittämiseen ja strategisen tason suunnitteluun. Näistä kielikeskuksista saatiin lisäksi esimerkkejä siitä, miten lähiesimiesryhmää käytettiin myös johtoryhmänä tai vastaavana ryhmänä, joka toimii johtajan apuna strategisen suunnan ja pidemmän aikavälin tavoitteiden määrittämisessä ja kehittämistoimien suunnittelemisessa. Esimiesten ryhmän kerrottiin tuovan työskentelyyn myös visionääristä panosta, eikä kyse siis ollut pelkästään käytännön manageriaalisesta tasosta. Kahdessa muussa kielikeskuksessa oli hiukan lähiesimiesrakennetta muistuttavia tilapäisjärjestelyitä, ja haastattelupuheenvuoroissa pohdittiin erilaisia ratkaisukeinoja kipeästäkin tiedostettuihin ongelmiin, joita liian suuri suorien alaisen määrä aiheutti johtajan työmäärään ja esimies-alais-suhteisiin. Kanssajohtajuuden tarve siis tunnistettiin, mutta samalla myös sen mahdottomuus soveltuvan kollegan tai lähiesimiestason puuttuessa.

Yhteisjohtajuus eli johtajuuden vaihtuminen tilanteen ja henkilön osaamisen mukaan oli haastateltaville tuttu ilmiö esimerkiksi opetussuunnitelmatyöstä ja opetuksen kehittämisestä. Tällöin asiantuntija-opettajat vastasivat sisällöllisestä kehittämisestä ja leadershipistä joko yksittäissuorituksina tai

erilaisissa työryhmissä ja muodollisen johtajan rooliksi nähtiin lähinnä fasilitointi sekä kannustaminen. Johtajuus saattoi jossain määrin jakautua myös tiedekuntien puolelle, jos suunnittelua tehtiin tiiviissä ja aidossa co-design-yhteistyösuhteessa. Yhteisjohtajuutta edustavat prosessit saattoivat syntyä ”bottom-up” ilman mitään virallista toimeksiantoa, asiantuntijoiden kiinnostuksen perusteella eli prosessi voi johtajan näkökulmasta lähteä liikkeelle orgaanisesti, kuin itsestään. Johtajan rooliksi jää tunnistaa prosessin arvo, liittämään se yksikön toiminnan isoon kuvaan ja mahdollisesti resursoida sitä.

Hajautettua johtajuutta eli virallisesta johtajasta riippumatonta kollektiivista johtajuutta kerrottiin ilmenevän esimerkiksi opetushenkilöstön aloitteesta syntyneissä temapohjaisissa kehittämissäryhmissä, jotka toisinaan toimivat täysin epämuodollisesti vetäen ”itse itseänsä”. Tällaiset ryhmät voivat tuottaa laajempaan käyttöön omaksuttavia innovaatioita, jolloin kyseessä on tosiasiallisesti osaamisen johtaminen, joka kuitenkin tapahtuu ilman muodollista asemaa ja manageriaalista valtaa. Johtajalta hajautettu johtaminen edellyttää avoimuutta ja erilaisten äänien ja ideoiden kuuntelemista.

Johtajuuden jaettuja muotoja siis tunnistettiin kielikeskuksissa runsaasti. Keskeisinä ilmiöinä jaetun johtamisen tarkastelussa nousevat tässä tutkimuksessa esille *valta*, *luottamus* ja *asiantuntijuus*. Nämä kolme toisiinsa kietoutunutta tekijää esiintyvät kautta linjan haastateltujen johtajien puheessa. Teemat toistuivat eri haastattelukysymysten vastauksissa ja niihin palattiin siinä määrin, ettei niitä voi havaintoina ohittaa. Ne myös muodostavat temaattisen kokonaisuuden, jonka avulla on mahdollista tunnistaa ja ymmärtää kielikeskuksissa ilmeneviä johtajuuden jaettuja muotoja mutta myös jaetun johtajuuden edellytyksiä ja rajoituksia.

Soveltamalla luvussa 3.3 esitettyä koontitaulukko jaetun johtajuuden piirteistä, voidaan todeta, että kielikeskuksissa ilmeni runsaasti jaetun vallan (power-with) muotoja. Sen sijaan määräävän vallan (power-over) käyttöä johtajat halusivat säädellä ja käyttää sitä lähinnä työnantajan edustajana toimimiseen liittyvien manageriaalis-byrokraattisten tehtävien yhteydessä sekä häiriötilanteissa. Runsa erilaisten ryhmärakenteiden käyttäminen kertoo suhdokeskeisestä johtamisajattelusta ja sen vastakohtana pidettävää yksilöjohtajuutta kohtaan esitettiin eksplisiittistä kritiikkiä. Vallan jakaminen ryhmille on tulkittavissa siten, että johtajat eivät pyri sanelemaan ratkaisuja etukäteen, vaan luottavat ryhmien kykyyn tuottaa kulloistenkin asioiden vaatimat ratkaisut itse itseään johtamalla. Tunnetason huomioon ottamisesta tuli runsaasti esimerkkejä ja vuorovaikutuksen ja viestinnän suhteen johtajat olivat aktiivisia. Johtajat nimesivät kielikeskuksensa asiantuntijaorganisaatioksi ja perustelivat johta-

mispuhettaan ja -toimiaan sellaisen organisaation tarpeilla ja tunnuspiirteillä esimerkiksi kehittämiseen ja innovaatioiden mahdollistamiseen liittyen. Manageriaalisen johtamisen tarve tunnistettiin, mutta ryhmärakenteiden runsas suosiminen viittaa vahvuuteen leadership-johtamisessa.

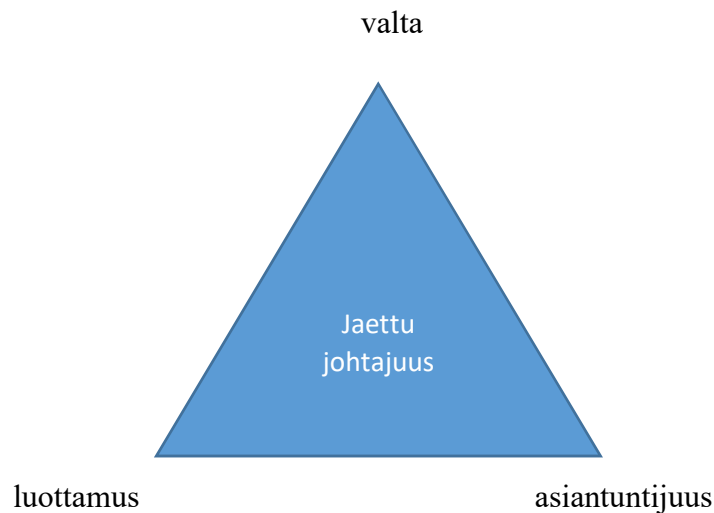
Salovaaran (2017, 69) mukaan organisaatiomalli ohjaa ihmisiä toimimaan ja viemään asioita eteenpäin tietyillä tavoilla ja se ylläpitää, luo ja voi myös muuttaa ihmisten toimintaa käytännössä. Kielikeskusten omaksumat ”monikollisen” johtamisen käytänteet kuten ryhmät, tapaamiset, viestinnän kanavat ja käytänteet, jotka täydentävät johtamisen melko ohutta virallista järjestelmää, ovat omiaan viemään kielikeskusta edelleen kohti asiantuntijaorganisaatiota ja yliopiston akateemis-kollegiaalista puolta.

