



TUIJA KIRVESKARI

Visiot oppilaitoksen johtamisessa
Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.
23. päivänä toukokuuta 2003 klo 12.

English abstract

Acta Universitatis Tampereensis 933
Tampereen yliopisto
Tampere 2003

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Myynti



Tampereen yliopiston
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 215 6055
Fax (03) 215 7685
taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 933
ISBN 951-44-5676-9
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 256
ISBN 951-44-5677-7
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print
Tampere 2003

ESIPUHE

Tulevaisuuden tahtotilan olemassaolo ja sen ilmaiseminen ovat askarruttaneet mieltäni monia vuosia. Kimmokkeen tutkimustyölleni sain professori Pertti Ket-tusen järjestämästä tutkijaryhmästä, jonka perusajatuksena oli rohkea johtamisen asiantuntijoiden ja johtamisen haasteiden yhdistäminen ja johtajien kannustami-nen tarkastelemaan omaa työtään tieteellisesti. Tutkijakoulu mahdollisti johta-miskäsitteiden tarkastelun toimialasta riippumatta. Lähestymistapa osoitti, että johtamisessa on universaaleja aineksia ja toisaalta myös toimialakohtaisia haas-teita. Universaalien ja toimialakohtaisten haasteiden suhde vaihtelee organisaati-oiden ja yhteiskunnan erilaisten kehitysvaiheiden mukaan. Yhteistä on kuitenkin kyky muodostaa kansallisen ja organisaatiotason strategisia tavoitteita visioina.

Yhteiskunnalliseen vastuuseen perustuva tulevaisuuden tahtotila on aina suu-remman ryhmän kuin yhden henkilön tahtotilan ilmaus. Johtaja voi laatia tahtoti-lan yksin ja sitouttaa organisaationsa ja sidosryhmät strategisen johtamisen väli-nein pyrkimään asetettuun tavoitteeseen. Tahtotila voidaan rakentaa myös yhteis-toiminnallisesti yhden organisaation sisällä tai sidosryhmien kanssa. Lähestymis-tavan valinta on sidoksissa yksilön ja yhteisön arvostamaan tiedonkäsitteeseen.

Yhteisen tahtotilan laatiminen vision muotoon edellyttää, että toimijoilla on sa-mansuuntainen käsitys visiosta ja strategisesta ajattelusta käsitteinä. Tämä tutki-mus pyrkii omalta osaltaan tarjoamaan yhteisen keskustelun apuvälineitä tulevai-suuden tahtotilan ilmaisemiseksi jäsentämällä strategisen johtamisen ja vision käsitteitä.

Tutkimustani ovat ohjanneet professorit Juhani Honka ja Pekka Ruohotie. Hei-dän viisaat kysymyksensä ja tekemänsä työn rajaukset ovat myötävaikuttaneet työn lopulliseen muotoutumiseen. Tutkimusprosessin kriittisissä vaiheissa sain arvokasta apua myös dosentti Bruce Beirstolta ja dosentti Paula Kyröltä. KL Pentti Ruohotien kanssa kävin mielenkiintoisia keskusteluja kielellisten ilmaisu-ten tarkkuudesta. Epätarkkuudet johtuivat useimmiten oman ajatteluni kesken-eräisyydestä. Opin kielenhuoltoprosessissa, että ilmaisujen hiominen on myös johtamisen jäsentämisen väline.

Työni viimeisin hioutuminen toteutui professori Kauko Hämäläisen ja dosentti Seppo Helakorven kriittisessä tarkastelussa. Lämmin kiitos kaikille työtäni tukenneille henkilöille.

Erityisen arvokasta tukea olen saanut perheeltäni. Johtaminen ja sen tutkiminen onnistuu, mikäli lähiyhteisö ymmärtää, mitä sen jäsenet tekevät. He osaavat antaa tilaa, kysyä vaativia kysymyksiä ja kannustaa tilanteissa, joissa yksi sen jäsenistä on vaikeassa tilanteessa. Jussi ja Kari ovat olleet tukenani osoittamalla, mikä kuuluu terveeseen tutkimusprosessiin ja mikä ei sitä enää ole. Liisan tekninen osaaminen oli korvaamaton erityisesti tilanteissa, joissa tietokone kieltäytyi palvelemasta uutteraa tutkijaa sähkökatkosten jälkeen, mutta myös muissakin teknisesti hankalissa vaiheissa. Perheeltä saamani neuvot ja myötätunnon ilmaisu ovat olleet henkisiä pelastusrenkaita voimattomuuden hetkinä. Koen itseni etuoikeutetuksi, sillä olen voinut tehdä tätä tutkimusta ympäristössä, jossa on ymmärretty omakohtaisesti tutkimusprosessin erilaiset vaiheet. Syvä kunnioitukseksi Liisalle, Jussille ja Karille.

Helsingissä 23.5.2003.

Tuija Kirveskari

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan oppilaitosten johtamista visioinnin näkökulmasta. Oppilaitosjohdon työtä on tutkittu suhteellisen paljon osana koulutuspolitiikan toteuttamista. Tutkimukset ovat keskittyneet enemmän pedagogiseen johtamiseen kuin strategiseen johtamiseen. Tällöin myös tutkimuksissa hyödynnetty teoreettinen viitekehys on rakentunut enemmän kasvatustieteellisen kuin liiketaloustieteellisen aineiston varaan. Liiketaloustieteessä strategisen johtamisen tutkimus tarkastelee erityisesti tulevaisuuden johtamista. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään toimialasidonnaisen johtamistutkimuksen sijaan enemmän strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun tutkimustuloksia.

Strateginen johtaminen ja siihen kuuluva visiointi ovat oppilaitosjohdon keskeisiä tehtäviä yhteiskunnassa, jossa koulu ja sen palveluihin liittyvät odotukset muuttuvat kaiken aikaa. Yhteiskunnalliset muutokset ja niiden vaikutukset inhimilliseen toimintaan ovat moninaisia ja samanaikaisesti moneen suuntaan vaikuttavia. Johtajien työn voidaan olettaa muuttuvan entistä enemmän muutosten johtamiseksi. Muutosten johtaminen on vaativaa, sillä muutosjohtajan pitäisi kyetä yhdistämään yhteiskuntaa monialaisesti tarkastelevia tietolähteitä. Organisaation päämäärän saavuttamiseksi valitut kapea-alaiset menettelyt voivat osoittautua tehottomiksi, kun kohdataan tulevaisuus. Tällöin on vaarana, että muutostarpeet muuttuvat autopoeettisiksi eli haluksi muuttaa vain muutoksen vuoksi.

Muutoksissa tarvitaan strategista ajattelua ja kykyä määrittää tulevaisuuden tahtotila. Strateginen johtaminen ja ajattelu ovat mitä keskeisimmin johtajan vastuulla olevia toiminnallisia kokonaisuuksia. Visioissa ilmaistaan organisaation tuleva tahtotila. Tavoitetilan määrittelyn lisäksi visiot voivat sisältää ajatuksia tavoitteiden saavuttamistavoista. Tuleva aikaulottuvuus, johtamisvastuun jakaminen ja näkemys työyhteisön osaamisesta vaikuttavat siihen, millaisia visioita johtajat pitävät mielessään. Tässä tutkimuksessa etsitään vastausta siihen, mistä oppilaitosten johtajat puhuvat kun he visioivat.

Tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen. Muutosten johtaminen ja strateginen ajattelu koskettavat kaikkia johtajia. Voidaan olettaa, että ne johtajat, jotka onnistuvat strategisessa ajattelussa, menestyvät parhaimmin. Tutkimuksessa tarkastellaan esiyymmärryksenä, millaisia muutoksia oppilaitokset ovat kohdanneet, mitä strategisesta johtamisesta ja erityisesti visioinnista on havaittu aikaisempien tutkimusten perusteella ja miten visiointi ilmenee johtamistutkimuksissa. Tämän jälkeen esitetään tutkimuskysymykset, etsitään vastaukset kysymyksiin, pohditaan saatuja tuloksia ja esitetään jatkotutkimusaiheita saatujen tulosten perusteella.

Tutkimusaineisto on kerätty vuonna 1998 käynnistyneeseen neljän opintoviikon pituiseen oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneelta ryhmältä. Ryhmä on johtamisiältään heterogeeninen. Puolet tutkimusryhmästä on työskennellyt enemmän kuin viisi vuotta oppilaitosten johtotehtävissä, osalle kokemus johtamistehtävistä on suhteellisen vähäistä.

Tulokset osoittavat, että visiointi ja visio sisältävät tulevan tahtotilan ilmaisun lisäksi myös kannanottoja tulevan tahtotilan toimeenpanosta. Ne oppilaitosjohdon edustajat, joita voidaan kutsua todellisiksi visionaareiksi, esittävät tahtotilan lisäksi myös työtä organisoivia ajatuksia. Todelliset visionaarit hallitsevat aikaa menneestä nykyhetkeen sekä lähi ja pitkän aikavälin tulevaisuuteen. Todelliset visionaarit kantavat keskimääräistä enemmän sosiaalista vastuuta myös organisaatiostaan ja sitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Visionaarit näyttävät keskittyvän määrällisesti vähempiin haasteisiin kuin nk. kehittäjät.

Kehittäjiä koskeva tulevaisuuden tahtotila määritetään lähitulevaisuuden tavoite-tilana. He ovat visionaareja enemmän mukana kaikissa ympäristöstä tulevissa haasteissa. Haasteet käsittelevät samanaikaisesti työskentelykulttuuria ja työn sisältöjä. Kehittäjät ovat enemmän ulkoa ohjautuvia ja passiivisesti

tulevaisuuden haasteita omaksuvia kuin todelliset visionaarit. Kehittäjien motivaatioperusta on enemmän hyötyä tavoitteleva kuin todellisten visionaarien.

Tutkimusryhmään kuuluu myös kaksi henkilöä, jotka eivät visioi. He kokevat ympäristöstä tulevat haasteet mielivaltaisina ja ennakoimattomina. Näiden henkilöiden puheet kertovat poliittisesta toimintakulttuurista, jossa johtajan mahdollisuudet vaikuttaa omaan organisaatioonsa on siirretty ”suljettuna olevien toimiovien taakse”.

Avainsanat: muutos, oppilaitoksen johto, strateginen johtaminen ja strateginen ajattelu, visio, diskurssianalyysi.

ABSTRACT

This dissertation examines the management of educational institutions from the viewpoint of defining visions. The management of educational institutions has been studied fairly extensively as an element in implementing educational policy. However, these studies have focused more on pedagogical than on strategic management and for this reason the theoretical frame of reference in the studies has been based more on pedagogical data than on business data. In business, a study of strategic management will focus particularly on management of the future. This dissertation will apply the results of research into strategic management and strategic thinking rather than management research focusing on a specific business sector.

Strategic management, and the definition of visions associated with it, are central tasks for the managers of educational institutions in a society where schools are constantly changing. Social changes and their impact on human activities are highly varied and widespread. By the same token, it is reasonable to assume that managers' work will focus increasingly on managing change. Change management is demanding. The methods selected for reaching an organization's goal can prove ineffective when dealing with the future and there is a danger that the need for change becomes autopoietic – i.e. a desire to change for change's sake.

Changes necessitate strategic thinking and the ability to define the future strategic intent. The manager's most important responsibilities are strategic management and strategic thinking. The organization's future strategic intent is expressed in its vision. Visions can contain ideas about methods for realizing strategic objectives. What visions managers actually keep in mind will be determined by the time period in question, the division of managerial responsibility and their opinion of the working community's skills. This dissertation seeks an answer to what managers of educational institutions are talking about when they speak of defining visions.

The subject of this dissertation is currently very topical. Change management and strategic thinking are relevant to all managers. It can be assumed that managers who succeed best in their strategic thinking are most successful in business. This dissertation initially reviews what kind of changes educational institutions have encountered, and will in future encounter; what previous studies have revealed about strategic management, and particularly about defining visions; and how defining visions manifests itself in management studies. The dissertation then presents research questions, seek answers to these questions, discusses the results obtained, and presents subjects for further investigation based on these results.

The research material has been collected from a group of managers that took a course of training in educational institution management, consisting of four credits, which started in 1998. The group is heterogeneous in terms of management experience. Half the research group has worked for more than five years in management tasks at educational institutions while some members have relatively little experience.

The results indicate that in defining their visions these managers not only express the future strategic intent but also include opinions on how to realize this goal. Those members of the group that can be called true visionaries present not only the strategic intent but also thoughts on how working towards it should be organized. True visionaries manage time, from the past to the present, and also to both the short-term and long-term future. True visionaries also bear above average social responsibility for their organization and its surrounding community. Visionaries appear to focus on fewer challenges than "Developers".

Developers define strategic intent in terms of short-term vision. Developers are more involved than visionaries in all the challenges posed by the environment.

These challenges involve the working culture and the content of work simultaneously. Developers are more driven by outside influences and more inclined to passively accept the challenges of the future than true visionaries. Developers are more benefit-oriented than visionaries.

The research group also includes two people who do not define visions. They regard challenges from the environment as arbitrary and unpredictable. Their opinions speak of a political culture in which the manager's opportunities for exercising control over his/her organization have shifted to decisions made "behind closed doors".

Key words: change, educational institution management, strategic management and strategic thinking, vision, discourse analysis.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	13
1.1 Oppilaitosjohto vaativassa yhteiskunnallisessa tehtävässä	13
1.2 Tutkimuksen tarkoitus	16
2. OPPILAITOKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	19
2.1 Oppilaitosten johtajat ja heidän koulutuksensa.....	19
2.2 Koulutuspolitiikka oppilaitoksen johtamisessa.....	22
2.2.1 Uudistusten levittämisen ja vastaanottamisen vaihe.....	24
2.2.2 Uudistusten täytäntöönpanoon kuuluvien ongelmien tunnistamisvaihe.....	26
2.2.3 Monien innovaatioiden toteuttamisvaihe	27
2.3 Muuttuva oppilaitosten ympäristö	32
2.3.1 Oppilaitoksen perustehtävän syvälinen muuttuminen	32
2.3.2 Oppilaitosta ympäröivä paikalliskulttuuri	36
2.3.3 Verkostoyhteiskunnan nopeutuva ja monimuotoistuva	42
2.3.4 päätöksenteko	42
2.3.5 Oppilaitoksen johtajan ammattitaitoon kohdistuvat muuttuvat odotukset	45
2.3.6 Yhteenveto.....	50
3. VISIOT JOHTAMISEN APUNA	53
3.1 Johtaminen käsitteenä.....	53
3.1.1 Johtamisen ala	53
3.1.2 Johtaminen ja tiedonintressi	56
3.1.3 Johtajan tehtävät	58
3.1.4 Johtaminen ja organisaatiokulttuurin kehittäminen.....	61
3.1.5 Toimintojen kehittäminen	66
3.2 Tulevaisuuteen varautuminen strategioiden avulla.....	68
3.2.1 Strateginen suunnittelu.....	69
3.2.2 Strateginen johtaminen.....	71
3.2.3 Strateginen ajattelu	80
3.3 Oppilaitoksen tahtotilan määrittely vision avulla	86
3.3.1 Visio käsitteenä	86
3.3.2 Visio ja aikakäsite.....	92
3.3.3 Aika ja hallintamekanismit	97
3.3.4 Visiot ja sosiaalisesta ympäristöstä nousevat tavoitteet.....	101
3.3.5 Visioita ohjaavat arvot.....	104
3.3.5 Yhteenveto visiosta	108
3.4 Visiot oppilaitoksen johtamisessa.....	109
3.4.1 Tuloksia oppilaitosjohtamisen visioita tarkastelevista tutkimuksista	110
3.4.2 Kokoava tarkastelu	122
4. TUTKIMUKSESSA KÄYTETTÄVÄN TEOREETTISEN TAUSTAN KOKOAMINEN	124
5. TUTKIMUSKYSYMYKSET	128
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	129
6.1 Metodologiset haasteet.....	129