Johtajuudessa ja myös sen jaetuissa muodoissa on kyse vallasta sen eri muodoissa. Kun johtajuutta jaetaan, jaetaan valtaa. Ilman valtaa ei ole johtajuutta. Vallan ei kuitenkaan tarvitse olla asemavaltaa, vaan esimerkiksi asiantuntijan arvovaltaa, joka juuri kielikeskuksen kaltaisessa asiantuntijaorganisaatiossa on olennainen vallan laji jaetun johtajuuden kannalta.

Luottamuksen voi ymmärtää vallan vastakohtaksi, jos ajatellaan, että luottamuksen avulla korvataan vallan puuttumista tai pidättäytymistä sen käytöstä. Niiden välisen suhteen voi nähdä myös niin, että valta *perustuu* luottamukseen, eli että valtaa ei olekaan ilman, että vallan käytön kohteena olevat edes jollakin tasolla luottavat siihen, jolla valtaa on. Kun ihminen luottaa johonkuhun, hän antaa tälle valtaa. Toinen tapa hahmottaa tuota suhdetta on nähdä luottamus välineenä vallasta luopumiseen tai vallan jakamiseen. Näin ajateltuna valta ja luottamus ovat symbioottisessa suhteessa ja ovat tavallaan saman ilmiön eri puolia.

Asiantuntijuus liittyy valtaan siten, että se on eräs vallan lähde: ihmiset luottavat siihen, jolla on asiantuntemusta ja antavat siten tälle valtaa. Näin ei kenties aina ole yhteiskunnan kaikilla sektoreilla, mistä käyvät esimerkiksi poliitikkojen vähättelevät puheet heidän ehdotustensa joutuessa ristiriitaan tieteellisen tiedon kanssa. Mutta se pätee toimintaympäristössä, jossa vallitsee asiantuntijuutta rakentava ja sitä arvostava kulttuuri, kuten yliopistossa. Johtamisen kontekstissa asiantuntijuuden suhde luottamukseen on tiivis: asiantuntijat edellyttävät johtamiselta luottamusta, koska he ovat alansa asiantuntijoita ja heillä on tietämys ja kysy ratkaista työhön kuuluvat ongelmat. Vastaavasti johtajat luottavat alaisinaan oleviin asiantuntijoihin, koska johtajilla itsellään ei voi olla kaikkea sitä tietoa ja osaamista, mitä yksikön suorittamassa työssä tarvitaan.

Valta, luottamus ja asiantuntijuus muodostavat tämän tutkimuksen aineistossa jaetun johtajuuden keskeiset ja keskenään vuorovaikutteisessa suhteessa olevat elementit, kuten kuviossa 5 on kuvattu.



Kuvio 5: Jaetun johtajuuden edellytykset

Johtajat puhuivat luottamuksesta paljon, mutta eivät pitäneet sitä itsestään selvyytenä. Luottamus liitettiin onnistumisiin: kun oli syntynyt luottamus, jonka varassa johtajuutta oli pystytty jakamaan, sitä pidettiin onnistuneena johtamisena ja tavoittelemisen arvoisena. Johtajat myös puhuivat omasta suhteestaan luottamukseen ja sen kehittymiseen. Osa puhui luottamuksesta varmin ja punnituin äänenpainoin, ikään kuin jo hyvin vallitsevana olotilana, johon he pääasiassa pystyivät johtamistyössään nojautumaan. Toiset kuvasivat olevansa ikään kuin menossa kohti luottamukseen perustuvaa ja sen varassa jaettua johtamista, mutta kokivat vielä olevansa matkalla tai näkivät tiellä esteitä. Toisten kohdalla kyse oli vielä vasta tunnistetusta kehittämistarpeesta enemmän kuin jo toteutetusta johtamisajattelusta. Tässäkään ei haastattelussa esille tulleiden tietojen perusteella ollut kyse siitä, etteikö johtamisen jaettuja muotoja olisi sinänsä ollut käytössä jokapäiväisissä käytänteissä, vaan kyse oli myös tietoisuuden asteesta ja muodostuneiden käytänteiden käsitteellistämisestä jaetun johtajuuden termin.

Haastateltavien joukosta erottui erilaisia suhtautumistapoja luottamukseen. Luottamukseen varauksettominimmin suhtautuneet ilmaisivat luottamuksen syntyvän, kun johtaja vaan päättää luottaa alaisiinsa ja heidän muodostamiinsa työryhmiin. Tämän näkemyksen mukaan luottamuksen osoittaminen

työntekijöitä kohtaan on niin vahva voima, että se itsessään synnyttää molemminpuolista luottamusta ja vastuullista työyhteisökäyttäytymistä. Toiset olivat varauksellisempia ja huomauttivat, että vaikka suurimman osan kanssa näin onneksi onkin, eivät valitettavasti kuitenkaan aivan kaikki työyhteisön jäsenet halua tai kykene ottaa sellaista roolia, jota molemminpuolisen luottamuksen syntyminen edellyttäisi. He myös muistelivat kokemuksia, joissa johtajan luottamus työryhmää kohtaan oli saanut kolauksen, kun vuorovaikutus ryhmässä olikin epäonnistunut, ryhmä joutunut ristiriitoihin, tai kun joku oli käyttänyt luottamusta hyväkseen omien tarkoitusperiensä ajamiseen työyhteisöä hajottavalla tavalla. Kaiken kaikkiaan luottamukseen liitettiin hyvin myönteisiä attribuutteja, vaikka luottamukseen perustuvan toimintatavan toteutumisen taso ja kokemukset vaihtelivatkin.

Myös asiantuntijuudesta puhuttiin haastatteluissa paljon varsinkin siihen nähden, että haastattelukykyt eivät suoraan johdattaneet aiheeseen. Kielikeskusta kuvattiin ja myös aivan eksplisiittisesti nimitettiin asiantuntijaorganisaatioksi, ja tuotiin esille luottamukseen perustuvan johtamistavan tärkeys sen johtamisessa nimenomaan asiantuntijuudesta käsin. Asiantuntijuus tuli esille varsinkin pedagogisena asiantuntijuutena sekä yleisesti ottaen että johonkin kielitaidon osa-alueeseen, opetusmenetelmiin, arviointiin tai muuhun vastaavaan liittyen. Johtajat puhuivat opetushenkilöstönsä asiantuntemuksesta erittäin arvostavasti ja murehtivat sitä, että kielikeskuksessa ei ole tarjota luontevaa urakehityspolkua, jonka kautta voisi jatkaa eteenpäin asiantuntemuksen karttuessa.