6.2	Perustelu brittiläisen tradition mukaiselle diskurssianalyysille.	132
6.3	Tutkimusryhmän esittely	134
6.4	Aineiston kerääminen	136
6.5	Vastausten analysointi ja tulkinta	137
7.	TULOKSET	141
7.1	Yleisiä havaintoja	141
7.2	Visioiden aikaperspektiivi	141
7.2.1	Oppilaitosjohdon edustajat, joilla on pitkä aikaperspektiivi	141
7.2.2	Oppilaitosjohdon edustajat, joilla on keskipitkä aikaperspektiivi	146
7.2.3	Oppilaitosjohdon edustajat, joilla on lyhyt aikaperspektiivi	148
7.3	Minkälaisia arvoja ja sosiaalisia vastuunottoja tulevaisuuden tahtotila sisältää	150
7.3.1	Arvot sankari- ja hyötyarvoina	150
7.3.2	Visiointiin sisältyvän sosiaalisen ympäristön laajuus	154
7.4	Oppilaitosjohdon oma aktiivisuus visioiden toimeenpanijana	160
7.5	Mitä tulevaisuutta käsittelevät puheet kertovat?	162
7.5.1	Puheen pysyvyys	162
7.5.2	Puheen rakenne	164
7.6	Mitä muutostarpeita puhe ilmentää?	166
7.7	Yhteenveto	169
7.7.1	Todelliset visioijat	169
7.7.2	Keskipitkän aikaperspektiivin kehittäjät	170
7.7.3	”Antaa mennä” johtajat	172
8.	TULOSTEN TULKINTA	173
9.	TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS JA MERKITTÄVYYS	179
9.1	Tutkimuksen sisäiset valinnat	179
9.1.1	Teoreettisen aineiston valinta	179
9.1.2	Tutkimusmateriaalin valinta	180
9.1.3	Aineiston ja menetelmän välinen toimivuus	183
9.1.4	Tutkimusmenetelmän valinnan oikeutus	184
9.2	Tutkimuksen ulkoisten ja sisäisten lähteiden arviointi	185
10.	EHDOTUKSET JATKOTUTKIMUKSIKSI	187
10.1	Oppilaitoksen strategisen ajattelun kehittäminen tutkimuksen avulla	187
10.2	Oppilaitosjohdon koulutuksen kehittäminen	189
LÄHTEET	191
KUVIOT	199
LIITTEET	201

1. JOHDANTO

1.1 Oppilaitosjohto vaativassa yhteiskunnallisessa tehtävässä

Oppilaitosten johtajat ovat pääsääntöisesti julkisen sektorin johtajia. Heidän työtään rajaavat organisaation perustehtävän onnistumista koskevat ulkoiset ja sisäiset odotukset. Kyseiset odotukset ovat jatkuvasti muuttuvia. Muutokset syntyvät muun muassa oppilaitoksen erityistehtävää tutkivan tieteen innovaatioina. Eri-tyistehtävä määrittäyty kasvatustieteen alan suurista kokonaisuuksista ja yhteiskunnan tarpeista käsin.

Oppilaitosta ympäröivä yhteiskunta niin kansallisella kuin paikallisella tasolla määrittää sen mitä oppilaitoksessa tuotetaan ja millainen tuotannon tulos on laadultaan (Evers & Lakomski 1991, 1). Oppilaitoksen tulosodotuksia ohjaavat ne yhteiskunnan kehitystarpeet, joihin halutaan vaikuttaa koulutuksen keinoin. Kyseiset tarpeet ilmaistaan koulutuspoliittisissa asiakirjoissa.

Koulutuspoliittiset tavoitteet ovat muuttuneet melkoisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Kansallisen tason koulutusrakenteen uudistukset näkyvät paikallisen tason suurina opetussuunnitelmaprojekteina ja oppilaitosrakenteiden hajoamisina sekä uudenlaisina yhteenliittyminä. (Lampinen 1998, 70-79; Komiteanmietintö 1997:14, 310.)

Oppilaitoksen paikallinen omistaja haluaa myös määrittää, miten sen rahoittamassa julkisessa organisaatiossa toimitaan. Paikallisen tason ohjaus vaihtelee omistajayhteisöittäin. Niiden toimintaan vaikuttavat myös kunnallisissa ja kuntayhtymien oppilaitoksissa kulloinkin vallassa olevien poliittisten puolueiden

erityiset tarpeet. Tällöin moninaisten yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten muutosten lisäksi kunnallisvaalien rytmi ohjaa oppilaitosten toiminnan tavoitteiden asettelua, tulosodotuksia ja toimintaa ohjaavia periaatteita.

Oppilaitosten toimintaa ohjaavat odotukset ovat joko löyhiä tai täsmällisesti määriteltyjä. Määrittelyt sisältävät koulutuspoliittisia ja paikallisia odotuksia. Ne voivat olla luonteeltaan staattisia tai dynaamisia. Staattiset odotukset perustuvat ennalta sovittuihin tavoitteisiin ja suhteellisen pysyvästi määriteltyyn toimintatapaan. Dynaamiset odotukset taas edellyttävät, että oppilaitos saavuttaa halutun tavoitteen muuttuvissa tilanteissa itsenäisin ratkaisuin.

Arviointi vaikuttaa toimintaan. Arviointi voi lisätä oppilaitoksen dynaamisuutta tai vähentää sitä. Oppilaitoksilla on perinteisesti ollut tapana arvioida omia tuloksia sisäisesti. Tuloksellisuusajattelun myötä ulkoinen arviointi on korostunut. Ulkoisessa arvioinnissa onnistumisen kriteerit määritetään esimerkiksi kansallisen koulutuspolitiikan mukaan tai jonkin tutkijayhteisön asiantuntemuksen perusteella oppilaitoksen ulkopuolella.

Tuloksellisuuden korostaminen ja oppimistulosten julkaiseminen myötävaikuttavat myös oppilaitosten keskinäiseen kilpailuun. Keskinäinen kilpailu voi puolestaan johtaa toisen organisaation toimintakulttuurin kopiointiin. Kilpailu voi myös kannustaa jatkamaan valittua strategiaa.

Yhteiskunnallisten muutosten lisäksi johtaminen muuttuu sen mukaan paljonko oppilaitoksilla on normeihin perustuvaa itsenäistä päätöksentekovaltaa. Kansallisen tason päätöksentekoa on delegoitu koulutuksen järjestäjille (Laki perusopetuksesta 628/98; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98) viimeisen kymmenen vuoden aikana. Päätöksenteon delegointi merkitsee, että johtajan valtuudet kasvavat.

Delegoitu päätöksenteko valtuus edellyttää, että oppilaitoksen johtaja asettaa itse tai yhdessä johtoryhmän ja luottamushenkilöstön kanssa tavoitteet toiminnalle, ohjaa henkilöstöä ydintehtävien hoitamiseen ja tuloksen varmistamiseen. Ydintehtävien hoitamisella ei tarkoiteta sitä, että organisaatio pitäytyy satavuotisessa perinteessä, vaan ennemmin tekee itselleen selväksi, mikä on organisaation perustehtävä tulevaisuudessa lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Monimutkaisessa viirkeympäristössä on siis kyettävä tekemään ajanmukaisia ja pitkällä tähtäimellä kestäviä valintoja, jotta opiskelijat saavat merkityksellisiä palveluja.

Valintojen tekeminen on vaikeaa. Tietoyhteiskunta ja verkostomainen työskentely nopeuttavat tiedonkulkua ja lisäävät tietomäärää. Oppilaitokset joutuvat käsittelemään suunnattomia määriä uutta monialaista tietoa, valitsemaan omalle toiminnalle merkitykselliset ainekset ja pohtimaan uuden tiedon merkittävyyttä myös pitkällä aikavälillä organisaation perustehtävän hoitamisessa. Tiedonhallinta kilpailee ajankäytössä oppilaitoksen kasvatustehtävän edellyttämän inhimillisen vuorovaikutuksen kanssa.

Monimuotoistunut johtamistehtävä edellyttää, että oppilaitoksen johto kykenee hallitsemaan tietoteknisten, poliittisten ja yhteiskunnallisten kasvatustehtävään liittyvien odotusten ohessa myös sosiaaliset tilanteet ja niiden edellyttämät sosiaaliset taidot. (Ruohotie 2000, 282-283.)

Edellä on lueteltu keskeisiä oppilaitosten johtamista muuttavia kokonaisuuksia. Oppilaitosten toimintaympäristön muutoksille ei ole nähtävissä rajaa; samoin ne tieteenalat, jotka läheisesti vaikuttavat oppilaitosten toimintaan, tuskin lopettavat tieteellistä työtään. Tällöin oppilaitosten johtajat ovat ottaneet vastatakseen muutosten johtamistehtävän oppilaitosorganisaatiossa.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään mistä oppilaitoksen johtajat puhuvat kun he johtavat muutoksia visioinnin avulla. Visiointi on mitä suurimmassa määrin tulevaisuuden ohjailua ja pohdintaa. Pohdinta voi olla luonteeltaan teknistä tai johtoa ja työyhteisöä sitouttava. Visiointiin on olemassa monenlaisia apuvälineitä kuten koulutus ja kirjallisuus. Vaikka johtamiskirjallisuus auttaa ratkaisujen löytämisessä, se ei kuitenkaan vapauta johtajaa ajattelemasta. Ajattelu täsmenyy, mikäli käytössä olevat käsitteet mahdollistavat syvällisen teoreettisen keskustelun asiaa ymmärtävien kanssa. Johtamiskirjallisuudessa visiointi määritetään suuripiirteisesti tai määritelmä korvataan tehtäväluetteloilla. Niiden tekninen soveltaminen uuteen ympäristöön ja siinä oleviin haasteisiin aiheuttaa usein hankaluuksia. Tästä syystä strateginen johtaminen, strateginen ajattelu ja visiointi määritellään strategisen johtamisen tutkimusten avulla. Käsitteiden käytön harjoittelu ja merkitysten ymmärtäminen johtamiskoulutuksessa mahdollistavat tulevaisuusajattelun jäsentymisen.

Koska tulevaisuuden kohtaaminen on olennainen osa johtajan tehtävää, tulevaisuuden tutkiminen on tärkeää myös ammatin kehittämisen näkökulmasta. Tämän vuoksi päädyin rajaamaan oman tutkimukseni tulevaisuutta koskevan strategisen ajattelun alueelle ja erityisesti visiointiin, jonka avulla tuleva tahtotila määritetään.

Kasvatustiede ohjaa luontaisesti oppilaitoksen toimintaa tarkastelevaa tutkimusta. Kasvatustiede tuottaa oppilaitoksen johtamiseen ne sisällölliset tavoitteet (oppimisen tavoitteet), joiden suuntaisesti oppilaitoksessa työskennellään. Kasvatustiede määrittää myös yhteiskunnallista kansalaisuutta kuvaavat tavoitteet (koulutuspoliittiset tavoitteet), tuottaa oppimisen ja opetuksen teoreettiset työvälineet (opetusmenetelmät) ja lopulta menetelmälliset ehdotukset yhteiskunnan jäseneksi oppimiseen (ihmisyyttä ja tietoa koskevat odotukset). Kasvatustiede tuottaa

siis teoreettista ja käytännöllistä tietoa oppilaitosorganisaation erityistehtävänhoitamiseen. Kasvatustieteessä tutkitaan lisäksi oppilaitoksen erityistehtävien johtamista. Suomessa tätä opetustyön johtamista kutsutaan pedagogiseksi johtamiseksi (Määttä 1996, 77—78).

Sisällöllisten kysymysten ohella oppilaitoksen johtaja tarkastelee organisaatioon kokonaisuutena, huolehtii henkilöstönsä kehittymisestä tulevaisuuden yhteiskunnan odotusten suuntaisesti ja kehittää myös itseään johtajana. Nämä oppilaitoksen erityistehtävää laajemmat johtamiskokonaisuudet voivat olla omaileimaisia. Niillä saattaa olla myös yhteys yleisemmin liiketaloustieteen johtamistutkimukseen.

Yleinen johtamisen ja erityisesti tulevaisuutta tarkasteleva strategisen johtamisen tutkimus ja kasvatustieteen alaan sisältyvä pedagogisen johtamisen tutkimus ovat suhteellisen nuoria. Pedagogisen johtamisen tutkimukset (vrt. Beairsto 1997, 175; Bolam 2000, 156; Mahlamäki—Kultanen 1998, 4—5; Vulkko 2001, 145) antavat perusteita olettaa, että pedagogisen johtamisen tueksi tarvitaan yleistä johtamisen tutkimustietoa. Käytännön järjelyyn nojautuen voidaan olettaa, että organisaatioiden johtamisessa on sekä yhteisiä että toimialasidonnaisia lainalaisuuksia. Yhteisiä lainalaisuuksia tarkastellaan muun muassa strategisen johtamisen tutkimuksissa (Ansoff 1989, 31—32; Dutta et al. 2002, 62—63; Friman 2001, 17—26; Hansen 1991, 130—131 ; Kotilehto & Kuosmanen 2001, 74; Porter 1980, 101—103). Ne liittyvät keskeisesti myös organisaatiokulttuurin kehittämiseen (vrt. Czarniawska—Joerges 1992, 160; Morgan 1986, 131—134; Säntti 2001, 13—15; Vaara 1999, 21). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakennetaan tietoisesti strategisen johtamisen ja erityisesti strategisen ajattelun tutkimustiedolle. Toimialalähtöisessä tarkastelussa hyödynnetään tutkimuksia, jotka käsittelevät toimialan kehitystä ja toimialan johtamista pedagogisen johtamisen lähtökohdista.

Johtaminen perustuu monitieteiseen käsitteistöön. Monitieteinen käsitteistö auttaa johtajaa jäsentämään ympäristöstä tulevia haasteita, täsmentämään niitä vuorovaikutuksen keinoin ja muodostamaan organisaatiolle välttämättömän tulevaisuuden tahtotilan. (Habermas 2002, 105—106.)

Etsin tässä tutkimuksessa yhden oppilaitosjohtajan koulutuksessa olevan ryhmän kirjallisten tekstien avulla vastauksia siihen, mistä puhutaan, kun visioidaan. Visiointia tarkastellaan välillisesti selvittämällä, millaisia kehittämishaasteita oppilaitosjohto esittää tulevaisuudelle. Vastausten pohjalta on analysoitu, mitä tulevaisuutta kuvaavat puheet kertovat ja millä tavalla kerronta ilmenee.

Tutkimuksen tarkoitus on perusteltu, sillä yhteiskunnalliset murrokset laajentavat mahdollisesti toimialakohtaista johtamista, ja kyseenalaistavat aikaisemmin hyväksi koettuja systeemejä, näkemystä työstä ja vallankäytön perusteista. (Habermas 2002, 99—101.)

2. OPPILAITOKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

2.1 Oppilaitosten johtajat ja heidän koulutuksensa

Oppilaitoksen johto muodostuu henkilöistä, jotka edustavat monia yksittäisiä ammattinimikkeitä. Historiallisesti nimikkeet ovat jatkuvassa muutoksessa. Oppilaitosjohtoon sisällytetään suurten kuntayhtymien toimitusjohtajat, rehtorit, apulaisrehtorit tai koulutusjohtajat, hallintopäälliköt ja talousjohtajat tai talouspäälliköt.

Oppilaitosjohdon kokonaismäärä on arviolta noin 6 000 henkilöä. Yleissivistävien oppilaitosten rehtoreita tai johtajia on noin 3 500, ammatillisen koulutuksen järjestäjiä 220 ja näiden alaisuudessa työskentelee arviolta 1 000 rehtoria, toimitusjohtajaa, kuntayhtymän johtajaa sekä koulutusjohtajaa tai toimialajohtajaa. Vapaan sivistystyön organisaatioissa rehtoreita tai vastaavia on runsaat 400. Yleisjohdon ohella ammatillisessa koulutuksessa ja vapaan sivistystyön organisaatioissa on talous- ja henkilöstöjohtoa. Täsmällistä henkilölukua ei ole helposti saatavissa. Luotettavimmat henkilömäärät olisi saatavissa eri organisaatioiden henkilökuntakartoituksen avulla. Tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle rajataan talouden hallintaan liittyvän osaamisen johtaminen, koska se hajottaisi tutkimusintressiä liikaa laskentatoimen suuntaan.

Oppilaitosjohdon nimike on kollektiivinen. Se kuvaa kaikkia niitä henkilöitä, joilla on muodollista päätöksentekovaltaa oppilaitoksen johtamisessa. Opetustoimen lainsäädännössä rehtorin nimike (Peruskoululaki 628/98, 40 §) koskee

vain osaa oppilaitosten johtamisesta vastuussa olevia. Anglosaksisella kielialueella oppilaitosten johtoon luetaan kuuluvaksi myös erilaiset tarkastajat ja kouluhallintovirkailijat (Moon 2000, 3—4).