Kriittiset näkemykset asiantuntijuudesta eivät liittyneet substanssiosaamiseen, vaan työyhteisötaitoihin. Melkein kaikki haastateltavat kertoivat ongelmista, joihin liittyi epäonnistunutta vuorovaikutusta ja työyhteisön sisäisiä konflikteja. Haastattelujen perusteella muodostuvassa kuvassa kielikeskusten henkilöstö on suurelta valtaosaltaan tasapainossa asiantuntijaroolinsa tuoman vallan ja vastuun kanssa ja pystyy melko itseohjautuvasti ratkaisemaan sekä substanssikysymyksiä että prosessiongelmiä, mutta joiltakin tämä tasapaino on ainakin hetkittäin hukassa. Tästä johtuvat ongelmat haittaavat johtamisen jaettujen muotojen soveltamista.

7.3 Pohdinta

Laadullisen tutkimuksen luonteen vuoksi tutkimustulosten tulkinnessa on pidättäydyttävä liiallisista yleistyksistä (vertaa luku 4.1). Ei siis voida kvantitatiivisen tutkimuksen tapaan tilastolliseen analyysiin vedoten sanoa, että *kaikkien* kielikeskusten johtaminen olisi tällaista tai tuollaista, eikä tämän tutkimuksen perusteella voida tehdä yleistäviä johtopäätöksiä muiden yliopisto- tai asiantuntijaorganisaatioiden johtamisesta. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on ollut ymmärtävä ote tutkittavaan ilmiöön, kielikeskusten olemukseen ja johtamiseen, mitä osaltaan tukee informantteina toimineiden johtajien kokemuksen laajuus. Yleistettävää tietoa tutkimuksessani on vain se osa, joka koskee hallinnollisia olomuotoja (luku 5) ja joka perustuu kaikki kielikeskukset kattaneeseen lomakekyselyyn.

Tutkimukseni osoittaa, että jaetun johtajuuden viitekehystä on mahdollista soveltaa yliopisto-organisaatioon toimintayksikkötasolla ja saada sen avulla relevanttia tietoa johtamisen edellytyksistä ja erityispiirteistä siellä. Työni ei juurikaan kehittele jaetun johtajuuden teoriaa eteenpäin, mutta onnistuu soveltamaan sitä toimivasti tämän tutkimuksen kysymysten selvittämisessä. Korkeakouluja koskeva johtamistutkimus niin meillä kuin kansainvälisestikin koskee pääasiassa akateemista sydänmaata edustavia ihmisiä ja organisaatioita, kun taas oma tutkimukseni laajentaa korkeakoulututkimuksen kenttää tuomalla valokeilaan myös sellaisia yliopistollisia toimijoita, joiden paikka ei ole ihan siinä keskellä.

Tutkimustulosten merkitystä arvioitaessa voi ensinnäkin mainita tämän tutkimuksen pioneeriluonteen: kielikeskusten hallintoa ja johtamista on nyt ensikertaa tutkittu. Tutkimukseni voi nähdä päänavauksena, jolle kernaasti soisi jatkoa. Toiseksi voi mainita aiheen kytkennät ajankohtaisiin muutosprosesseihin. Kielikeskukset ovat olleet viime vuosina yliopistojen rakenteellisten kehittäjien mielenkiinnon kohteena siinä määrin, että vuonna 2016 säädettiin erikseen laki mahdollistamaan kielenopetuksen hankkiminen oman yliopiston (lue: oman kielikeskuksen) ulkopuolelta. Lainsäätäjiä ohjannut näkemys ei todennäköisesti perustunut ajatukseen kielikeskuksesta on akateemisena asiantuntijaorganisaationa, vaan enemmänkin käsitykseen kielenopetuksesta lähinnä mekaanisen toimintalogiikan kysymyksenä. Ajankohtainen pohdittava kysymys yliopistojen muutoksen yhä jatkuessa on, antaako tutkimukseni viitteitä siihen, miten kielikeskusten hallintoa ja johtamista pitäisi tulevaisuuden organisaatiouudistusten yhteydessä järjestää. Tärkein tutkimukseni perusteella annettavissa oleva vastaus on mielestäni kielikeskuksen ominaisluonteen ja sen toimintalogiikkojen ymmärtäminen ennen hallinnollisia siirtoja. Jos kielikeskus ymmärretään kurssitehtaana, sen paikka voi olla missä vaan, mistä jakelu onnistuu. Mutta jos kielikeskus ymmärretään siten, kuin se on tässä tutkimuksessa nähty – ja

kuten se tämän tutkimuksen perusteella mielestäni pitäisi nähdä – hallinnollisen aseman suhteen alkaa tulla vaatimuksia. Jos tavaranjakelun asemesta olennaisena nähdään toimintaedellytysten tukeminen akateemisena asiantuntijaorganisaationa, kielikeskuksen on syytä sijaita akateemisen sydänmaan tuntumassa, jossa tiedekunnat ovat sen käden ulottuvilla opetuksen yhteiskehittämistä varten. Yhteyden pitää olla niin läheinen ja luonteva, että sisällöllisessä kehittämisessä kielikeskuksen ja tiedekuntien välinen rajapinta muodostuu suoraan asiantuntijoiden välille, ei hallinnon välityksellä. Kielikeskuksesta ja sen toiminnan luonteesta tuotettavaa tutkimustietoa pitäisi käyttää päätöksenteon tukena, kun kieltenopetuksen organisoinnista päätetään tulevissa yliopistofuusioissa ja vastaavissa muutoksissa.

Kolmanneksi tämän tutkimuksen voi liittää laajempaan johtamistutkimukseen ja varsinkin siihen osaan, joka uudistaa johtamiskäsityksiä yksilökeskeisyydestä kohti johtamisen monikollisia muotoja. Johtamisesta puhutaan nykyään paljon, mikä on hyvä asia. On paikallaan, että niin keskeistä toimintoa kuin johtamista tarkastellaan ja pyritään osoittamaan kehittämisen kohteita. Iso osa johtamista koskevasta kirjoittelusta on kuitenkin täynnä stereotyyppisiä käsityksiä, joilla pönkitetään ja uusinnetaan vanhentuneita johtajuuskäsityksiä. Etenkin mediassa toistuvaan populaarimpaan johtamispuheeseen sisältyy aimo annos hurskastelua, ikään kun johtamisen laatu olisi vain johtajan asia. Johtajan persoonaan tai käytökseen keskittyvä ”hyvä pomo huono pomo” -diskurssi perustuu sankarijohtajamyyttiin, josta jaetun johtamisen tutkijat ovat pyristelemässä irti. Johtajan osaava ja eettisesti kestävä toiminta on tietenkin johtamisen välttämätön kulmakivi, mutta esille saisi nousta sekin tosiasia, että johtaja ei koskaan voi ratkaista johtamisen laatua yksin. Jos johdettava ei esimerkiksi antaudu vuorovaikutukseen – joko osaamattomuuttaan tai asenteellisuuttaan – johtamisesta ei voi tulla hyvää. Jos hyväksytään ajatus, että erityisesti asiantuntijaorganisaatioissa johtajuutta on tavalla tai toisella kaikilla työyhteisön jäsenillä, niin siinä tapauksessa muidenkin kuin johtajan pitäisi aika ajoin esittää itselleen kysymys, ”Miten minä tänään johdin?”.

Neljänneksi tutkimustulosten merkitystä voi tarkastella siitä näkökulmasta, että tämä tutkimus koskee ihmisten johtamista työyhteisöissä eikä keskity esimerkiksi systeemitason kysymyksiin. Tähän liittyy kysymys siitä, onko tutkimuksen tuloksista hyötyä siinä mukana olleille. Kielikeskusjohtaminen vaatii erityisosaamista, jota voidaan edelleen kehittää tutkimuksen keinoin. Tämä ajatus on linjakas sen suhteen, mitä kielikeskusten toiminnan kehittämisestä tutkimuksen avulla on viime aikoina kielikeskusten ja kielikeskusverkoston piirissä kaiken kaikkiaan keskusteltu. Tutkielman johdannossa (luku 1.1) mainitaan muutamien haastateltavien esittäneen sen suuntaisia toivomuksia, että tämä tutkimus toisi esiin hyviä käytänteitä jaettavaksi eri kielikeskusten johtamiseen. Haastatteluaineisto sisältääkin

rikkaan kokoelman kokeneiden johtajien puhetta ja reflektointia, ja voin vain toivoa, että olen onnistunut referoimaan sitä ja keskustelemaan siitä tavalla, joka tekee lukijalle mahdolliseksi päästä jakamaan heidän viisauttaan. Toivottujen kaltaisia hyviä käytänteitä, ”peilipintoja omaan työhön”, voisi olla ainakin huomion kiinnittäminen siihen, millaisiin tilanteisiin ja tarpeisiin jaettu johtajuus soveltuu ja mihin se ei sovellu. Tämän tutkimuksen perusteella johtajuuden jaetut muodot ovat kielikeskuksissa ahkerassa ja pääosin onnistuneessa käytössä nimenomaan silloin, kun kyse on asiantuntijaorganisaatiolle tyypillisestä toiminnasta ja kehittämisestä. Sen sijaan massakontekstiin liittyvät prosessit vaativat toimintalogiikkansa vuoksi manageriaalisempaa johtamisotetta, johon kuuluu välttämättä myös kontrollia ja standardointia. Kyse on oikean johtamisen valinnasta oikeaan paikkaan.

On mahdollista, että jaetun johtajuuden käsitteiden aktiivinen käyttöönotto työyhteisön sisäisessä johtamispuheessa auttaisi sekä johtajia että johdettavia hahmottamaan arkisia käytänteitä johtajuuden näkökulmasta ja vähentämään johtamiseen liitettävää mystiikkaa ja jännitteitä. Edelleen voimissaan olevat kliseiset puheet siitä, kuinka johtajat ja hallinto määräilevät, tuntuvat ristiriitaisilta, kun samaan aikaan kielikeskuksissa on melkoinen kirjo erilaisia ryhmärakenteita ja merkittävä määrä niiden varassa muodostuvaa jaettua johtajuutta. Nimen antaminen jaetulle johtajuudelle voisi auttaa huomaamaan tosiasiallisen johtajuuden mahdollisuuden silloin, kun sitä ansaitusti on – ja kenties arvostamaan sitä.

Tulosten perusteella kielikeskuksille on ominaista yhteisöllisyyden voimakas kokeminen ja sen arvostaminen. Työyhteisöinä kielikeskuksia kuvattiin hyvin tiiviiksi ja opettajayhteisöinä opetukseen ja sen kehittämiseen vahvasti fokuoituneina. Myöskään henkilöstön lojaliteetti ei – clarkilaisittain ilmaistuna – suuntaudu merkittävässä määrin koti-instituution ulkopuolelle (tieteenaloille). Tässä mielessä kielikeskuksia voi pitää jossain määrin sisäänpäin kääntyneinä yhteisöinä. Monien myönnteisten seurausten lisäksi tästä voisi arvella seuraavan myös alttiutta joillekin ongelmille. Tiiviissä yhteisössä sisäisen maailman asiat saavat korostetun suuren painoarvon ja ihmiset seuraavat toistensa tekemisiä tavalla, joka pahimmillaan johtaa kateuteen ja tyytymättömyyteen. Toinen mahdollinen ongelma-alttius liittyy muutoksiin: kun korostetun tärkeän merkityksen saanut ja siten herkeämättömän tarkkailun kohteena oleva sisäinen maailma joutuu kohtaamaan muutoksen, se voidaan kokea raskaampana kuin sellaisissa yhteisöissä, joiden jäsenillä on runsaasti kiinnostuksen ja lojaliteettien kohteita sekä pysyvyyden elementtejä kotiyhteisön ulkopuolella.

Edelliseen liittyen on kiinnostavaa pohtia lähiesimiesrakenteen käyttöön ottoa johtamisjärjestelmän kehittämiseksi. Vaikka tutkimukseni kysymyksenä ei ollut vertailla erilaisten johtamisjärjestelmien

paremmuutta, haastattelujen antamien viitteiden mukaan johtamisen vahvistaminen lähiesimiesrakenteen avulla näyttäisi tuoneen organisaatioon lisää kykyä ratkaista ongelmia juuri henkilöstöjohtamisessa, johon kielikeskuksen luonteen ja toimintalogiikan vuoksi kohdistuu paineita. Jossain määrin paradoksaaliselta vaikuttava ratkaisu lisätä manageriaalista johtamista organisaatiossa, jossa on paljon käyttöä ja kysyntää kollegiaaliselle johtamiselle, voi olla perusteltua, jos sillä saavutetaan tasapaino näiden kahden johtamistavan välillä ja vastataan siten johtamistarpeisiin oikeanlaisella johtamisella. Jos manageriaalista johtamista ei ole ollut riittävästi, kollegiaalis-akateemisen johtajuuden keinoin yritetään selviytyä sielläkin, mihin se ei sovellu, tai sitten muodostuu johtamisvajetta yhden johtajaesimiehen yrittäessä ehtiä joka paikkaan. Johtamisjärjestelmää kehitettäessä on tietenkin pidettävä huolta siitä, että myös kollegiaalisia käytänteitä mahdollistetaan ja tuetaan niille soveltuvien asioiden yhteydessä. Lähiesimiesjärjestelmän avulla on myös ollut mahdollista kehittää johtamista kokonaisuudessaan, kun johtajalle on jäänyt enemmän tilaa keskittyä strategisen tason kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen kysymyksinä oli, millaisia organisaatioita kielikeskukset ovat ja miten niitä johdetaan. Aihepiiri on laaja ja tässä tutkimuksessa käytetty tutkimusasetelma, aineisto ja menetelmät riittävät avaamaan kysymyksiä vain johtajien näkökulmasta ja jaetun johtamisen viitekehyksestä käsin. Johtamisen tutkiminen tässä vain johtajien näkökulmasta on tietenkin varsin olennainen rajaus. Luonteva jatko tälle tutkimukselle olisikin laajentaa näkökulmaa ja koota aineisto, joka kattaa myös johdettavia eli muita henkilöstöryhmiä kuin johtajat. Olisi kiinnostavaa tarkastella johtamiskäsityksiä henkilöstöryhmittäin, ja voi arvella, että niiden välille muodostuisi eroja. Jos tutkimuksen piiriä tällä tavalla merkittävästi laajennettaisiin, kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät saattaisivat olla tarpeen. Myös jaetun johtamisen tarkastelu teoreettiselta kannalta olisi tarpeen, koska sitä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen näyttäisi liittyvän teoreettista hajanaisuutta ja käsitteellistä epämääräisyyttä.