Oppilaitoksen johtajalta edellytetään opettajankoulutusta, koulutusjärjestelmän tuntemusta ja toimintaa ohjaavan lainsäädännön hallintaa ennen tehtävään nimitämistä. Toimen vastaanottamisen jälkeen oppilaitosjohdolle tarjotaan johtamiskoulutusta useassa työuran vaiheessa.

Oppilaitosjohdon koulutus aloitettiin Suomessa 1970 ja 1980 -lukujen vaihteessa. Tuolloin Kouluhallitus ja Ammattikasvatushallitus käynnistivät uusien rehtoreiden perehdyttämiskoulutuksen. Yleissivistävien oppilaitosten johdon koulutusta kutsuttiin alkukoulutukseksi ja ammatillisten oppilaitosten johdon koulutusta vastaavasti perehdyttämiskoulutukseksi. (Taipale 2000, 12.)

Koulutukset olivat samansisältöisiä. Niitä jopa valmisteltiin molempien keskusvirastojen virkamiesten yhteistyönä. Oppilaitosjohdon perehdyttämiskoulutus sisälsi alkuvaiheessa koululainsäädäntöön ja pedagogiseen johtamiseen liittyviä aineksia. Vuosien kuluessa sisältöjä on täsmennetty ajassa liikkuvien haasteiden mukaisesti.

Oppilaitosjohdon perehdyttämiskoulutus on ollut suhteellisen lyhytkestoista. Käytännössä koulutus on toteutettu yhteen lukuvuoteen sijoittuvana kokonaisuutena. Koulutusta on tarjottu ammatillisten oppilaitosten, peruskoulujen, lukioiden ja vapaan sivistystyön organisaatioiden johtajille. Kouluttajina on käytetty vartuneita oppilaitosjohdon edustajia ja hallintovirkamiehiä. (Taipale 2000, 12.) Tällä on varmistettu se, että toimialan sisäinen kieli säilyy eheänä.

Perehdyttämiskoulutuksen jatkoksi oppilaitosjohdolle on tarjottu täydentäviä opintoja. Nämä ohjelmat sisältävät pääsääntöisesti koulutuksen ajankohtaisia

pedagogisia haasteita ja hallinnollisia kysymyksiä. Ohjelmien tavoitteena on ollut motivoida oppilaitosjohdon edustajia keskustelemaan omien johtajakollegojen kanssa ja sitouttaa rehtorit keskushallinnossa valmisteltuihin uudistuksiin.

Oppilaitosjohdolle on rakennettu myös yleisiä johtamistaidollisia täydennyskoulutusohjelmia. Tässä tutkimuksessa mukana olevat oppilaitosjohdon edustajat ovat osallistuneet koulutukseen, jonka tarkoituksena oli jäsentää johtamisen laajaa kokonaisuutta strategisen johtamisen, toimintojen kehittämisen, itsensä johtamisen ja organisaatiokulttuurin kehittämisen kokonaisuuksiin (Liite 3, luku 6.2). Yleisiin johtamistaidollisiin täydennyskoulutusohjelmiin on voinut osallistua johtamisuran alussa, keskivaiheessa ja päätösvaiheessa olevia johtajia.

Kouluhallituksesta ja Ammattikasvatustahallituksesta muodostettu Opetushallitus rahoitti myös oppilaitosjohdon PD-koulutusta vuosina 1992—1997. Kyseinen koulutus oli poikkeuksellisen laaja-alaista ja pitkäkestoista. Koulutusta tarjottiin neljän yliopiston viidessä täydennyskoulutusyksikössä. Koulutusta rahoittamalla tunnustettiin julkisesti, että rehtorit tarvitsevat perehdyttämiskoulutuksen jälkeen myös yhä laajempia ja syvempiä johtamistaidollisia valmiuksia. Asiakkaita on riittänyt, vaikka julkinen rahoitus on päättynyt PD-opintojen osalta.

Oppilaitosjohdon PD-koulutuksen tavoitteet poikkeavat lyhytkestoisen täydennyskoulutuksen tavoitteista. Tavoitteena oli alun perin rohkaista esimiehiä kehittymään monipuolisiksi johtajiksi myös henkilökohtaisen kasvun alueella. Tähän pyrittiin sisällöllisin ja menetelmällisin ratkaisuin. Koulutukseen osallistujille tarjottiin muun muassa yhteisiä johtamistaidollisia koulutuskokonaisuuksia, vertaisryhmätyöskentelyä oman organisaation haasteiden ratkaisemiseksi, yksilöllistä tutorointia sekä itsenäistä johtamispäiväkirjan kirjoittamista. Tulevaisuusajattelu ja aktiivinen strateginen työskentely ovat sisältyneet koulutusohjelmiin usein muutoksen johtamisen ja kehittämistavoitteiden esittämisen muodossa. (PD-koulutusohjelma 1992, Liite 1.) Keskustelevilla työskentelymuodoilla on etsitty teknisestä tiedonintressistä vapautuvaa uudenlaista toimijoiden reflektointia.

PD-ohjelman tavoitteet olivat harkittuja. Muuttuvassa maailmassa tulevaisuuteen varautuminen, päämäärän tuottaminen, harmonian ylläpitäminen yhteisymmärryksen avulla, perusarvojen siirtäminen toimintatapoihin, motivoiminen ja perusteleminen ovat kaikki keskeisiä johtajan vastuualueita.

2.2 Koulutuspolitiikka oppilaitoksen johtamisessa

Koulutuspolitiikka määrittelee omalta osaltaan, miten oppilaitoksissa toimitaan. Koulutuspolitiikassa sovitaan kansallisen tason tavoitteet oppilaitoksen työskentelylle. Koulutuspolitiikka ohjaa myös johtamiskäytänteitä antamalla päätöksenteon valtuutuksia tai rajaamalla päätökset keskushallintoon. Oppilaitoksen johtamista ohjaavat yhteiset normit. Koulutuspolitiikan sisältö on aikasidonnaista, sillä ”jokainen aika luo omat ideaalimallinsa. Tuloksena on joko-tai-ajattelu: korostetaan tiettyjä tavoitteita ja niitä tukevia johtamiskäytäntöjä.” (Ropo 2002, 31.)

Koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella monin tavoin. Lampinen esittää, että tavoite määrittää koulutuspolitiikan jäsentämistavan. Joko koulutuspolitiikka pyrkii puhtaisiin koulutuksellisiin tavoitteisiin (policy for education), tai koulutusta käytetään keinona muiden tavoitteiden saavuttamisessa (education for policy). (Lampinen 1998, 12–13.)

Koulutuspolitiikkaa voidaan jäsentää myös tieteenteoreettisesti. Tällöin keskeisinä kysymyksinä voidaan esittää, mitä ja minkälaisia oikeutuksia koulutuspolitiikalla on päättää yksilöiden ja organisaatioiden elämästä. Tieteenteoreettinen oikeutus perustuu kasvatuksen kontrolloiviin (sopeuttaviin), kehittäviin tai vapauttaviin tavoitteisiin. Sopeuttavien, kehittävien tai vapauttavien tavoitteiden kriteerinä käytetään moraalisia termejä ”hyvä” ja ”oikea”. (Evers & Lakomski 1991, 2–11.) ”Hyvä” voi merkitä hyvää yksilölle ja/tai organisaatiolle sen mukaan, painotetaanko enemmän yksilöllisiä vai yhteisöllisiä tavoitteita.

Fullan luokittelee koulutuspolitiikan sen historiallisten kehitysvaiheiden mukaan. Fullanin esittämä luokitus kuvaa selkeästi eurooppalaisen koulutuspolitiikan vaiheita 1960-luvulta 1990-luvulle:

- uudistusten vastaanottaminen ja levittäminen,
- uudistusten täytäntöönpanoon liittyvien ongelmien kartoittaminen,
- monien innovaatioiden toteuttaminen ja
- systeeminen muutoksen kausi (Fullan 1991, 117).

Suomessa kehitysvaiheet ovat esiintyneet myöhemmin. Fullanin muutosluokittelun vaiheet ovat kuitenkin havaittavissa.

Mainittuja vaiheita noudattavan johtamisen tutkimusta on harjoitettu Euroopassa vain niukasti. Colin ja Lakomski toteavat, että muutosjohtamisen tutkimusta on vaikea toteuttaa, koska behaviorismin aikana koulutusta koskevat tutkimusongelmat pyrittiin pitämään puhtaina ja vastaukset etsittiin tavallisimmin yhden tieteen aikaisempien tulosten perusteella (Colin & Lakomski 1991, 46—48).

Kasvatustieteessä opetussuunnitelmatutkimus, opettajankoulutus ja koulutuksen periytyvyys sekä vaikuttavuus ovat esimerkkejä näistä yhteisesti hyväksytyistä tutkimusalueista. Kansanen esittää, että tutkimusta ei tehdä yhteiskunnallisen kontekstin ulkopuolella. Yksittäinen tutkija kykenee heikosti säätelemään tutkimustapojaan. Suomalaisessa kasvatustieteessä on ollut niukasti tilaa vaihtoehdoille tai koulukuntien väliselle keskustelulle. (Kansanen 1996, 133.) Historiatutkimus tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia tutkia myös lähivuosisikymmenien koulutuspolitiikan menneitä vaiheita.

Suomessa muun muassa Lampinen (1998, 10—2) ja Salminen (2001, 21—23) ovat analysoineet koulutuspoliittisten tekstien rakennetta. He ovat löytäneet oppilaitosten toimintaa määrittäviä piirteitä. Heidän tarkastelussaan vähemmälle jää johtaminen.

Fullanin luokitus on näin aikakautensa näkemys koulutuspolitiikan kehityksestä. Kehitysvaiheita tarkastellaan ajallisesti menneeseen. Fullanin luokittelussa ei ole nähtävissä vielä 1990-luvun lopun tieteenteoreettista murrosvaihetta, jossa humanismi valtaa tilaa. Humanismi on tuonut koulutuspolitiikkaan muun muassa termin ”toivottava” ja ilmaisun ”pitäisi olla” (Evers & Lakomski 1991, 103—104). ”Toivottava” tavoite ilmaisee kehityksen suuntaa. Se jättää toimijalle ja organisaatiolle vapauden harkita, miten pitkälle tavoitteen suunnassa edetään.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin Fullanin luokitusta, joka yhdistää Lampisen (1998, 12—13) esittämän ”policy for education” ja ”education for policy” jaottelun.

2.2.1 Uudistusten levittämisen ja vastaanottamisen vaihe

Uudistusten levittämisen aikakausi sijoittui kansainvälisesti 1960-luvulle. Suomessa vastaavan vaiheen syntyhetki ajoittuu 1970-luvun lopulle, jolloin valtioneuvosto nosti jatkuvan koulutuksen periaatteen koulutusjärjestelmän keskeiseksi kehittämisperiaatteeksi. (Lehtisalo 1996, 97—98.)

Innovaatiot omaksuttiin tuolloin ulkoapäin. Uudistusten määrällinen vastaanottaminen oli sinällään arvokasta ja sisälsi tietyn asteisen kuuliaisuusveloitteen. Päätöksentekijät ajattelivat, että uudistukset voidaan levittää valtakuntaan keskitetysti. Oppilaitosjohdon tehtävänä oli omaksua keskushallinnossa valmistellut kehittämishankkeet sellaisenaan koulun arkikäytännöksi. Suomessa ko. aikakauden sijoittui jatkuvan koulutuksen periaatteet toteuttamisen lisäksi peruskoulun uudistus. Sen tavoitteena oli nostaa kansallista koulutuksen tasoa, turvata tasa-vertaiset sivistysmahdollisuudet kaikille väestöryhmille ja tukea yhteiskunnan kehittymistä koulutuspolitiikan keinoin (Lehtisalo 1991, 10).

Lampinen toteaa, että peruskoulun uudistus herätti monenlaisia tunteita. Yhtenäiskoulujärjestelmän kannattajat tukivat uudistusta ja olivat valmiita vastaanottamaan ne hallinnolliset ja pedagogiset uudistukset, joita hankkeesta seuraisi. Vastustajat puolestaan eivät uskoneet uudistuksen taustalla olevaan peruskysymykseen yksilön omaehtoisesta oppimiskyvystä. Oppilaitosten johdossa oli näkemuseroja opetuksen arvolähtökohdista. Arvostuksellisista eroista johtuen katsottiin tarkoituksenmukaiseksi ohjata kyseistä uudistusta silloisesta Kouluhallituksesta käsin. (Lampinen 1998, 57—58; Lehtisalo 1991, 13.)

Useissa Euroopan maissa koulutusta kehitettiin samalla tavalla keskushallinnosta käsin; maamme ei tässä mielessä ollut poikkeava koulutuspolitiikan toimeenpanossa. Suomessa luotiin oppilaitoksen johtamisesta selkeä itsenäinen ammatti 1980-luvulla. Johtamisen tulokset osoitettiin ”yksilöiden oppimisen kautta” ja johtamisen kohteet muodostuivat ”..”luomalla kohdehenkilöille edellytykset tulevaisuudessa tarvittavan uuden faktatiedon hankkimiselle, sosiaalisten valmiuksien jatkuvalla sisäisellä kehittämiselle nyt vielä ennakoimattomien ongelmien ratkaisemisessa” (Heikkurinen 1996, 146).

Tämän aikakauden oppilaitosjohdon tutkimus keskittyi kiistaan hallinnollisten ja pedagogisten tehtävien painottumisesta, palkkausperusteista ja mahdollisesta johtamiskoulutuksen tarpeesta. Vaherva otti oppilaitoksen johtamisessa käyttöön käsitteen ”pedagoginen johtaminen”. Se sisälsi opetuksen seurannan, motivoinnin, ristiriitojen selvittelyn ja tutkimustyöhön osallistumisen. Ristiriitojen selvittelyn korostuminen pedagogisessa johtamisessa saa merkityksen tarkasteltaessa 1980-luvulla käytyä koulutuspoliittista keskustelua yhtenäiskoulusta ja oikeudesta ylläpitää yksityiskouluja. (Aho 1983, 9; Vaherva 1984, 91—97; Rauhala 1993, 3—4.)

2.2.2 Uudistusten täytäntöönpanoon kuuluvien ongelmien tunnistamisvaihe

Uudistusten täytäntöönpanoon liittyvien ongelmien tunnistamisvaihe merkitsi, että uudistuksilla saavutettavat tavoitteet alkoivat kiinnostaa oppilaitosjohtoa ja tavoitteiden saavuttamisen esteenä olevia ongelmia nostettiin esiin (Fullan 1991, 6). ”Suomessa useat kasvatustieteelliset tutkimukset pyrkivät palvelemaan koulutuspolitiikkaa yrittämällä todistaa, miten verrattomasti parempia heterogeeniset luokat ovat homogeenisiin verrattuina. Kun tulokset puhuivat toista, tulkinnat pyöristettiin poliitikoille ja koulutuspoliitikoille mieleisiksi”. (Heinonen 1996, 123.)

Heinonen toteaa, että virallinen koulutuspolitiikka tuki enemmän niitä kasvatustieteilijöitä, jotka ylistivät maan koulutuspolitiikkaa tai kehuivat ideologisia arvoja. Hänen mukaansa myös yliopistojen hallinto seurasi valtavirtausta ja resursien jaossa suosittiin sosiaalisesti suuntautuneita tieteenharjoittajia. (Heinonen 1996, 106—108.)

Ongelmia esiin nostavan kasvatustieteilijöiden ryhmän muodostivat testiteorian, koulutuksen taloustieteen, uuspiagelaisen kehityspsykologian ja kokeellisen psykologian edustajat (Heinonen 1996, 110).

Uuspiagelaiset kehityspsykologian edustajat kritisoivat muun muassa koulutuksen peruslähtökohtia. Kouluhallituksen tilaaman tutkimuksen loppuraportissa todetaan, että ”kritiikki nykykoulun oppimis- ja tietokäsityksestä on siinä määrin perustavanlaatuinen, että ongelmiin puuttuminen edellyttää koulussa opetettavan tiedon syvällistä uudelleenarviointia” (Lehtinen 1989, 28—29).

Lehtisen tutkimus nosti esiin tietokäsityksen pedagogisen toiminnan perustana. Oppilaitosjohto keskusteli ”uudesta oppimiskäsityksestä”, mutta käytännön työ koulussa ei muuttunut.