Toinen kiinnostava tutkimusaihe olisi se, onko johtamisen ja kielikeskuksen hallinnollisen mallin välillä löydettävissä yhteyksiä. Kuten tässä tutkimuksessa on todettu, yliopistoissa on päädytty kielikeskusopetuksen järjestämiseksi varsin erilaisiin hallinnollisiin malleihin, joilla voi olla yhteyttä siihen, miten niitä johdetaan ja miten niissä johdetaan. Myös hallintomallien eriytymiskehityksen taustasyt ja eri mallien mahdolliset yhteydet kielikeskuksen toimintaedellytyksiin ovat tutkimatta. Kiinnostavaa olisi myös selvittää, onko yliopistossa valitulla kielikeskusmallilla yhteys yliopiston hallinnollisten järjestelyjen kokonaislinjaan, yliopiston taloudelliseen tilanteeseen, tieteenalaprofiliin tai strategiaan valintoihin. Tässä tarkastelussa myös ammattikorkeakoulujen hyvin erilainen kehitys viestintä- ja kieliopetuksen järjestämisessä voisi tarjota hedelmällisen vertailukohdan.

Jos ajatellaan, että organisaation tehtävänä on tukea sitä toimintaa, jota varten organisaatio on olemassa, jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa pyrkiä tarkastelemaan myös yhteyksiä hallinnon, johtamisen ja kielikeskuksen toiminnan tulosten välillä. Kysymyksen asettelu olisi silloin esimerkiksi se, millaisella johtamisella luodaan parhaiten edellytyksiä kielikeskusopetuksen erinomaisuudelle ja millaisella hallintomallilla sitä voidaan tukea. Tällainen tutkimuskysymys voisi linkittyä melko suoraankin tämän tutkimuksen asetelmiin jaetusta johtamisesta asiantuntijaorganisaation tunnusmerkkinä ja edellytyksenä. Tutkimusasetelma edellyttäisi myös opetushenkilöstön näkökulmien mukaan ottamista. Koska kielikeskus on yliopistollinen koulutusorganisaatio, myös yliopistopedagogiset yhteykset hallinnon ja johtamisen näkökulmiin voisivat luoda uutta tietoa siitä, miten koulutuksen johtamisella voidaan tukea pedagogista erinomaisuutta.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- van Ameijde, J., Nelson, P., Billsberry, J., & van Meurs, N. (2009). *Improving leadership in higher education institutions: A distributed perspective*. Higher Education, 58(6), 763-779.
- Arola, K. (2013). Kiinnostus, kulttuuri vai kommunikaatio? Kielivalintojen motivaatiotekijöitä yliopisto-opiskelijoilla. Kielikeskus tutkii, vuosikirja nro. 1, 7-24. Turun yliopiston kielikeskus.
- Aub-buscer, G. & Bickerton, D. (2002). *CercleS: The first decade 1991-2000*. Teoksessa Ruane, M. & Meijers, G. (toim.): Language Centres: The promotion of quality in language learning, 205-216. Dublin. CercleS.
- Badaracco, Jr., J. (2001). *We don't need another hero*. Harvard Business Review. September 2001.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2009). *Distributed Leadership in Higher Education. Rhetoric and Reality*. Educational Management Administration & Leadership, Vol. 37(2), s. 257-277.
- Carlson, L. (1995). *Ammattien kielet ja kielten ammatit. Selvityksiä ja ehdotuksia korkeakoulujen kieltenopetuksen järjestämisestä*. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarjan julkaisu N:o 33. Helsinki: Opetusministeriö.
- CercleS. <http://www.cercles.org>. Viitattu 16.10.2017.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation* (2. impr.). Oxford: Pergamon Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). *Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions*. Scandinavian Journal of Management, 26(1), 77-86.
- Dearlove, J. (2002). *A continuing role for academics: The governance of UK universities in the post-dearing era*. Higher Education Quarterly, 56(3), 257-275.
- Denis, J.-L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). *Leadership in the plural*. Academy of Management Annals, 6, 211-283.
- Elsinen, R. (2000). "Kielitaito - väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan": Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. (2006). *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Enkvist, N. E. (1970). *Kielipalveluopetuksen peruskysymyksiä*. Engelska institutionens vid Åbo Akademi publikationer nr 3. Åbo: Åbo akademi.
- Farnham, D. (1999). *Managing universities and regulating academic labour market*. Teoksessa Farnham, D. (toim.), *Managing academic staff in changing university systems. International trends and comparisons*, 3–31.
- FINELC 2013 - 2020. FINELCin toimintasuunnitelma 2013-2020. Kielikeskusten verkoston yhteinen toimintasuunnitelma (painamaton lähde).
- Forsman Svensson, P., (1998). *Language Centre Profiles: University of Helsinki Language Centre*. Julkaisussa CercleS Bulletin, Issue 8, January 1998, Editor: David Bickerton. <http://www.circles.org>
- Fränti, J. (toim.) (2009): *Opetussuunnitelmapirosessit kielikeskuksissa – kehittävää vertailuoppimista kielikeskustiimeissä*. FINELC – Suomen yliopistojen kielikeskusten verkosto, LAAKEA-hanke.
- Hallintokollegio 1968. Tampereen yliopiston hallintokollegion pöytäkirja.
- Harisalo, R. (2008). *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampere University Press.
- HE kielikeskuslaki 2016. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta. HE 66/2016 vp.
- Hildén, A., Pekkala, H., Salovaara, M. & Väättäjä, V. (1993). *Kielikeskusopettajan opas*. Teoksessa Margelin, Metsämäki & Helin (toim.) SILC-moduuli I: Suunnittelu kielikeskuksissa ”Hyvin suunniteltu on puoliksi tehty”. Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 2. Jyväskylän yliopisto.
- Hildén, A., Kalin, M., Tuomi, U-K. (2007): *Verkostoitumista ja uutta yhteisöllisyyttä: raportti virtuaalikeskushankkeesta*. Tampere. FINELC.
- Hildén, A. (2014). *How to Manage a Language Centre*. Teoksessa Proceedings of the International Conference "Language environment in university: accessibility, quality, sustainability", Riga 2014. Akademiskais apgads.
- Hildén, A. (2017). *Kielikeskusten uudet olomuodot muuttuvassa yliopistokentässä*. Teoksessa Mike Nelson & Timo Hulkko (toim.): *Kielikeskus tutkii Vol. 3*. Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskus ja Tampereen yliopiston kielikeskus 2017.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011): *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University Press.
- Hyvärinen, M-L (2011). *Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1604.