Ongelmien tunnistamisvaihe vaikutti suhteellisen vähän koulun arkipäivään. Opettajankoulutuksessa omaksutut Koskenniemen didaktiikan näkemykset ohjasivat koulun toimintaa. Ongelmien tunnistamisvaihe oli välttämätön, jotta moniarvoinen tieteellinen ja käytännöllinen keskustelu voitiin avata kasvatustieteessä. Heinosen mukaan tuloksena oli kymmeniä ”kasvatustieteitä”. (Heinonen 1996, 120.) Koulutuksesta muodostui yhteiskuntapolitiikan väline. Se puolestaan vahvisti koulutuspolitiikan ja kasvatuksen yhteiskunnallista asemaa.

2.2.3 Monien innovaatioiden toteuttamisvaihe

Yhteiskunnassa alkoi 1980-luvun lopulla moniarvoinen koulutuspoliittinen keskustelu ja sitä tukeva tutkimus. Tutkimus kohdistui koulutuksen periytyvyyteen, lukioon siirtyvien oppilaiden lahjakkuusrakenteeseen, tuotantotoiminnan ulkopuolella olevan epäaktiivisen väestön koulutusmahdollisuuksien selvittämiseen ja laajoihin kasvatustieteellisiin innovaatioihin (Lampinen 1998, 59—63).

Keskiasteen koulunuudistus organisoitiin kokoamalla eri koulutusalojen asiantuntijaryhmiä oppilaitoksista sekä työntekijä- että työnantajajärjestöistä valmistelemaan ammatillisen koulutuksen rakennetta ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteita (Lampinen 1998, 50—51). Koulutussosiologit, koulutuksen taloustieteilijät ja oppimisen asiantuntijat saivat aikaan sen, että työskentelymuodoksi valittiin moniääninen toimielin. Opiskelijoille ei vielä tarjottu mahdollisuutta osallistua oman koulutuksensa suunnitteluun.

Myös opettajankoulutusta uudistettiin. Euroopan opetusministerit valmistelivat koulutuspoliittisen kannanoton opettajankoulutuksen kehittämisestä 1980-luvulla. Tässä kannanotossa puututtiin myös johdon asemaan, johtajien osaamiseen ja täydennyskoulutukseen.

Kasvoton johtajuus ei enää tyydyttänyt oppilaitosten työyhteisöjä. Kuntien edunvalvontajärjestöt puuttuivat koulutuspolitiikan toimeenpanoon vaatimalla uudenlaista oppilaitosten johtajuutta.

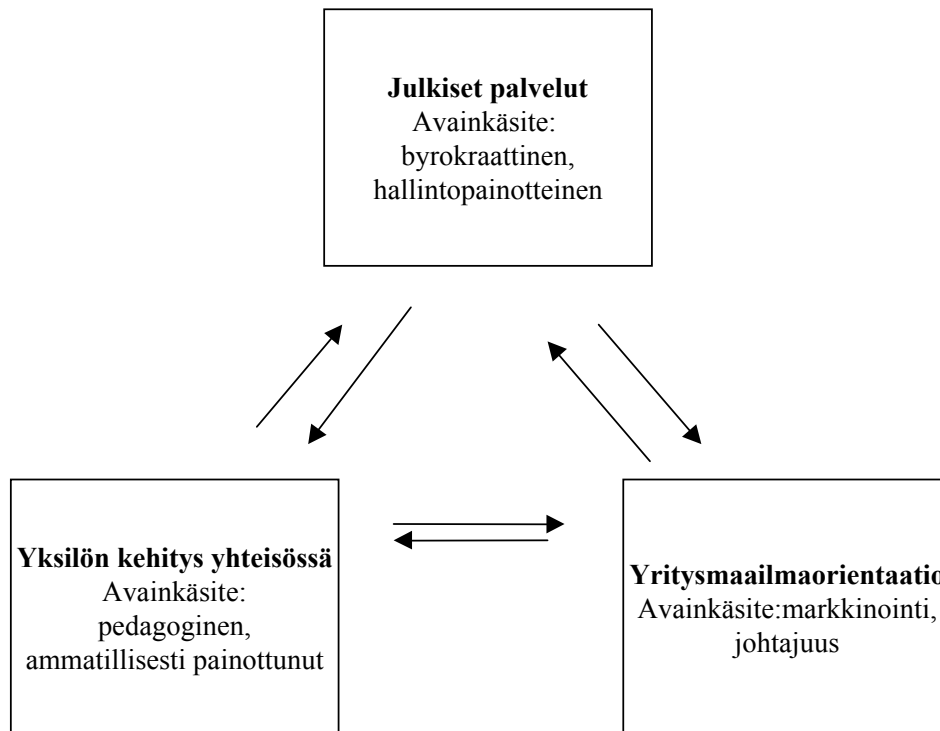
Vaatimuksen tueksi tilattiin muun muassa Hämäläisen (1986) toimittama julkaisu, jossa todetaan, että rehtorin roolia voidaan tarkastella säilyttävänä byrokraatina tai uutta luovana innoittajana, mutta rehtorin itsensä on harkittava, onko passiivisuus ja koulutuspoliitikkojen tahtoon suostuminen hyödyllistä koulun kannalta. (Hämäläinen 1986, 54—56). Staattisuus ja auktoriteettiriippuvuus lisäävät vain oppilaitosten sosiaalisia ja työhön liittyviä ongelmia, jotka monimutkaistuvan toimintakokonaisuuden myötä ovat tulleet organisaatioihin. (Hämäläinen & Sava 1989, 8—10.)

Gray selvitti jo 1990-luvun alussa Iso-Britanniassa ja Alankomaissa toteutettuja koulunuudistuksia. Hänen raporttinsa perustuu kongressisarjaan, jossa eurooppalaiset koulutuspolitiikan asiantuntijat ovat selvittäneet, millaisia muutoksia oppilaitosten johto kohtaa lähitulevaisuudessa. Grayn selvitystyö osoittaa, että koulutuspolitiikka ei ole luonteeltaan vain toiminnan tuloksiin suuntautuvaa, vaan keskushallinto pyrkii ohjaamaan oppilaitosten toimintaa kehittämällä hallintojärjestelmien yhdenmukaisuutta ja keskitettyä johdon vastuiden määrittelyä esimerkiksi koulutusta koskevassa lainsäädännössä. Tällä keskitetyllä toiminnalla etsitään johtamisjärjestelmiin työnjaollista selkeyttä. (Gray 1991, 15—29.)

Liiketaloustieteeseen kuuluvan markkinointitutkimuksen tulokset vaikuttivat koulutuspolitiikkaan tuomalla keskusteluun myös asiakkaan. Grayn selvitys osoittaa, että ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelijoiden valta-asema muuttuu koulutuksen vastaanottajan roolista asiakkaan rooliin. Tämä on merkinnyt sitä, että oppilaitosten tulee luoda opiskelijoille omat neuvottelu- ja yhteistoimintaorganisaatiot.

Koulutuspolitiikan kausi 1990-luvun alussa perustui edelleen tekniseen tiedonintressin mukaiseen kontrolloivaan vallankäyttöön (Habermas 1998, 119—125). Palveluja joustavoitettiin, mutta samalla luotiin uusia sisäisiä päätöksentekovaltaa ja taloushallintojärjestelmää kontrolloivia järjestelmiä. Tilanne oli ristiriitainen.

Grayn mukaan rehtorit tiedostavat oman asemansa toimeenpanijoina koulutuspoliittisten ratkaisujen valmistelussa. Toimeenpanijat saavat uusia tehtäviä sidosryhmien kanssa pidettävissä neuvotteluissa. Keskeisiä koulutuksen sidosryhmiä ovat tällöin hallinto ja elinkeinoelämä. (Gray 1991, 15—28.) Gray kuvaa hallinnon, elinkeinoelämän ja oppilaitoksen vuorovaikutusta neuvottelujärjestelmänä, jossa vuorovaikutus on kaksisuuntaista Kuvion 1 mukaisesti.



Kuvio 1. Koulutuksen hallinnon asemaa muuttavat vaihtoehdot Grayn (1991) mukaan.

Kuvio 1 määrittää yleisellä tasolla koulutuksen vuorovaikutussuhteet. Gray esittää kuvion avulla oppilaitosten johtamisen tulevan kehityssuunnan byrokraattisesta pedagogiseen sekä markkinointi- ja asiakassuuntautuvaan toimintaan. Hän osoittaa samanvahvaisilla nuolilla, että oppilaitosten johtaminen on muuttumassa. Yhtäältä oppilaitoksilla on perinteinen sivistystehtävä ja toisaalta niillä on vastuu yksilön kehittymisen tukemisesta myös yritysmaailman tavoitteiden suuntaan.

2.2.4 Systeemisen muutoksen kausi

Systeemisen muutoksen kausi ajoittuu yhteiskunnallisesti vaiheeseen, jossa suunnittelumallien avulla etsittiin tehokkuutta toimintaan. Systeemiselle muutokselle on ominaista systeemiteoreettisten mallien hyödyntäminen, jolloin monet pienet muutokset kytketään toimiviksi kokonaisuuksiksi. Kokonaisuuden tarkasteleminen auttaa ymmärtämään, että yksittäinen muutos vaikuttaa tuotantojärjestelmän muihin osiin.

Systeemisissä muutoksissa johtaminen painottuu strategiatyöskentelyyn, organisaation rakenteen kehittämiseen ja suunnitteluun (Mintzberg 1991, 330). Rakenteet voivat olla esimerkiksi koulutusjärjestelmän, yksittäisen oppilaitoksen ja oppilaitosverkoston rakenteita. Suunnittelun avulla etsitään yhteisiä pelisääntöjä tapaan ratkaista tehtävien erikoistuminen, laatia yhteiset käyttäytymistä ohjaavat normit, sopia täydennyskoulutukseen osallistumisesta, sopia työntekijöiden oikeuksista ja velvoitteista sekä vahvistaa tuloksellisuuden kontrollointitavat (Mintzberg 1991, 345—350).

Suomessa koulutuspolitiikka koottiin laajaksi kansalliseksi sivistysstrategiaksi. Sivistysstrategiaan liitettiin koulutus, tiede, taide, viestintä, perinne, liikunta, kansalaistoiminta ja uskonto. Sivistysstrategian tavoitteena oli koota yhteen samaan päämäärään suuntaavat toiminnot. Sivistysstrategiaa täydentämään vahvistettiin myös kansallinen talous- ja työllisyysstrategia. (Lehtisalo 1996, 92.) Laajojen strategioiden tarkoituksena oli kehittää, koordinoita ja arvioida läheisiä toimintoja kokonaisuuksina. Systeemisen kauden strategiat muistuttivat strategista suunnittelua enemmän kuin strategista johtamista, jossa huolehditaan myös strategisten suunnitelmien toimeenpanosta (vrt. luku 3.2.1). Käytännössä strategioiden toimeenpano pirstaloitui yksittäisten toimenpideohjelmien edistämiseksi.

Eurooppalaiset oppilaitosjohdon edustajat ovat nähneet jo 1990-luvun alussa, että oppilaitosten sosiaalinen ympäristö tulee jatkossa vaikuttamaan merkittävästi organisaation sisäiseen työskentelyyn. Siirtymävaihe on kuitenkin hidas, koska systeemiset muutokset edellyttävät myös koulutuksen hallinnossa tapahtuvia rakenteellisia ratkaisuja (Thom & Ritz 2000, 241), opetustointia säätelevän normiston sekä toimijoiden osaamisen ja asenteiden muutoksia.

Koulutuksen hallintoa hajautettiin delegoimalla päätösvaltaa paikallisille toimijoille (Peruskoululaki 628/98; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98). Päätöksenteon hajauttaminen on vastuuttanut paikallisia koulutuksenjärjestäjiä huolehtimaan lakisääteisestä sivistystehtävästä. Vastuuttamisen mukana usein valtuutetaan. Valtuutus on ollut jossain määrin näennäistä, sillä uutena kontrollimekanismina on koulutuspolitiikkaan tuotu arviointi.

Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnilla on useita tavoitteita. Arvioinnin avulla kontrolloidaan koulutuksen tuotoksia (output), koulutuksen tavoitteiden ja tuotoksen suhdetta, toimintaohjelmia (vrt. laadun kehittäminen, opetussuunnitelmanprosessin tehokkuus ja täydennyskoulutuksen vaikuttavuus) sekä koulutuksen kehittämisprosessien vaikuttavuutta (vrt. tietoyhteiskuntastrategian toimeenpano, matemaattis-luonnontieteellisen opetuksen ja opetusmenetelmien kehittäminen).

Päätöksenteon delegointi keskushallintotasolta paikalliselle tasolle on lisännyt valinnan mahdollisuuksia koulutuksen järjestämistavoissa. Vapausasteet ovat suhteellisia, sillä arviointi ja valitusmahdollisuus opiskelijan oikeusturvakysymyksissä rajaavat käytännössä kokonaisvaltaisten systemien uudelleen järjestämisen paikallisella tasolla.

Suomessa systeemisen muutoksen vaiheeseen ajoittuu ammatillisen peruskoulutuksen ja ammattikorkeakoulun fiskaalinen irrottautuminen toisistaan ja eri koulutusalojen fuusioituminen yhteen. Perusajatuksena oli etsiä organisatoristen

tavoitteiden lisäksi toiminnallista lisäarvoa rationalisoimalla päällekkäisiä toimintoja. Myös opetussuunnitelmia kehitettiin ja esiopetuskokeiluja käynnistettiin. (Salminen 2001, 64.) Systemisiin muutoksiin keskittyvät tutkimukset tarkastelevat useimmiten tietyn uudistusprosessin vaiheita. Ne jättävät johtamiskäytännöt toissijaisiksi.

Edellä kuvatut koulutuspolitiikan vaiheet kuvaavat rehtoreiden kokemuksia koulutuspolitiikasta. Yksilötasolla eri muutosvaiheita kokeneet oppilaitosjohdon edustajat ovat saattaneet kiinnittyä tietyn koulutuspoliittisen vaiheen johtamisjärjestelmään tai he ovat uransa aikana voineet todeta, että taloudellisinta on edetä myötävirtaan. Toisaalta yksilö on saattanut tehdä arviointia vallitsevista johtamiskulttuureista ja päätyä myös oman johtamisajattelunsa arvojen mukaisiin ratkaisuihin (Jin 1998, 183—184).

2.3 Muuttuva oppilaitosten ympäristö

2.3.1 Oppilaitoksen perustehtävän syvälinen muuttuminen

Fullanin esittämä koulutuspoliittisten vaiheiden luokitus (Fullan 1991, 117) ottaa heikosti huomioon Suomessa 1990-luvulla toteutuneen päätöksenteon hajauttamisen. Hajauttamisen jälkeisessä tilanteessa uudistettuun koululainsäädäntöön liitettiin paikallisen päätöksenteon lisäksi alueellisia ja yhteiskunnallisia velvoitteita. Voimassa olevassa koululainsäädännössä korostetaan koulutusmuotojen rajat ylittävää oppilaitosten yhteistyötä. (Peruskoululaki 628/98, 2—3 §.) Yhteistyöstä on seurannut myös rahoituspohjan laajeneminen. Julkisen rahoituksen lisäksi oppilaitokset käyttävät elinkeinoelämältä saatua tukea. Rahoituksen monipuolistuminen vaikuttaa välillisesti oppilaitosten toimintakulttuurin avautumiseen osaksi yhteiskuntaa.

Oppilaitokset kohtaavat jatkuvasti muutoksia. Muutokset johtuvat osittain yksittäisen oppilaitoksen, oppilaitosryhmittymän tai alueellisen verkoston tavoitteista. Muutosten perusteet ovat kaikille oppilaitoksille yhteisiä. Yhteiset muutosten perusteet ovat seurausta tieteiden kehityksestä, erityisesti tieteenfilosofian, yhteiskuntatieteiden ja niiden kokonaisuudessa kasvatustieteen ja johtamisen tutkimuksen uusista innovaatioista. Tieteelliset innovaatiot uudistavat perustavalla tavalla käsityksiä tiedon olemuksesta, työstä, työntekijästä, vallankäytöstä, yhteiskunnan tehtävistä, oppimisesta ja johtamisesta. Innovaatiot siirtyvät suhteellisen nopeasti osaksi oppilaitosten päivittäistä toimintaa, koska oppilaitoksissa arvostetaan osaamisen kehittämistä henkilöstökoulutuksen, kehittämisen ja tutkimustyön muodossa (OECD 2000, 67—70).