- Isotalus, P. & Rajalahti, H. (2017). *Vuorovaikutus johtajan työssä*. Helsinki: Alma Talent.
- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyväskylän yliopiston kielikeskus (1995). *Toimintatutkimus opetuksen ja oppimisen laadun kehittämisen välineenä Jyväskylän yliopiston kielikeskuksessa: Raportti vuodelta 1995*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielikeskus.
- Karlsson-Fält, C. (2010). *Kielikeskuksissa toimivien kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia mas-sayliopiston luomista haasteista*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 303.
- Kielitaidon laajentamiskomitean mietintö (1972). Komiteanmietintö 1972: A 22. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koeslag-Kreunen, M., Van der Klink, M., Van den Bossche, P. & Gijsselaers, W. (2017). *Leadership for team learning: the case of university teacher teams*. Higher Education. The International Journal of Higher Education Research. <https://doi-org.helios.uta.fi/10.1007/s10734-017-0126-0>
- Koponen, J. (2012). *Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1734.
- Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö (1971) Komiteanmietintö 1971: 21. Helsinki: Opetusministeriö.
- Korkeakoulutasoisen kielistudio-opetuksen yleistä kehitystä suunnittelevan toimikunnan mietintö 1. Ohjeita kielistudioitten suunnittelusta, mitoituksesta ja käytöstä (1971) Komiteanmietintö 1971: A11. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kuoppala, K. 2014. *Korkeakoulut organisaatioina*. Teoksessa E. Pekkola, J. Kivistö & V. Kohtamäki (toim.), *Korkeakouluhallinto. Johtaminen, talous ja politiikka* (s. 245-290). Gaudeamus.
- Löfman, Liisa 1986. *Kielikeskusopettajan ammattikuva ja koulutustarve*. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja N:o 26. Jyväskylän yliopisto.
- Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Pro
- MPKK 2016. Maanpuolustuskorkeakoulun verkkosivu <http://maanpuolustuskorkeakoulu.fi/kielikeskus>. Viitattu 11.5.2016
- Opetusministeriö 1972. Korkeakoulujen kieltenopetuspalvelujen kehittäminen. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja N:o 1. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oulun yliopisto. <Http://www.oulu.fi/topik/>. Viitattu 4.11.2017.
- Pekkola, E. (2011). *Kollegiaalinen ja manageriaalinen johtaminen suomalaisissa yliopistoissa*. Hallinnon tutkimus 30(1): 37–55.
- Pesonen, H. (2007). *Laatua! Asiantuntijaorganisaation laatuopas*. Infor.

- Rissanen, M. & Uimonen, E. (1997). *Alussa oli visio*. Teoksessa Millainen kieli, sellainen kulttuuri. Toim. Pirkko Forsman Svensson & Virve Sammalkorpi). Helsingin yliopisto 1997.
- Ritsilä, J., Nieminen, M. & Sotarauta, M. (2007). *Yliopistojen yhteiskunnallinen vuorovaikutus, Arviointimalli ja näkemyksiä yliopistojen rooleihin*. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:22.
- Rontu, H. & Tuomi, U-K. (2011). *Korkeakoulutetut monikielisiä ja aidosti kansainvälisiä? Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Huhtikuu 2011. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Rontu, H. & Tuomi, U-K. (2013). *The role of research in teaching-oriented institutions: a case study of university language centres in Finland*. Language Learning in Higher Education 3(2): 339-354.
- Ropo, A. & Eriksson, M. (2001). *Jaettu johtajuus - asiantuntijoiden johtamisen uusi haaste*. Teoksessa Gröönroos & Järvinen (toim.) Palvelut ja asiakassuhteet. Markkinoinnin polttopisteessä. Vantaa: Kauppakaari.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särämät*. Helsinki: Talentum.
- Ropo, A. (2011). *Johtajuuden ilmiö – Johtajaominaisuuksista kokemuksellisiin konstruktioihin*. Teoksessa Virtanen, Turo (Toim.): Suomalainen Hallinnon Tutkimus: Mistä, Mitä Ja Minne? Tampere University Press. 191–217.
- Ruane, M. (2003). *Language centres in higher education: facing the challenge*. Asp 41-42. DOI : 10.4000/asp.1127
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Sajavaara, K. (1998). *Kielikoulutus korkeakouluissa*. Teoksessa: Takala, S. & Sajavaara, K. (toim.), Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Salovaara, P. (2017). *Monikollinen johtajuus: kuinka organisoida itseohjautuvuutta*. Teoksessa: Martela, F. & Jarenko, K. Itseohjautuvuus: Miten organisoitua tulevaisuudessa? Ss. 49–78. Helsinki: Alma Talent.
- Seeck, H. (2012). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin*. 3. uudistettu painos. Gaudeamus. Tallinna.
- Sergi, V., Denis, J., & Langley, A. (2012). *Opening up perspectives on plural leadership*. Industrial and Organizational Psychology, 5(4), 403-407.
- Sipilä, J. (1996). *Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitset nämä kaksi roolia?* Weilin+Göös.
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum, 69:2, 143-150.

- Stähle, P. & Åberg, L. (2012). *Voiko yliopiston uudistumista johtaa?* Teoksessa: Stähle, P. & Ainaamo, A. (toim.) *Innostava yliopisto. Kohti uudistavaa yliopistojohtamista*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, S. (1979). *Kielisuunnittelun kysymyksiä. Some aspects of language planning*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 129/1979. Jyväskylän yliopisto.
- Tampereen yliopiston toimintakertomus lukuvuosi 1975–1976. Tampereen yliopisto 1976.
- TaY:n johtosääntö 2017. <http://www.uta.fi/hallinto/yliopistopalvelut/yleishallinto/saadokset/johtosaanto.html>. Viitattu 11.10.2017.
- Taylor, M. (2013). *Shared Governance in the Modern University*. *Higher Education Quarterly*, 67(1), 80-94.
- TENK 2009. *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki 2009. [Http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf). Viitattu 6.8.2017.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, U-K. & Rontu, H. (2011). *University Language Centres in Finland – Role and Challenges*. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5:2, 45–50.
- Tutkintoasetus 2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista ja erikoistumiskoulutuksista 794/2004. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>. Viitattu 24.5.2016
- Tutkintoasetus 2013. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta A 1039/19.12.2013. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131039>. Viitattu 16.10.2017.
- Uhl-Bien, M. (2006). *Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing*. *The Leadership Quarterly* 17, 654–676.
- Vaattovaara, J. (2017). *Evidencing the passion of language teachers' research engagement: The case of a University Pedagogy ALMS course module*. *Language learning in higher education* 2017, 7(2), 461–473.
- Virtanen T. (2014). *Johtaminen korkeakouluissa*. Teoksessa: Pekkola E., Kivistö, J. & Kohtamäki, V. (toim.): *Korkeakouluhallinto : johtaminen, talous ja politiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 291–330.
- Välimaa, J. (2001). *A Historical Introduction to Finnish Higher Education*. Teoksessa Jussi Välimaa (toim.) *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 13–53.
- Välimaa, J. (2012). *The relationship between Finnish higher education and higher education research*. Teoksessa Ahola, S. & Hoffman, D. M. (Eds.) *Higher education research in Finland:*

emerging structures and contemporary issues. University of Jyväskylä, Finnish institute for educational research.

Väätäjä, V. (1994). *Miksi korkeakouluissa tarvitaan kielikeskus?* Helsinki: Korkeakoulutieto 21:4, 30–34 Opetusministeriö, korkeakoulu- ja tiedeosasto.

Väätäjä, V. (1999). *Kokemuksia kielikeskusorganisaatiosta. Miten kielikeskus toimii?* Teoksessa Väätäjä, V. & Hulkko, T. (toim.) Turun yliopiston kielikeskus 20 vuotta 1999. Turun yliopisto.

Yielder, J. & Codling, A. (2004). *Management and Leadership in the Contemporary University.* Journal of Higher Education Policy and Management, 26:3, 315-328

Yliopistolaki 2009. Yliopistolaki 558, annettu 24.7.2009.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Viitattu 24.5.2016.

LIITTEET

1. Kyselylomake

Hyvä kielikeskuksen johtaja!

Tämän kyselyn tarkoituksena on kartoittaa Suomen yliopistojen kielikeskusten (ja vastaavien) organisatorista asemaa yliopistossaan sekä kielikeskuksen sisäistä organisoitumista. Lisäksi kysellään joitakin taustoittavia tietoja. Kysely on pro gradu -tutkielmani (hallintotiede, korkeakouluhallinnon ja -johtamisen maisteriohjelma, TaY) aineistonkeruun ensimmäinen vaihe. Toisessa vaiheessa on tarkoitus kielikeskusjohtajia haastatella täydentää tietoja ja koota käsityksiänne kielikeskusten sisäisestä rakenteesta ja johtamisesta.

Yliopistojen viimeaikaisten muutosten yhteydessä myös kielikeskusten asemaan on tullut muutoksia. Pitkään melko yhtenäiseksi kehittynyt instituutio on alkanut eriytyä erilaisten hallinnollisten ratkaisujen ja organisatiomuotojen tuloksena. Yliopistojen johtosäätöjä on myös virtaviivaistettu ja kielikeskuksen sisäisestä rakenteesta ja johtamisesta ei usein enää säädetä kuin karkealla tasolla, minkä seurauksena kielikeskuksissa on ollut tarpeen kehittää omaperäisiä sisäisiä ratkaisuja toiminnan ohjaamiseksi ja mm. henkilökunnan osallistumisen tueksi. Gradutyössäni selvitän kielikeskusten nykyistä organisaatiota ja tutkin erilaisten sisäisten rakenteiden ja johtamisen yhteyttä.

Kysymykset:

1. Tässä kyselyssä käytetään yksinkertaisuuden vuoksi kaikista vastaavista yksiköistä yleisnimitystä *kielikeskus*. Mikä on kielikeskuksesi virallinen nimi (suomeksi tai ruotsiksi)?
2. Onko kielikeskus yliopistossasi
 - a. erillinen yksikkö
 - b. tiedekuntaan kuuluva yksikkö (mihin tiedekuntaan?)
 - c. palveluyksikkökokonaisuuteen kuuluva toiminto (mihin palveluyksikköön?)
 - d. muu, mikä? _____
3. Jos kielikeskuksen asema on muuttunut, kuvaa muutosta lyhyesti (milloin, aikaisempi olomuoto, muutoksen syy jne.)

4. Mitä virallisia ja vähemmän virallisia toimielimiä, työryhmiä tms. kielikeskuksessasi on? Luonnehdi niiden asemaa rastittamalla annetuista vaihtoehdoista sopivin tai kuvailemalla sanallisesti! Saman toimielimen tms. kohdalle voi tulla useampi rasti. Jatka listaa tarvittaessa (esim. ops-ryhmä, tyhyryhmä henkilöstöä edustava ryhmä, vastuulehtorien kokous, hallinnon viikkopalaveri jne.) ja anna ryhmän varsinainen nimi!

	Johtosääntöön perustuva	Sisäisin päätöksiin perustettu	Pysyväisluontoinen	ad hoc - luontoinen	Kuvaus
Johtokunta					
Neuvottelukunta					
Opiskelijaneuvosto					
Johtoryhmä					

5. Kuvaile lyhyesti, mikä merkitys erilaisilla toimielimillä ja työryhmillä on kielikeskuksen johtamisen kannalta. Entä itsellesi johtajana?
6. Kielikeskuksen henkilökunnan koko vuonna 2015 (htv)
- opetushenkilökunta
 - muu henkilökunta
 - hallintopalveluyksikön (esim. yliopistopalvelut) kielikeskukseen osoittama työvoima
7. Vuosibudjetti vuonna 2015
8. Johtajan työsuhteen laatu
- johtaja on toistaiseksi-työsuhteessa
 - johtaja on määräaikaisessa työsuhteessa
9. Johtajan tehtävän koko- tai osa-aikaisuus
- johtajan tehtävä on kokoaikainen
 - johtajan tehtävä on osa-aikainen; mitä muita tehtäviä työsuhteeseen sisältyy?
10. Johtajan työura
- Kuinka pitkään olet ollut (nykyisessä) johtajan tehtävässä?
 - Onko sinulla aikaisempaa työkokemusta johtajan tehtävästä?
11. Kielikeskuksia koskevan aikaisemman tutkimuksen kartoittamiseksi pyydän nimeämään artikkelit, lehtikirjoitukset tai vastaavat, jotka olet itse kirjoittanut tai jotka ovat tiedossasi. Kyseessä voivat olla siis yleistajuiset tai tieteelliset kirjoitukset. Myös kansainvälinen tutkimus kielikeskuksista on kiinnostavaa ja kaikki vinkit ovat tervetulleita!
- _____
 - _____
 - _____
 - _____