Globalisoituva yhteiskunta ja talousjärjestelmä muuttavat tieteellisten innovaatioiden sovellutusten lisäksi oppilaitosten todellisuutta. Käytännössä oppilaitoksessa käytävä ammatillinen keskustelu on sidoksissa yhteiskunnassa tärkeiksi koettuihin teemoihin joko aktiivisena osallistumisena ja vaikuttamisena tai passiivisena vastaanottamisena (Habermas 1998, 125). Globalisaatiokehitys vaikuttaa myös kestävään talousajatteluun. Tietoisuus uusiutumattomien luonnonvarojen vähenemisestä, ymmärrys maailmasta ”maailman kylänä”, jossa ongelmat ovat fyysisesti lähellä ja maailman taloudellisen tilan epävakaudesta vaikuttavat oppilaitoksissa tehtäviin päätöksiin.

Oppilaitoksen toimintakulttuuri kuvaa kussakin historiallisessa ajassa arvokkaiksi ja tärkeiksi koettuja malleja tai niiden torjuntaa. Tällä hetkellä oppilaitosten perustehtävän laajeneminen, kuten oppilaitoksiin kohdistuva velvoite huolehtia koululaisten iltapäivähoidosta ja kerhotoiminnasta, lähiympäristön sosiaalisen imagon kohentamisesta (positiivinen diskriminaatio) sekä kouluterveyspalvelujen tuottamisesta kuvaavat laajenevaa tietoisuutta sosiaalisen lähiympäristön merkityksestä oppilaitosten kokonaistehtävissä. Oppilaitosten laajeneva yhteiskunnallinen hyvinvointitehtävä muuttaa myös työntekijöiden ja työyhteisön vastuukäsityksiä ja osaamisvaatimuksia (Salminen 2001, 212; Åkerberg 1998, 73—77).

Tiedon intressi on ollut murroksessa 1990-luvulta lähtien. Teknisen tiedon kumulatiivinen olemus, kausaaliset selitykset, yleistyksiset ja ennustukset kyseenalaistuvat. Tieto on kaikkien ulottuvilla, myös johdettavien ihmisten. Päivittäiseen elämään liittyvät kulttuuriset ja sosiaaliset tarpeet ovat oppilaitosten todellisuutta toisin, kuin tekninen tiedonintressi olettaa. (Habermas 1998, 1—2.)

Saatavilla olevaa tietoa on niin paljon, että tieto ei enää ole vallankäytön väline. Ihmisten tarve itseymmärrykseen korostaa sekä praktista että emansipatorista tietoa, sillä ihmisillä näyttää olevan kyky tulkita kokemuksia syventyvän tiedostamisen ja oppimisen avulla. (Habermas 1998, 341—342.) Kommunikaatiosta on muodostunut merkityksellinen sitouttamisen, työntekijöiden reflektion ohjaamisen ja tuotannon tehostumisen väline.

Tuotannon tehostuminen perustuu uusien vaihtoehtoisten toimintatapojen etsintään, jolloin itsearviointiin lisäksi vertaillaan myös oman yhteisön tai organisaation ulkopuolella hyväksi koettuja toimintamalleja. Toimintamallit muodostavat yhteisen kulttuurin tai säännöstön, josta Habermas käyttää ilmaisua ”society” (Habermas 1998, 342). Society ilmenee yhteisön käyttämässä ammattikielessä. Ammattikielet saattavat olla tieteiden sisäisiä tai tieteitä yhdistäviä. Yksilö voi kuulua societyyn osoittamalla hallitsevansa kyseisen kielen ja erilaiset kulttuurin normit. Yhteisöt muodostuvat kollektiiveista ja niihin kuuluvista yksilöistä. Menestyminen edellyttää liikkumista useampien yhteisöjen sisällä, koska tieto on tietyn yhteisön sisäistä. (Habermas 1998, 342—344; Morgan 1986, 134—140; Veivo & Huttunen 1999, 78—81.)

Moniarvoistuvan yhteiskunnan emansipatorinen tieto korostaa kontekstisidonnaisuutta. Se syntyy vuoropuhelussa sosiaalista vastuuta kantavien yksilöiden kanssa ja ilmentää ko. yhteisössä hyväksytyjä arvoja ja osaamista. Emansipatorinen tiedonkäsitys merkitsee, että syntyvä tieto on luonnostaan monitieteistä, monia näkökulmia sisältävää (Hassard & Parker 1993, 18; Juuti 2001, 128—131;

Vaara 1999, 9—12). Oppilaitoksen johtaminen perustuu kasvatustieteellisen tiedon lisäksi muihin yhteiskunnallisiin tieteisiin, biotieteisiin sekä teknisiin tieteisiin. Koulutyötä ohjaavan olennaisen tiedon valikointi on vaikeaa.

Tieto on jaettua tietoa. Tiedon käsittely saattaa edellyttää taitoja, joita oppilaitosten henkilöstöllä ei ole riittävästi. OECD on tutkinut tiedon omaksumista, hallintaa ja johtamista oppilaitoksissa. Tutkijat ovat havainneet, että opetushenkilöstön kapea-alainen oppiaineperustainen opetus estää kasvatustieteen ulkopuolisen tiedon soveltamista opetustyössä. Lisäksi opetushenkilöstön peruskoulutuksessa keskitytään kasvatuksen perusilmiöiden (kasvatustiede ilmiönä, kasvatustieteen ongelmat) riittämättömään tarkasteluun. Opettajien koulutuksessa käsitellään enemmän niitä sisältöjä, jotka ovat olleet kasvatustieteen ja psykologian tutkimuksen keskeisinä kiinnostuksen kohteina. Se merkitsee, että oppimisesta ja muistamisesta on runsaasti tutkimuksellista tietoa; vähemmälle huomiolle jää opetuksen kokonaisvaltaista organisointia tarkasteleva tutkimus. (OECD 2000, 42.) OECD:n osaamisen johtamista tarkastelleet tutkijat korostavat, että merkittävä osa yksilön ja yhteisöjen oppimisesta toteutuu virallisen (formaalisen) opetuksen ulkopuolella. Formaalisen opetuksen rinnalla tulisi kehittää systemaattisesti toimintamuotoja, jotka mahdollistavat yksilöllisen ja yhteisöllisen kasvun orgaanien omien ehtojen mukaisesti.

Tiedonintressin vapauttava tavoite johtaa lisäksi siihen, että oppilaitoksen oma tieto on avoimesti tarjolla joko tuloksellisuuden indikaattoreiden muodossa tai opetuksen julkisuutena. Yksilöiden ja yhteisöjen omaehtoinen vastuu oppimisesta ja kyvystä käsitellä tietoa kehittyy harjoittamalla tieteenteoreettisia opintoja ja etsimällä ymmärrystä ja merkityksiä kriittisesti saatavilla olevasta tiedon määrästä. Kriittisyys kehittyy teoreettisten opintojen, keskustelun ja käytännön työskentelyn avulla. Riittävän laaja (monitieteinen) ja olennaisia ilmiöitä tarkasteleva tutkimus voi edistää opetushenkilöstön ymmärrystä ja ammattitaitoa. Ammattitaito esiintyy myös kyynä arvioida kriittisesti oman toiminnan perusteita ja tuloksia.

Opetushenkilöstön osaaminen ja kehittäminen voivat muodostua oppilaitosten, yhteisöjen ja kansakuntien kriittiseksi menestystekijäksi. Tutkijayhteisöjen tie- teenteoreettinen keskustelu on yhteiskuntaa muuttavaa. Yksittäisen tutkijayhteisön keskustelu vaikuttaa myös muiden tiedeyhteisöjen tutkimusintresseihin. Nä- mä ohjaavat puolestaan tieteellisten innovaatioiden syntyä ja vaikuttavat siten kautta myös oppilaitosten muutostarpeisiin. Muutokset ovat myönteisessä suh- teessa tutkimukseen, oppilaitosten toimintakulttuurin muutostarpeisiin, tuotan- non tehostamiseen, henkilöstön osaamisen uudistamiseen, johtamiskäytäntöihin ja jälleen uusiin tutkimustarpeisiin.

2.3.2 Oppilaitosta ympäröivä paikalliskulttuuri

Oppilaitokset ovat osa laajempaa sosiaalista yhteisöä. Oppilaitos on fyysisesti jossakin tietyssä paikassa. Lähiympäristö joko tukee koulun työtä, antaa koulun elää omaa elämäänsä tai pyrkii aktiivisesti estämään koulussa valitut ratkaisut. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat oppilaiden vanhemmat, ystävät, muut aikuiset ja työelämän organisaatiot. Oppilaitoksen ympäristön myönteinen vaikutus on parhaimmillaan johtamisen tavoitteita tukeva ja edistävä. Esimerkkinä voidaan mainita elinkeinoelämän edustajista muodostetut neuvottelukunnat, oppilaiden vanhemmista, henkilöstön ja oppilaiden edustajista koottu johtokunta, vanhempien yhdistykset ja peruskoulussa iltapäivätoiminnan, kerho- ja muun vapaa-ajan toiminnan järjestäminen. Lukion ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoille jär- jestetään edellä lueteltujen lisäksi ammattitaitoa lisäävää harrastustoimintaa. Va- paan sivistystyön organisaatioissa puolestaan aikuisopiskelijoiden keskinäinen verkosto esimerkiksi kesätoimintana korvaa lasten ja nuorten koulutuksessa lä- hiympäristön aikuisia.

Paikalliskulttuuri voi tukea oppilaitoksen johtajan tai johtoryhmän päätöksente- koa. Se valvoo edustamansa ryhmän intressien mukaista toiminnan laatua ja re- sursoi pienimuotoisesti perustoimintaa.

Oppilaitosten paikalliskulttuuriin kuuluu myös luottamusmiesjärjestelmä. Luottamusmiesjärjestelmän tavoitteena on varmistaa, että paikallisesti asetetut tavoitteet toteutuvat, ohjata toimintaa laadullisesti ja määrällisesti sekä valvoa resurssien käyttöä.

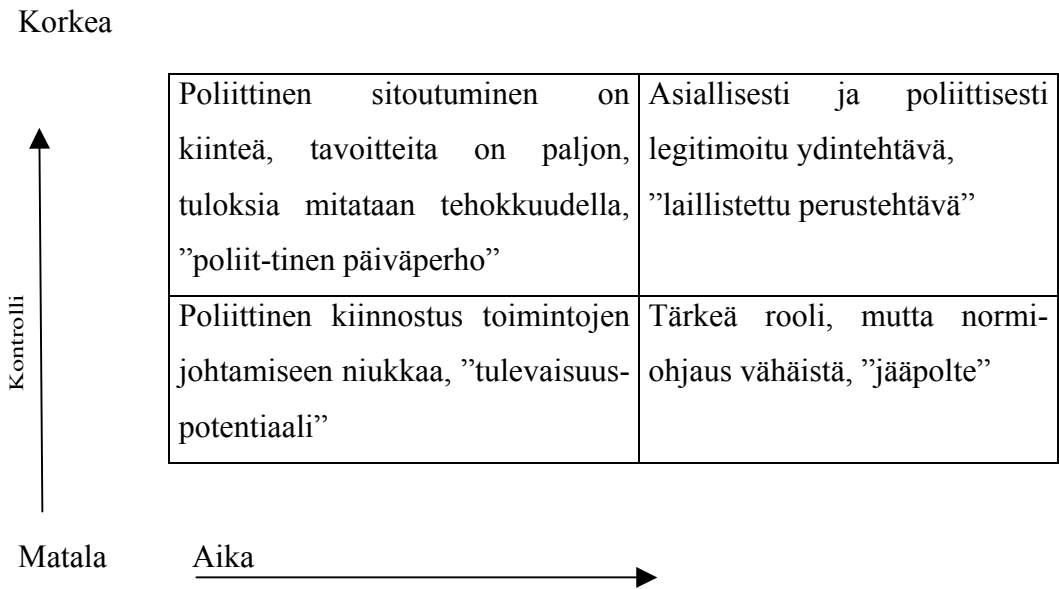
Kun oppilaitoksen lähiympäristö ymmärtää organisaatiolle asetetun perustehtävän, edistää lähiympäristö oppimistavoitteiden saavuttamista ennaltaehkäisevillä ja korjaavilla työmuodoilla. Paikalliskulttuurin vaikutus oppilaitoksen työhön voi vaihdella paikkakuntaakohtaisesti. Paikkakunnan koko ja yleinen aktiivisuus vaihtelevat.

Paikallinen luottamusmieskulttuuri perustuu normisäätelyn lisäksi valtuuttamiseen. Normisäätely on koulutuspoliittisen, keskushallintotasaisen ja kuntatasaisen ohjailun mukaista. Kuntatasolla normiohjaus vaihtelee paljon. Kunnan tarve kontrolloida ja ohjata yksittäistä organisaatiota voi vaihdella myös erilaisten taloudellisten ja muiden suhdanteiden mukaan.

Normiohjauksen laatuun vaikuttaa myös kunnan tai kuntayhtymän strategisen työskentelyn aikajänne. Lyhyt aikajänne ja luottamusmiesten tarve kontrolloida pieniäkin yksityiskohtia johtavat usein mittavaan, lyhytjänteiseen kehittämistyöhön. Suunnittelun ja työskentelyn pitkä aikaorientaatio johtaa parhaimmillaan organisaation perustehtävään keskittymiseen. (Thom & Ritz 2000, 85.)

Thom ja Ritz tarkastelevat oppilaitoksia poliittisen toiminnan kohteena. He ovat luoneet ajattelumallin, jossa riippuvuussuhteiden kiinteys, toimintakulttuuriin sisältyvä ajallinen laajuus ja paikallisen päätöksentekijän tarve/halu puuttua oppilaitoksen tuotantoprosessiin määrittävät organisaation työskentelykulttuurin.

Mallin avulla on mahdollista jäsentää oppilaitoksiin kohdistuvia paikallispoliittisia odotuksia.



Kuvio 2. Normisäätelyn ja ajanhallinnan suhde (Thom & Ritz 2000, 85).

Kuvio 2 osoittaa, että organisaatio, jonka riippuvuussuhde poliittiseen päätöksentekijään on korkea ja aikaulottuvuus on lyhyt, ajautuu poliittiseksi päiväperhoksi. Riskialtein on sellainen julkinen organisaatio, jonka aikaulottuvuus on pitkä aikaväli ja normiohjaus on vähäistä. Tällaiset organisaatiot eivät kiinnosta poliittisia päätöksentekijöitä. Taloudellisten suhdanteiden ja yhteiskunnallisten odotusten muuttuessa ko. organisaatiot ovat vaarassa menettää esimerkiksi toiminnalle välttämättömän julkisen rahoituksen.

Oppilaitosten historiallisessa kehityksessä vapausasteiden määrä vaihtelee yhteiskunnallisen tilanteen, poliittisen tahdon, oppilaitoksen perustehtävän merkityksellisyyden ja johtajan omien toimenpiteiden johdosta. Kuvio 2 ilmentää johtamisen moninaisia haasteita. Omistajayhteisön sidonnaisuus vaihtelee monista syistä johtuen. Yksilölliseen oikeuteen perustuvat velvoitteet, kuten peruskoulun järjestäminen, ovat usein kiinteämmin johdettuja kuin oppivelvollisuusiän jälkeinen koulutus.

Julkisoikeudellisen perustelun lisäksi oppilaitoksen omistajayhteisön intressit vaikuttavat Kuvion 2 mukaan joko valtuuttavasti tai sitouttavasti. Oppilaitoksen johtaja vastaa kuitenkin oman organisaation muuttumattomuudesta tai sen uudistumisesta. Muutoksen mahdollistuminen on seurausta aktiivisesta ympäristön tarkkailusta, havaintojen tekemisestä sekä keskustelusta oman organisaation sisällä ja päätöksentekijöiden kanssa, jotta yhteinen ymmärrys organisaation tehtävästä jäsenyksi ja uudistuisi. (Morgan 1986, 39—76; Kyrö 1997, 148—149.)

Oppilaitoksen johtajan mielessä olevat käsitykset organisaatiosta perustehtävän toteuttajana voivat vaikuttaa johtamisratkaisuihin ja tapaan, jolla työtä ajatellaan tehtävän tulevaisuudessa.

Oppilaitoksen johtajan pitäisi vaikuttaa aktiivisesti yhteisöön, tukea yhteisöä ongelmatilanteissa, tiedottaa tulevista suunnitelmista ja ajankohtaisista ratkaisuista sekä ryhtyä lähiyhteisöä korjaaviin toimenpiteisiin oman toimivaltuutensa puitteissa. Kovero ja Launis ovat tutkineet työterveyshuollossa vaihtoehtoisia päätöksenteon ja yhteistyön malleja. He havaitsivat, että vaikuttaminen on kaksisuuntaista ja kaksitasoista. Kaksisuuntaisuus on päätöksentekijän ja työyhteisön välistä tasa-arvoista vuoropuhelua. Kaksitasoisuus puolestaan tarkoittaa, että vuoropuhelussa esiintyy sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä etunäkökohtia. (Kovero & Launis 1999, 53—55.)

Yhteinen ymmärrys luottamushenkilöstön tai muiden päätöksentekijöiden ja organisaation kesken on välttämätöntä. Mikäli yhteistä ymmärrystä ei rakenneta tietoisesti, oppilaitoksella on vaara ajautua riippuvuuteen tieteen kehityksestä, koulutuspolitiikasta, poliittisista päätöksentekijöistä ja ulkopuolisten näkemyksistä koskien organisaation kykyä suoriutua tehtävästään. Riippuvuus johtaa kontrolliin ja todennäköisemmin myös kaoottiseen työskentelyyn. Vuoropuhelussa synnytetty luottamus ja sille perustuva riippumattomuus luo taas harkintamahdollisuuksia, vapausasteita ja mahdollisuutta riskien ottamiseen (Åkerberg 1998, 75).

Yhteisvastuullisuus ja lisääntyvät vapausasteet kuvaavat valtuuttavaa johtamista. Sitä edistävät monet ilmiöt kuten yhteiskunnan avautuminen yleensä, globalisaatiokehitys ja yksittäisen ihmisen asema maantieteellisesti supistuvassa maailmassa.

Oppilaitosten opetus- ja kasvatustehtävä suuntautuu enenevässä määrin opiskelijoiden oppimisen lisäksi organisatoriseen oppimiseen. Ihmisten välisessä vuorovaikutussuhteessa syntyvä sosiaalinen vaihto rakentaa merkityksellisiä ryhmän jäsenyyksiä ja vähentää keskinäistä kilpailua. Oppilaitokset voivat olla jäseniä esimerkiksi suurten kuntien ja kuntayhtymien omistamissa oppilaitosten organisaatioissa, ammatillisen koulutuksen, lukioiden, ammattikorkeakoulujen ja vapaan sivistystyön organisaatioissa. Yhteistyöllä lisätään vetovoimaisuutta myös muiden sosiaalisten rakenteiden suuntaan.

Keskinäinen työnjako, erikoistuminen omien vahvuuksien mukaiseen toimintaan ja verkosto-oppiminen voivat kohdentaa oppilaitosten johtamista laajempaan yhteisöön. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan mukaan oppivat alueet ja innovatiiviset miljööt menestyvät epäjatkuissa muutostilanteissa. Vastuu oppivasta toimintaympäristöstä on paikallisella tasolla, sillä valtio voi vain rajallisesti vaikuttaa yhteistyön edellyttämään rohkeuteen. (Tulevaisuusvaliokunta 2001, 81—82.)

Suurimpia kaupunkeja lukuun ottamatta oppilaitoksen johtoryhmä saa vastataksien alueen jatkuvasta kehittämisestä virallisen ja epävirallisen kasvatuksen ja koulutuksen keinoin. Paikallinen kulttuuri muodostuu organisaation lähiyhteisön ja organisaation sisäisestä kulttuurista. Oppilaitoksen sisäinen maailma aiheuttaa samalla tavalla muutostarpeita kuin ulkoinen ympäristö.

Oppilaitoksen johtajan pitäisi arvioida jatkuvasti ympäristöstä sekä organisaation sisältä tulevien muutostarpeiden suhdetta ja ryhtyä vain kohtuullisiin uudistuksiin. Pakonomainen kehittäminen ilman selkeää tavoitetta tai kääntyminen

itseensä muuttaa tai lamauttaa oppilaitoksen. Lamautuminen syntyy usein menestymisen tai epäonnistumisen myötä. Ajautuminen hallitsemattomiin ryhmäprosesseihin ylikorostamalla tiimi- ja ryhmätyöskentelyä hidastaa päätöksentekoa. Samoin liiallinen pyrkimys demokratiaan ja liian pitkälle jalkautettuun päätöksentekoon voi kääntää organisaation sisäisiin ”vankiloihin”(vrt. luku 3.1.3).

Ulkoiset ”vankilat” voivat syntyä esimerkiksi poliitikkojen tai muiden esimiesten jatkuvasta puuttumisesta oppilaitoksen johtamiskulttuuriin ja päätöksentekoon. Tuloksen tekemiseen käytettävissä oleva aika kuluu ryhmäkeskusteluun ja puolustautumiseen. Varsinaiselle tuloksenteolle tarvittava työskentelyaika vähenee minimiin. (Morgan 1986, 199—222.)

Vallankäytön perusteet ovat jatkuvan tarkastelun kohteena kaikissa organisaatioissa. Valta voi olla aseman mukaista vallankäyttöä tai karismaan perustuvaa. Karismaattinen valta syntyy kyvystä johtaa ihmisiä tavoitteiden suuntaisesti löyhässä organisaatorakenteessa ja harvojen sääntöjen varassa. Työntekijät kunnioittavat johtajaa sankarina, profeettana tai vaikuttavana puhujana. Laillisuusaseman mukainen valta syntyy virka-aseman mukaan tai yksilön kykyä noudattaa lakeja ja muita normeja. (Habermas 1998, 125; Morgan 1986, 277.)

Vallankäyttö liittyy keskeisesti vallitsevaan tiedonkäsitykseen. Tekninen tiedonintressi korostaa aseman mukaista valtaa ja työntekijöiden kuuliaisuutta. Praktinen tiedonintressi pyrkii puolestaan hyödyntämään tietoa tehokkaasti ja käytännönläheisesti. Käytäntö merkitsee, että ihmisten tarpeet on myös otettava johtamisessa huomioon. Emansipatorinen tiedonintressi etsii ratkaisuja työntekijöiden valtuuttamiseen ja vastuuttamiseen. Kriittinen tiedonintressi luottaa toiminnan tuloksena syntyvään yhteiseen tietoon. Tällöin valta on toissijainen käsite. Tieteenteoreettinen keskustelu muovaa usein yhteiskunnassa vallitsevaa ajattelutapaa tutkijayhteisön ulkopuolisten jäsenten sitä tiedostamatta. Se on läsnä myös oppilaitoksissa.

Näköpiirissä on tällä hetkellä ainakin kaksi transformatiivista muutosta. Oppilaitosten opetustehtävään rajattu yhteiskunnallinen tilivelvollisuus on laajentunut. Elinikäisen oppimisen periaate ja koulutuksellisten umpiperien poistaminen ovat myös johtaneet työskentelykulttuuriin, jossa yksittäinen oppilaitos on ainoastaan osa laajempaa kasvatuksellista tuotantoketjua. Oppilaitosten kyky hahmottaa oma osuutensa yhtä koulutusvaihetta seuraavana ja edeltävänä vaiheena merkitsee, että koulutuspalvelujen tuottajat joutuvat keskustelemaan keskenään omasta osuudesta ja mahdollisesti toimimaan vielä ennakoimattomalla tavalla yhdessä. (Davies & Ellison 1997, 12—13.)

2.3.3 Verkostoyhteiskunnan nopeutuva ja monimuotoistuva päätöksenteko

Verkostoyhteiskunnassa oppilaitosten johto tekee samanaikaisesti päätöksiä monella tasolla monien tiedonlähteiden ja velvoitteiden varassa. Koulutuspoliittinen päätöksenteko on kansainvälistä, valtakunnallista, alueellista ja toimeenpanon osalta myös oppilaitoskohtaista. Lisäksi yksittäiset oppilaitokset vaikuttavat myös kansalliseen ja kansainväliseen päätöksentekoon erilaisten asiantuntijaroolien kautta.

Koulutuspoliittiseen päätöksentekoon osallistuvat maassamme eduskunta, opetusministeriö, Opetushallitus, etujärjestöt, paikalliset koulutusviranomaiset, tutkijat ja oppilaitosten johtajat. Muodollista päätöksentekoa on hajautettu 1990-luvulla paikallisille päätöksentekijöille (Lampinen 1998, 181—190). Keskushallinnon ohjausjärjestelmät ovat korvautuneet Opetushallituksen ja kansainvälisten järjestöjen, kuten UNESCO:n ja OECD:n arvioinnin kautta toteutuvalla ohjauksella. Ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus CEDEFOP on pyrkinyt kansainvälisten tutkintojen perusteiden vertailutyön välityksellä vaikuttamaan koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. (Lampinen 1998, 192—201.) Päätöksenteon hajauttaminen ja uudenlainen arviointiin perustuva kontrollointi johtavat väistämättä tarpeeseen verkostoitua ja kykyyn tehdä nopeasti päätöksiä monitasoisen ja

mahdollisesti ristiriitaisen tiedon vallitsemisessa olosuhteissa. Tarve nopeutuvaan päätöksentekoon ja päätöksenteon välitön näkyvyys tietoverkossa muuttavat myös päätöksenteon tapaa. Yhden ihmisen mahdollisuus hankkia ja käsitellä kaikkea tarjolla olevaa tietoa on rajallinen. Tästä seuraa, että menestyvä organisaatio rakentaa toimintansa sellaisten ihmisten varaan, jotka ottavat aktiivista vastuuta kokonaisvaltaisesti ja kykenevät verkostoitumaan. Yksittäisen työntekijän elämisen tapa muuttuu reaktiivisesta esimiehen käskyjen vastaanottamisesta organisaation perustehtävän ja tulevaisuuden merkityksen etsimiseen, henkilökohtaiseen huippusuoriutumiseen ja vastuunkantoon työyhteisöstä (Beairsto 1997, 43—44; Pedler et al. 1991, 112; Salminen 2001, 23—25, 35).

Päätöksenteon nopeuteen vaikuttaa yhteiskunnallinen vakaus ja epävakaisuus. Epävakaisissa olosuhteissa korostuu kasvava tiedonhallinnan tarve. Yhteiskunnallisesti tarpeellinen joustavuus ajatellaan saavutettavan kokeilemalla erilaisiin tietovirtoihin perustuvia vaihtoehtoja. Tiedon seuranta ja testaaminen korostuvat, päätöksenteko voi äärimmillään johtaa pakonomaiseen menestymisen etsintään. (Juuti 2001, 140; Kyrö 1997, 149; Morgan 1986, 79—81.)

Pakonomaisuus tulee esiin muun muassa oppilaitosten päätöksenteon politisoitumisena. Tällä halutaan varmistaa, että toivottavat päätökset tehdään. Politisoituminen voi lisätä tarvetta byrokraatiaan, sillä oman tahdon toteutuminen on todennäköisempää yksisuuntaisen tiedonvälityksen perusteella. Moniääninen puhe ja monia näkökulmia tarkasteleva ratkaisu saatetaan kokea uhkana ja hallitsemattomana tilanteena. Ylikorostunut poliittisuus johtaa edelleen päätöksenteon epävakaisuuteen. Pelaaja ei voi milloinkaan olla varma, että hän osaa olla oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Työntekijät voivat viestittää päätöksentekijälle ristiriitaista tietoa ja näin estää toivotun päätöksen syntymisen. Tällöin organisaation ulkopuolinen maailma saa suhteettoman paljon tilaa johtamisessa. Vakaat olosuhteet ja luottamuskulttuuri mahdollistavat keskittymisen organisaation perustehtävään ja hallittuun tulevaisuuden tahtotilan muodostamiseen.

2.3.4 Henkilöstön osaamisen kasvava merkitys

Opettajien peruskoulutus kattaa nykyisellään pedagogisten taitojen ohella myös työyhteisön kehittämistaitoja. Henkilöstö odottaa mahdollisuuksia hyödyntää näitä taitoja osallistumalla koulutyön suunnitteluun. Tietoisuus kokonaistavoitteista lisää halua sitoutua uudenlaiseen huippusuoriutumiseen ja moniarvoiseen toimintakulttuuriin. Trotter et al. (1997) ovat tutkineet johtajan työn muuttumista tilanteessa, jossa kykyjen kehittäminen on keskeinen johtamistehtävä. Organisaation kykyjen kehittymisestä seuraa myös johtajan tarve uudistua. (Davies & Ellison 1997, 34—36; Juuti 2001, 357—359; Trotter et al. 1997, 39—40; West-Burnham 2000, 68—71.) Työntekijöiden sitoutuminen muuttaa johtamisen perspektiivin kontrolloivasta työskentelystä valtuuttavaan Taulukon 1 mukaisesti.

Taulukko 1. Kontrolloivan ja valtuuttavan johtamisen erot Trotterin et al. (1997) mukaan.

Kontrolloiva johtaminen	Valtuuttava johtaminen
Odotukset keskittyvät lopputuloksen minimistandardiin.	Varmistetaan, että panokset mahdollistavat huippusuorituksen.
Johdon huolenaiheena on työn vaatimusten selvittäminen.	Johdon huolenaiheena on ihmisten osaamisen hyödyntäminen.
Työyhteisöä tarkastellaan sosiaalisena ilmiönä.	Työyhteisöä tarkastellaan yksilöistä koostuvana.
Työt ovat jaksotettuja.	Työtä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti.

Osaamisen kehittämisessä keskeisiä tehtäviä on selvittää, miten ihmiset saadaan suoriutumaan entistä paremmin yhä useammassa tilanteissa ja pyrkimään parempiin tuloksiin (Trotter et al. 1997, 36—40).

Muutosten johtaminen on keskinertaisuuteen pyrkivien muutosten vastustamista, huippulaadun johtamista ja osaamisen kehittämistä. Tässä työssä oppilaitoksen johtaja tarvitsee näkemyksiä tulevaisuuden kehityksestä voidakseen valita haluttuun lopputulokseen johtavat ratkaisut. Ympäristöstä ja työyhteisöstä syntyy suunnattomasti tarpeita, joihin oppilaitoksen johtaja vastaa tai jotka hän tietoisesti torjuu. Virikkeiden vaikutuksia tarkastellaan suhteessa oppilaitoksen kokonaistoiminnan tulokseen ja opetustointa koskevan lainsäädännön hengen noudattamiseen. (Laki perusopetuksesta 628/98; Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/98.) Virikkeiden merkityksen erottelu on vaikea tehtävä. Se edellyttää, että johtajalla on aikaa ajatella riittävästi.

2.3.5 Oppilaitoksen johtajan ammattitaitoon kohdistuvat muuttuvat odotukset

Muutokset ja uudistumiskyky ovat organisaation menestystekijöitä. Olemalla vain yhtä hyvä kuin toiset samaa tehtävää suorittavat organisaatiot, organisaatio saattaa menettää asiakkaansa kilpailijalle. Tämä on todellisuutta myös oppilaitoksissa. Oppilaiden oikeus valita osittain perusopintojen aikainen ja niiden jälkeinen koulutuspaikka omalta kotipaikkakunnalta tai muualta on johtanut tilanteeseen, jossa väestöpohjaltaan riittävän kokoinen oppilaitos ei saa aina tarpeeksi oppilaita. Riittävän väestöpohjan lisäksi oppilaitoksen tuloksen laatu ja muiden vaihtoehdoisten koulujen saavutettavuus ratkaisevat, minkä oppilaitoksen oppilaat valitsevat. Kilpailu oppilaista johtaa väistämättä huippulaadun johtamiseen muuttuvissa olosuhteissa.

Oppilaitosta ympäröivä yhteiskunta ja oppilaitoksen sisäinen työyhteisö odottavat, että johtaja tai johtoryhmä huolehtii koko organisaation huippukykyisyydestä. Voidaankin kysyä, mitä muutospaineita oppilaitoksen johtajalle asetetaan tulevina vuosina. Hyvään johtajaan liitetään toiveita suunnitelmallisesta ja hallitusta työskentelystä, prosessiasiantuntemuksesta, analyyttisistä ratkaisutaidoista, sitoutumisesta ja kyvystä toimeenpanna suunnitelmat.

Johtamiseen liitettyjä muita ulkoisia odotuksia ovat kyky hallita kokonaisuuksia, kehittää tehokkuutta ja tehdä nopeita päätöksiä (Deming 1993, 50—53). Oppilaitoksen johtajalta odotetaan siis laatutietoisuutta ja kykyä organisoida oppilaitoksen toiminta laadullisten tavoitteiden mukaisesti.