2. Haastattelukysymykset

Näkökulma	Kysymykset	Taustalla oleva teoria tai ajatus
I: Taustatiedot	<ol style="list-style-type: none"> Johdettavien lukumäärä: Kuinka monta johdettavaa sinulla on kaikkiaan ja kuinka monelle olet itse suora esimies? Kuinka monta vuotta olet ollut tässä tehtävässä? Oliko sinulla johtamiskokemusta ennen tätä tehtävää? Millaista johtamiskoulutusta tai -valmennusta olet saanut ja minkä verran? 	<p>Lämmittely + taustatiedot:</p> <p>kokemuksen pituus</p>
II: Kielikeskuksen asemoituminen yliopistossa	<ol style="list-style-type: none"> Kielikeskuksesi virallinen asema yliopistossa: <ul style="list-style-type: none"> erillis- vai muu yksikkö? onko oma tulosityksikkö? onko määritelty esim. palveluyksiköksi? kuka on johtajan esimies? Kuvaile kielikeskuksesi asemaa ja paikkaa yliopistossasi epävirallisesti ("henkinen paikka") eli millaisena kielikeskus nähdään, sekä sitä mitä sinä haluaisit sen olevan! 	Näkemyksen orientaatiosta: palveluyksikkö, pedagoginen asiantuntijalaitos...?
III: Kielikeskuksen sisäinen organisoituminen, sen ominaispiirteet yliopistoyksikkönä	<ol style="list-style-type: none"> Mikä on sisäinen organisaatio virallisesti <ul style="list-style-type: none"> johtaja koko/osa-aikainen johtokunta/neuvottelukunta johtoryhmä tai vastaava lähiesimiehet kieliryhmät tiimivetäjät/vastuulehtorit työryhmät mitä muuta organisaatorakennetta? Missä määrin kielikeskuksen sisäinen organisoituminen on seurausta johtosäännöistä ja muista määräyksistä sekä johtajan toiminnasta (top-down), missä määrin puolestaan alhaalta ylös "kehkeytynyttä", tavallaan itsestään kehittynyttä (bottom-up)? Miten luonnehtisit kielikeskuksen epävirallista sisäistä organisaatiota? Miten se mahdollisesti ilmenee? Millainen merkitys työryhmillä ja vastaavilla on johtamisen näkökulmasta? "Jakavatko" ne johtamista tai johtajuutta? Miten luonnehtisit kielikeskusta johtamisen näkökulmasta? Millainen johdettava se on (verrattuna yliopiston laitoksiin tai 	<p>Tunnistaako epävirallisen organisaation valtalähteenä ja sen merkityksen?</p> <p>Kompleksisuus, emergoituminen, self-organizing</p> <p>Delegoituja tehtäviä vai jaettua johtamista</p> <p>Erytispiirteet yliopistoyksikkönä</p>

	<p>yliopiston ulkopuolisiin yhteisöihin?) Onko jotakin mikä tekee kielikeskuksesta erityisen?</p> <p>6. Näkökö kielikeskuksessa ns. ”kontrollin dualismi” eli kaksi eri vallan lähdettä eli akateeminen valta ja hallinnollinen valta? (ns. tavallisilla yliopiston laitoksilla johdetaan sekä tieteenalojen eetoksen että hierarkkisen hallinnon kautta > molempia tarvitaan ja niiden välillä vallitsee jännite)</p> <p>7. Missä määrin kielikeskuksen opetushenkilöstön lojaliteetti kohdistuu oman laitoksen ulkopuolelle? Minne se kohdistuu (vrt. ”oma tieteenala”, ”kansainvälinen tiedeyhteisö”)?</p> <p>8. Miten kuvailisit yhteisöllisyyttä ja sen ilmentymistä kielikeskuksessasi?</p> <p>9. Miten kuvailisit viestintää kielikeskuksessasi (kanavat, määrä, suunta, tyyli)?</p> <p>millaisia vallan lähteitä epävirallinen organisaatio edustaa?</p>	<p>Organisaatiokulttuuri</p> <p>Vuorovaikutus</p>
<p>IV: Oma johtajuus (suhteessa jaettuun johtajuuteen)</p>	<p>1. Miten luonnehtisit omaa johtamistyyliäsi? Mitä pidät tärkeänä johtamisessa?</p> <p>2. Rakentuuko oma johtajuutesi alun perin eniten opettajataustan, tutkijaidentiteetin vai hallinnollisen taustan varaan (johtamisen ”tukijalka”)? Miten se on siitä kehittynyt tähän päivään?</p> <p>3. Johdatko mielestäsi enemmän asioita vai ihmisiä?</p> <p>4. Pyritkö johtamaan työryhmiä yms. aktiivisesti vai johtavatko ne itse itseään?</p> <p>5. Mitä ajattelet tunteiden merkityksestä johtamisessa? Koskee sekä johdettavien että johtajan omia tunteita.</p> <p>6. Seuraavat kysymykset koskevat jaettua johtajuutta ja sitä, missä määrin kielikeskuksessasi toteutuu jaettua johtajuutta (tai johtamista) ja millä tavalla se ilmenee, millaista se on - millä tavalla ja keiden kesken jaettua?</p> <p>Jaetulle johtajuudelle ei ole vakiintunutta määritelmää, vaan sitä käytetään sekä laajana/väljänä käsitteenä tarkoittamaan kaikenlaista ”monikkojohtajuutta”, että kapeammin (tarkoittamaan relationaalista, vuorovaikutuksessa emergoivaa johtajuutta). Mitä seuraavista tunnistat ja miten ne ilmenevät:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kanssajohtajuus (co-leadership): johtajuusrooli jaetaan (delegoidaan, luodaan pysyvätkö rakenne) esim. varajohtajan, tietyn hallintohenkilön, lähiesimiesten tms. kanssa? - Yhteisjohtajuus, jossa johtajuus vaihtuu tilanteen ja henkilön osaamisen mukaan? - Hajautettu johtajuus eli virallisesta johtajasta riippumaton kollektiivinen johtajuus 	<p>Johtamisen tyyli- ja piirre-teoriat</p> <p>akateeminen johtajuus (opettaja-tutkija), kollegiaalisuus, manageriaalisuus</p> <p>Management/leadership</p> <p>Transaktionaalinen/transformatiivinen</p> <p>Jaetun johtamisen syvyys</p>

	<p>- Miten reagoit väittämään, että johtajuus ei oikeastaan ole ihmisyksilöissä (leadership is not a property of individuals), vaan sitä tuotetaan vuorovaikutuksessa eli johtajuus muodostuu/syntyy/kehittyy (emergoituu) ihmisten välisissä suhteissa ja ”väleissä tai rakosissa”? (producing LS thru interaction: de-centering individuals)</p> <p>7. Jaettu johtajuus - minkä roolin se voi mielestäsi (enintään) saada ja missä sen paikka kielikeskuksessa on (mihin se soveltuu ja milloin?)?</p>	