Oppilaitoksen johtajan ammattipätevyyteen liitetään monitasoisia ja –laatuisia taitovaatimuksia pohtimatta tarkemmin, mitä ammattitaidolla tarkoitetaan. Davies ja Ellison määrittelevät ammattipätevyyden (competence) osaamisen lopputulokseksi ja kyvykkyyden (competency) niiksi panoksiksi, joita yksilö sijoittaa suoriutuakseen parhaalla mahdollisella tavalla (Davies & Ellison 1997, 39—40).

Kyvykkyys sisältää myös yksilön halun tai tahdon sijoittaa oma osaamispääomansa oppilaitoksen johtamiseen. Kyvykkyys voidaan jakaa näkyvään ja kätkeytyyn kyvykkyyteen. Kätkeyty kyvykkyys muodostuu itsetunnosta, asenteista, arvoista ja motiiveista. Vastaavasti näkyvällä kyvykkyydellä tarkoitetaan yksilön käytössä olevia tietoja ja taitoja. (Davies & Ellison 1997, 45—49.)

Ammattitaidon käsitteellinen tarkastelu on tässä tutkimuksessa toissijainen tavoite. Tutkimuksen lähtökohtana on aktiivisesti ympäristöönsä vaikuttava ja ympäristöstä oppiva yksilö, jolle tieto on vuorovaikutuksessa jäsenyvä. Tällöin kyvykkyys vastaa tutkimuksen peruslähtökohtia. Tästä eteenpäin käytetään ammattitaitoa tässä tutkimuksessa kyvykkyyden merkityksessä.

Davies ja Ellison luokittavat kyvykkyyden huippukyvykkyyteen ja ydinkyvykkyyksiin. Muutostilanteissa heidän mukaansa menestyvät oppilaitokset, jotka tavoittelevat huippukyvykkyyttä päivittäin. Huippukyvykkyyksien johtaminen oppilaitoksessa edellyttää johtajalta kykyä hankkia tietoa, käsitteellistä joustavuutta, vuorovaikutuksen johtamista, esiintymistaitoja ja suoritusorientaatiota. Nämä kyvykkyydet ilmenevät kylynä muodostaa käsitteitä, hakeutumisen vuorovaikutukseen, kehittämis- ja uudistamisorientaationa, terveenä itsetuntona ja

ennakoivana toimintana. Johtajan ydintaitoja ovat puolestaan strategisen ajattelutavan kehittyminen, muutoksen johtaminen ja laadukkaan toiminnan johtaminen. (Davies & Ellison 1997, 49, 71—79.)

Työyhteisön toiminnan tehostaminen kannustamalla työntekijöitä muuttuvissa tilanteissa on vaativaa. Kannustamisen keinot ovat ulkoisia ja sisäisiä. Niiden taitava käyttäminen onnistuu, jos johtaja tuntee henkilöstönsä, toimintaympäristön asettamat muutospainet työyhteisölle ja yksilöiden henkilökohtaista työkykyä lisäävät menetelmät.

Ulkoinen kannustus on usein erilaisten palkitsemisjärjestelmien hyödyntämistä. Oppilaitoksilla on niukasti mahdollisuuksia taloudellisiin palkkioihin. Tällöin kiittäminen ja muu julkinen tunnustus saavat tärkeän roolin. Pienissä organisaatioissa kiittäminen onnistuu sujuvammin kuin suurissa. Kannustamista on myös kontrolli oikealla tavalla toteutettuna.

Ulkoisen kannustamisen merkityksestä kiistellään. Fidler on tutkinut oppilaitosten kehittämistä. Hän on havainnut, että työntekijöitä vaivaa ulkoisen kontrollin puute. Hänen mukaansa kontrolli koetaan myönteisenä palautteena, sillä kontrolli ohjaa työntekijöitä tavoitteen suuntaan. Se mahdollistaa myös tulosten seurannan ja onnistumisen palkitsemisen. (Fidler 2000, 56—57.)

Ulkoinen kontrolli perustuu kuitenkin teknisen tiedonintressin mukaiseen ihmiskäsitykseen. Ulkoinen kontrolli voi saada oppilaitoksen henkilöstön tarpeettoman riippuvaiseksi johtajan kulloisestakin tahtotilasta ja rajoittaa kaikkien työntekijöiden yhteistä ajattelua. Kun halutaan korostaa uusien toimintakäytänteiden kehittämistä ja organisaatiota ohjaavien arvojen kyseenalaistamista, oppilaitoksissa keskitytään yhteisesti sovittavien arvojen kehittämiseen. (Smeds 1996, 56.)

Oppilaitos on asiantuntijaorganisaatio, jossa kaikilla työntekijöillä on vankka perusosaaminen. Kehittäessään yksilöiden osaamista ryhmätason kollektiiviseksi osaamiseksi oppilaitos joutuu työyhteisönä arvioimaan, mitä osaamista ydintoiminta edellyttää tulevaisuudessa, millaisia yhteistyön tarpeita omalla organisaatiolla on muiden oppilaitosmuotojen ja ympäröivän yhteisön kanssa tulevaisuudessa, mikä on oppilaitoksen tuloksen laadun merkitys oppilaan ja yhteiskunnan kilpailukyvyn kannalta ja onko oppilaitoksen tarjoama osaaminen korvattavissa muilla tavoilla.

Oppilaitoksen johtaminen on tulevaisuudessa enenevässä määrin yhteisöllisten prosessien johtamista ja oman oppilaitoksen aseman paikantamista koulutusjärjestelmässä.

Oppilaitoksen johtajalta odotetaan myös halukkuutta antaa kasvot organisaatiolle. Tämä merkitsee, että johtajan toivotaan näyttävänsä organisaationsa sisällä ja ulkopuolella riittävän usein. Juhlat, merkkipäivät, julkiset oppilaitokselle osoitetut tunnustukset, yhteiset kehittämistilaisuudet ja opetuksen seuranta ovat tapoja olla näkyvillä ja välittää oppilaitoksen arvoja.

Julkinen vaikuttaminen on yhteisten päätösten tekoa ja toiminnan merkitysten antoa. Kieli on mallikäyttäytymisen ohella olennainen vaikuttamisen väline. Kieli säätelee ja tuottaa uutta toimintaa järjestämällä ja luokittamalla merkityksiä uudella tavalla. (Lehtonen 2000, 38—40.)

Luvussa 2.3.3 tarkasteltiin verkostoyhteiskunnan tiedonhankintataitoja. Oppilaitoksen johtajan pitäisi kyetä organisoimaan tiedonhankintaprosesseja. Koska tieto jäsentyy ja saa merkityksensä vuorovaikutusprosessissa, voitaisiin olettaa, että johtajan pitäisi organisoida monitieteisiä prosesseja, joiden tuloksena muodostetaan toimintaa ohjaaville käsitteille yhteinen merkitys. Käsitteellinen joustavuus puolestaan edellyttää, että käsitteen sisältöä ja alaa voidaan tarkistaa tiedon lisääntyessä.

Barth (2000) on tutkinut opettajien käsitteiden muodostumista. Hän havaitsee, että käsitteiden muodostuminen on prosessi, johon sisältyy ensisijaisten ja toissijaisten merkitysten erottelu, lähisukuisten käsiteparien analyysi, käsitteiden koettelu käytännössä sekä käytännöstä uudelleen teoreettiseksi ilmiöksi johtaminen ja käsitteiden pysyvyyden testaaminen. Barth 2000, 189—194.) Prosessi on vaativa. Voidaan ajatella, että vain keskeisiä käsitteitä on mahdollista määritellä oppilaitoksessa prosessimaisesti lyhyellä aikavälillä. Prosessimaisesti käsitteillä tulisi olla myös käyttöä, kun tulevaisuus kohdataan. Yksinkertaistetussa muodossa käsiteanalyysija toteutetaan piirtämällä käsitekarttoja. Kriittinen kysymys lieneekin, missä määrin oppilaitoksen johtajat käyttävät yhteistä aikaa käsitteiden analysointiin?

Davies ja Ellison havaitsevat, että menestyvät oppilaitosten johtajat käyttävät aikaa kehittämiseen ja uudistamiseen siten, että oppilaitos on uusien käytänteiden toimeenpanossa hieman aikaansa edellä. (Davies & Ellison 1997, 49.)

Terve itsetunto kehittyy monella tavalla. Oppilaitoksen johtaja kokee todennäköisesti epämukavuutta, jos hänen ammattipätevyytensä on vanhanaikainen. Johtajan itsensä kehittäminen sisällöllisestä toimialan tutkimusta seuraamalla, harjoittelemalla uusia johtamistaitoja ja tutustumalla itseensä systemaattisesti voivat auttaa johtajaa kokemaan onnistumisen elämyksiä työssä. Erätuuli on tutkinut oppilaitosjohdon ammattitaidon kehittämistä. Hän havaitsee, että oppilaitosjohdon edustajat ovat vaarassa pysähtyä ammatillisiin rutiineihin. Pysähtymistä estää tiiviimpi yhteistyö sosiaalisen ympäristön kanssa esimerkiksi osallistumalla täydennyskoulutukseen (Erätuuli et al. 1996, 153—154).

Johtajan tehtäviä käsitellään luvussa 3.1.3 täsmällisemmin. Yhteenvedona todettakoon, että Davies & Ellison korostavat huippupätevyyksinä ainoastaan muutamia pätevyksiä eikä pitkää tehtävien listaa. Ydinpätevyydet ovat strategisen ajattelutavan kehittyminen, muutoksen johtaminen ja laadukkaan toiminnan johtaminen (Davies & Ellison 1997, 71—79).

Luvussa 3 tarkastellaan yksityiskohtaisemmin johtamista ja strategista ajattelua.

2.3.6 Yhteenveto

Oppilaitoksia koskevat muutokset johtuvat toimialan sisäisistä ja ulkoisista muutostarpeista. Ne ilmaistaan koulutuspoliittisina asiakirjoina sekä toimintaa ohjaavina säädöksinä ja moraalisisina velvoitteina. Globalisaatiokehityksestä (luku 1.1) seuraa, että kansainväliset järjestöt pyrkivät yhtenäistämään koulutusta. Pyrkimys toteutetaan arvioimalla koulutuksen tuloksia eri maissa. Väestö muuttaa köyhiltä alueilta varakkaammille, tuo mukanaan oman kulttuurin, omat arvot, uskonnon ja jopa kielen. Oppilaitoksissa on muodostunut monia kieliä puhuva yhteisö, joka hoitaa yhteiskunnalta saamansa tehtävän parhaalla mahdollisella kyvykkyydellä. Oppilaitos huolehtii yhteiskunnallisen tilivelvollisuuden toteutumisesta ja kantaa vastuuta omasta kehittämisestä.

Oppilaitoksen kehittämisestä ja kyvystä toimia ennakoivasti vastaa oppilaitoksen johtaja yhdessä johtoryhmänsä ja paikallisten vaikuttajien kanssa. Oppilaitoksen omistajayhteisö on parhaimmillaan hyvä johtamisen tuki. Omistajayhteisö tarvitsee tietoa ja keskusteluyhteyksiä ymmärtääkseen oman tehtävänsä valtuuttavana ja pitkän aikavälin työskentelyyn kannustavana.

Oppilaitos on asiantuntijaorganisaatio, jossa opettajiin kohdistuu jatkuvia kehittämissaasteita. Huippukyvykäs oppilaitos kehittää työyhteisötason kyvykkyyttä yksilöiden ammattipätevyyden ajanmukaistamisen sijaan. Tiedostavat työntekijät etsivät itsekkin vuoropuhelua, tarvitsevat tukea ”samaa” kieltä puhuvista ammatillisista yhteisöistä ja odottavat valtuutusta oman ammattitaitonsa laaja-alaiseen käyttöön sekä jatkuvaan kehittämismahdollisuuteen.

Ammattipätevyys kehittyy monin tavoin. Käsitteiden haltuunotto ja uudelleen määrittely ei onnistu, ellei oppilaitoksessa seurata tieteiden kehitystä, tieteiden

keskinäistä vuoropuhelua ja oteta käyttöön tieteiden sovelluksia entistä nopeammin. Teknisten tieteiden ja teknologian sovellukset muuttavat oppilaitoksen sisäistä ja ulkoista toimintaympäristöä pysyvästi. Etäinen on lähellä, läheinen työtoveri puolestaan on liian kaukana kerrosta ylempänä. Taulukossa 2 esitetään tärkeimmät oppilaitosten johtamiseen vaikuttavat syvällisten muutosten perusteet ja niiden vaikutukset.

Taulukko 2. Oppilaitosten muutosten perusteet, muutoksen luonne ja ilmene-mismuoto.

Muutoksen peruste	Muutoksen sisältö	Muutoksen toteuma
Tieteenteoreettinen kehitys	Käsitys tiedosta, ihmisestä, työstä, oppimisesta, vallan-käytöstä	Toimintaa ohjaavien periaat-teiden kyseenalaistaminen, työn-tekijöiden valtuuttaminen
Teknisten ja yhteiskuntatieteiden kehitys	Ymmärrys oppimisen luon-teesta, kasvatustehtävästä ja johtamisesta sekä niiden muut-tumisesta	Tarve uudistaa yksilöiden ja organisaation osaamista, pää-töksenteon monimutkaistuminen
Globalisaatiokehitys	Sosiaalinen vastuullisuus, tietoi-suus resurssien rajallisuudesta	Oppilaitoksen perustehtävän laajeneminen osaksi suurempaa yhteisöä
Koulutuspolitiikan muutokset	Kansallisen tason tahdon ilmaisu	Kansallinen koulutuspolitiikka rajaa tai laajentaa perustehtävää
Kunnallispolitiikan painotukset	Lähiyhteisön tahdon ilmaisu	Paikallinen politiikka rajaa tai laajentaa toimintaa
Henkilöstön peruskoulutuksen kehittyminen	Tietoisuus oppilaitoksen koko-naistehtävästä	Vastuun ja sitoutumisen kasvu, tarve osaamisen jatkuvaan uu-distamiseen

Muutokset ovat monitasoisia ja -suuntaisia. Muutoksilla ei ole loppua. Tästä syystä oppilaitoksen johtaminen painottuu toiminnan johtamisen lisäksi enene-vässä määrin tulevaisuuden kohtaamiseen.

Yhteiskunnan monimutkaistumisesta on seurannut, että johtajan on vaikea hallita kaikkia ympäristön haasteita. Tällöin tulevaisuuden haasteiden kohtaamisesta on muodostunut laajemman johtoryhmän tai koko organisaation yhteinen tehtävä.

3. VISIOT JOHTAMISEN APUNA

Tässä luvussa tarkastellaan johtamista, strategista johtamista, strategista ajattelua ja visioita käsitteinä. Käsitteiden tarkastelu tutkimusten avulla on välttämätöntä, sillä näkemykset ko. käsitteiden sisällöstä ja asemasta johtamisen kokonaisuudessa vaihtelevat. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, millä tavalla visiot ja visiointi esiintyvät oppilaitosten johtamistutkimuksissa.

3.1 Johtaminen käsitteenä

3.1.1 Johtamisen ala

Johtaminen on kokonaisvaltainen ilmiö, jota on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Johtamiskäsitettä on analysoitu suhteellisen vähän aivan viimeisiin vuosikymmeniin asti. Selitys on ehkä siinä, että johtaminen on monimuotoista ja -tasoista ja johtamisen elementit ilman tietoteoreettista tarkastelua ovat vaikeasti yhdistettävissä kokonaisuutta kuvaaviksi käsitteiksi.

Johtaminen voidaan määritellä toiminnallisten kokonaisuuksien, johtamisen tasojen tai johtamisessa käytettävien menetelmien mukaan. Toiminnallisia kokonaisuuksia ovat strategioiden johtaminen sekä toiminnan, organisaatiokulttuurin ja itsensä kehittäminen.

Johtamisen menetelmien pohjalta tehdyn luokittelun perustana ovat kulloinkin hyväksi koetut työskentelytavat. Näitä voivat olla esimerkiksi laatu, tavoite, osaaminen, organisaatio, oppiva organisaatio, arvot, tulos, kaaos ja kriisi. Johtamisen menetelmien tarkastelu on aikasidonnainen. Yhteiskunnassa on nähtävissä

vaiheita, jolloin esimerkiksi organisaatiokulttuurin kehittämällä tai arvojohtamisella etsitään ratkaisuja useimpiin organisaation haasteisiin. Menetelmällinen tarkastelu auttaa kehittämään käytettävää työkalua, mutta sen tuloksena johtaminen voi kapeutua.

Johtamiskäsitteellä on siis monia merkityksiä. Johtaminen (management) on asioiden johtamista. Johtajasta käytetään termiä ”manager” tai ”executive”. Executive-termillä kuvataan henkilöä, jolla on tärkeä tehtävä (Oxford Dictionary 2000, 435). Ihmisten johtamista kuvaavat käsitteet ilmaistaan ohjaamisena ja valmentamisena. Yhteistä näille käsitteille on anglosaksinen perusta: managing things, manager, management, leading people, leader ja leadership. (Westman 2000, 69.) Suomen kielessä asioiden ja ihmisten johtamista on vaikea erotella. Henkilöstön johtamisella ilmaistaan ainoastaan erityinen henkilöstöön kohdistuva vastualue. Henkilöstön osaamisen kehittämistä kutsutaan osaamisen johtamiseksi (Davies & Ellison, 1997, 43).

Johtaminen voidaan määritellä myös tehtävää tai toimialaa kuvaten. Tällöin johtaminen ilmaistaan kuvaamalla johdettava organisaatio kuten oppilaitoksen johtaminen (”school management”/” school leadership”). Oppilaitos on organisaationa osa suurempaa toimialakohtaista järjestelmää. Toimialan johtamisesta opetustoimissa käytetään yleistä termiä educational management tai educational leadership (Berg 1996, 44—51; Chrispeels & Martin 2001, 327—365; Westman 2000, 57, 69).

Toimialan sisäisiä haasteita käsitellään joko paremman kilpailuaseman saavuttamisena (Mintzberg 1991, 74) tai toiminnan sisäisenä parantamisena, school improvement (Chrispeels & Martin 2001, 327—365). Chrispeelsin ja Martinin mukaan toiminnan parantaminen on joko makro- tai mikroparantamista. Makroparantamisessa muutetaan toimintoja, jotka estävät oppilaiden oppimista. Makrotason muutoskohteita ovat esimerkiksi oppilaitoksen ilmapiiri tai organisaatiokulttuuri, oppilaitoksen toimintaa tukeva sosiaalinen verkosto ja oppilaitosta

ympäröivä paikalliskulttuuri. Mikrotason johtamisen tavoitteena on uudistaa opetettavia sisältöjä, opetuksen toteuttamistapaa ja opetuksen johtamistapaa (improving education). (Chrispeels & Martin 2001, 327—329.)

Kasvatustieteen tutkimuksessa mikrotason parantamista tarkastellaan käsitteillä didaktiikka ja pedagogiikka. Didaktiikka etsii vastauksia kysymyksiin mitä, miten, milloin ja mistä lähtökohdista käsin. (Kroksmark 1987, 42.) Pedagogiikassa oppija on toiminnan keskipisteenä. Oppiminen nähdään yksilön sisäisenä prosessina, jota aktiivinen vuorovaikutus tukee. Tavoitteena on vapauttaa yksilön sisäiset prosessit ja edistää vuorovaikutuksessa jäsenyvää ymmärrystä (Kroksmark 1986, 90—91). Pedagoginen johtaminen on vapauttavaa ja ymmärrystä edistävää mikrojohtamista.

Richmondin ja Allisonin mukaan ”educational leadership” ja ”pedagogic leadership”-käsitteet ovat epätarkkoja. Heidän mukaansa ”leadership is one of the most observed and least understood phenomena on earth” (Richmon & Allison 2003, 31). Leadership-käsitteen ymmärtämisen vaikeus johtuu ehkä siitä, että käsitettä käytetään irrallaan tietoteoreettisesta yhteydestä ja toiminnan tavoitteista.

Leadership-käsitteen pitäisi ilmaista, mitä halutaan saada aikaan ja minkälaisin toimenpitein. Käsitettä käytetään kuvaamaan muun muassa johtajuuden vaikuttavuutta, johtajan roolia ja tehtäviä, henkilöstön valtuuttamista, vuorovaikutuksen kehittämistä, tuloksen saavuttamista, toiminnan organisointia, vallankäytön delegointia sekä johtajan mallikäyttäytymistä. A.o. toimintokokonaisuudet perustuvat toisistaan poikkeaviin tieteenaloihin. Tästä seuraa, että leadership käsitettä ei voi kuvata yksistään yhden tieteen avulla. Leadership tai johtaminen edellyttää tutkimuksellisesti monitieteellistä tarkastelua ja yksittäistapauksissa tietoista tutkimusnäkökulman valintaa. (Richmon & Allison 2003, 32—34.)

Opetustoimi on osa julkista johtamista. Julkista sektoria täydentää yksityissektori. Julkisen sektorin johtaminen/ hallinto on lähtöisin käsitteestä public administration. Julkinen hallinto puolestaan jakautuu keskus-, alue- ja paikallistason hallintoon. (Westman 2000, 50—55.) Bergin mukaan julkista johtamista voidaan tarkastella joko toiminnan laillisuuden (school administration) tai kokonaisuukseen johtamisen (school leadership) näkökulmista. (Berg 1996, 41.)

Johtaminen on siis monimerkityksinen käsite. Se sisältää tieteenalakohtaisia ja tietoteoreettisia merkityseroja. Tietoteoreettinen tarkastelu voi auttaa johtamisen tavoitteiden ymmärtämisessä, sillä tietoteoreettinen tarkastelu tuo esiin erot käsityksessä työstä, työntekijästä johdettavana, organisaation rakenteen osuudesta tuloksen syntymisessä ja johtamisen tavoitteissa, erityisesti vallankäytössä. (Habermas 1998, 336—349.)

3.1.2 Johtaminen ja tiedonintressi

Johtaminen voidaan luokitella teknisen, praktisen, emansipatorisen ja kriittisen tiedonintressin mukaan. Tekninen tiedonintressi on perustana modernissa liikkeenjohdossa. Weber on sen merkittävä edustaja. Hänen mukaansa johtaminen on tarkoitushakuista päämäärään pyrkivää toimintaa. Weberille tieto on teknistä, selitykset ovat kausaalisia ja yleistyksen ja ennustukset merkittäviä johtamisen apuvälineitä. Tieto on pääsääntöisesti yksittäisen ihmisen ja erityisesti johdettavan ulkopuolella. Tieto on myös persoonatonta. (Habermas 1998, 1—2.)

Modernissa liikkeenjohdossa johtamisen tavoitteena on yksinkertaisen järjestyksen ja harmonian saavuttaminen organisaatiossa. Tarkoituksena on pitää henkilöstö kurissa ja huolehtia, että jokainen työyhteisön jäsen hoitaa oman tehtävänsä oikeassa järjestyksessä.

Työtä tehdään suljetuissa systeemeissä. Systeemeillä ei ole informaation vaihtosuhtetta ympäristön kanssa (Scaff 2000, 99—102; Toulmin 1998, 31).

Systeemit ovat joko yksilö- tai organisaatiotasoisia. Charlie Chaplin on kuvannut elokuvassaan Nykyaika ihmistä, joka toteuttaa omaa tehtäväänsä liukuhihnalla riippumatta siitä, mitä ympäristössä tapahtuu. Tyypillisimmillään suljetut systeemit näkyvät näin itseriittoisissa organisaatioissa ja äärimmilleen hiotuissa prosesseissa.

Valta on auktorisoitu sekä johtoasemassa oleviin henkilöihin että normeihin. Valtaa käytetään kontrolloimaan. Valvova valta tukee johtamista. Se saa tarkastustoiminnan muotoja; se näkyy myös laatukäsikirjojen työstämisenä ja monissa muissa systeemien ennakoitavuutta ja toistettavuutta edistävissä toiminnoissa sekä moniportaisessa johtamisjärjestelmässä. (Juuti 2001, 193.) Ennakoitavuudella halutaan varmistaa organisaation ja toiminnan mahdollisimman suuri muuttumattomuus.

Teknisen tiedonintressin murtumisesta on seurannut, että viimeaikaiset johtamistarkastelut eivät enää erottele ihmisten ja asioiden johtamisesta. Johtaminen nähdään kokonaisuutena, jota voidaan osittaa työnjaollisesti monin tavoin. Osittamisella etsitään tehokkuutta lisääviä vaikutuksia organisaation rakenteesta ja ihmisten kyvystä ottaa vastuuta työstään.

Käytännön hyötyyn perustuva praktinen tieto tarkastelee johtamista menestymisen avulla. Strategiset ryhmittymät ja niiden sisäiset toiminnalliset ehdot ovat kiinnostavia. Toimialan paikantaminen kilpailukentällä ja toimialan sisäisten johtamishaasteiden tunnistaminen ovat keskeisiä menestystekijöitä. (Gulati et al. 2000, 203—215.)

Praktisen tiedonintressin mukaan johtamisen tavoitteena on saada käytännöllistä tietoa merkityksellisen kommunikaation ehdoista ja ymmärtää, miten toimijat itse mieltävät toimintansa. Työntekijöiden osaaminen vaikuttaa keskeisesti

siihen, miten tavoitteet saavutetaan. Tästä syystä osaamisen johtaminen, osaamisen välittäminen ja tiedon jalostaminen ovat keskeisiä johtamisen tavoitteita kilpailuaseman määrittämisen ja laadun parantamisen ohella.

Johtaminen voidaan ymmärtää myös emansipatorisena prosessina. Emansipatorisen tiedonintressin mukaan johtaminen on kokonaisvaltaista päätöksentekoa, tiedottamista, vastuunkantoa ja tavoitteiden toteutumisen varmistamista. Johtaminen saa monia toiminnallisia merkityksiä kuten visioiden, prosessien, osaamisen ja muutoksen johtaminen (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2001, 37; Laine et al. 2001, 120—126). Johtamisesta muodostuu yksilötasolla erilaisten roolien ja monitasoisten tehtävien kokonaisuus.

Erilaisia rooleja tarvitaan tulevaisuuden kohtaamisessa, jolloin johtajan pitää tuntea organisaationsa tulosraportteja laajemmin. Organisaation osaamisen taso paljastuu seuraamalla työskentelyä, osallistumalla suunnitteluun ja arviointiin myös asiantuntijan rooleissa. Johtajalta ja johtoryhmältä edellytetään kykyä muuttua rooliodotusten mukaisesti.

3.1.3 Johtajan tehtävät

Johtajan tehtävät ovat moninaiset. Organisaatiokulttuurin kehittäminen, tulevaisuuden tahtotilan suuntaaminen ja toimintojen (lue osaamisen, työskentelyprosessien ja tuloksen) kehittäminen ovat tärkeitä oman johtamisen kehittämisen lisäksi.

Tulevaisuuden tahtotila johdetaan organisaation päämäärästä. Organisaation kulttuurin sisäinen tila vaikuttaa tulevaisuuden tahtotilan määrittämiseen. Kun organisaatiossa tiedostetaan yhteinen päämäärä, on tulevaisuuteen sitoutuminen mahdollista. Tahtotilan määrittämiseksi ei siis riitä ympäristön odotusten tunnistaminen. Se on aina monivaiheinen työyhteisöllinen prosessi.

Johtajan tehtävä on auttaa päämäärän ymmärtämisessä. Se voi toteutua monella tavalla. Hamelin mukaan johtaja puhuu unelmistaan työyhteisössä. Ääneen puhuminen mahdollistaa työyhteisötasoisien keskustelun päämäärästä ja sen toteuttamisen menetelmistä. Hamel ottaa käyttöön näkijän (own seer) ja aktivoijan. Määrittäessään yrityksen perustehtävää hän käyttää termejä ”arvotarjous”, ”strateginen aikomus”, ”pilvilinna”, ”uhkarohkeat tavoitteet”, ”päämäärä” ja ”yhteisesti sovitut käyttäytymisen ja tuloksen tavoitteet”. Näillä johtamisen laatutavoitteilla Hamel haluaa uudistaa syvällisesti organisaation strategiaa, osaamispääomaa ja arvoverkoston. (Hamel 2000, 117, 188.)

Johtamiskäsitteeseen voidaan liittää tietoteoreettisen tarkastelun lisäksi myös johtamisen tasoja sisältäviä merkityksiä. Ylimmän johdon (executive, manager) tueksi tarvitaan muita johtamisen tasoja valvomaan ja kannustamaan työntekijöitä. Kotterin mukaan kaikissa organisaatioissa on erikseen ”ylin johto”, ”keskijohto”, ”työnjohto” ja ”henkilöstöjohto” (Kotter 1996, 48). Työnjohto korvataan nykyisin myös termillä ”tiiminvetäjä”. Keskijohdon ja työnjohdon keskeinen tehtävä on kannustaa työntekijöitä selviytymään organisaation tavoitteiden saavuttamisessa.

Kur esittelee johtamistilanteiden hierarkian (Taulukko 3), joka perustuu samantapaiseen ajatteluun kuin Kotterilla. Kur laajentaa kuitenkin tarkastelua ajalliseen ulottuvuuteen ja päätöksenteon taustalla olevien teoreettisten lähtökohtien tarkasteluun. (Kur 1995, 206.)

Taulukko 3. Johtamisen vaihtoehtojen jatkumo Kurin (1995) mukaan.

Mikrojohtaminen	Tiiminvetäjän työ	Makrojohtaminen
Yksi tehtävä	Monia tehtäviä	Missio, päämäärä, visio, strategia
Yksi henkilö	Tiimi tai ryhmä	Organisaatio tai yhteisö
Yksi tilanne	Useita samanaikaisia tilanteita	Runsaasti samanaikaisia tilanteita
Aikaväli välitön	Keskipitkä aikaväli	Pitkä aikaväli
Johtaminen keskittyy tehtävän suorittamiseen	Johtaminen keskittyy tiimin menestykseen	Johtaminen keskittyy organisaation selviytymiseen ja menestymiseen
Psykologinen	Sosiaalipsykologinen, ryhmädynamiikka	Poliittinen, historiallinen, sosiologinen
Tyypillinen malli: Hersey et al. (1988) Tilannejohtaminen	Tyypillinen malli: Vroom et al. (1973) Normatiivinen päätöksentekoteoria	Tyypillinen malli: Kouzes et al. (1987) Johtajuutta koskevat toiminnot

Kurin mukaan ylimmän johdon keskeinen tehtävä on mission, päämäärän, vision ja strategioiden laadinta. Niistä muodostuu organisaation tai yhteisön toimintaa ohjaava periaatteisto. Varsinaisesta toimeenpanosta huolehtivat tiiminvetäjät ja työntekijät. Kurin mallissa vastuualueiden laajuudet ja hallittavan aikajänteen pituus erottelee johtamisen tasot toisistaan. Mitä vähemmän johtamisvastuuta, sen lyhyempi aikajänne sisältyy työhön.

Kurin näkemys perustuu praktiseen tiedonintressiin ja perinteiseen johtamisen työnjaolliseen ajatteluun. Malli korostaa enemmänkin käytännöllistä ajattelua. Tuloksen saavuttaminen voi helpottua, kun johtamisvastuu jaetaan. Kur ei ota kantaa työntekijöiden kykyyn kantaa vastuuta työstä. Mallista voidaan kuitenkin vetää johtopäätös, että työntekijöiden ei tarvitse osallistua tulevaisuuden hahmottamiseen eikä myöskään ymmärtää kokonaisuuksia.

Tunnetun kirkonrakentamista kuvaavan metaforan mukaan työntekijälle riittää, että hän hakkaa kiviä tietynä ajanjaksona. Työnjohtajien vastuuna on huolehtia, että ylimpien johtohenkilöiden unelma suuresta kivikirkosta toteutuu.

Johtotasojen lukumäärä on siis kaksiarvoinen. Yhtäältä monitasoinen johto varmistaa toiminnan tehokkuuden lisäksi sosiaalisen vuorovaikutuksen. Toisaalta se voi johtaa kokonaisuuksien hämärtymiseen organisaation eri tasoilla.

Jokaisessa organisaatiossa keskustellaan tarvittavista johtamistasoista. Mitä enemmän eri tasoisia johtajia tarvitaan, sen enemmän työ ja tieto nähdään luonteeltaan teknisenä tai sen suurempi on johdettava organisaatio. Monet organisaatiot puhuvat valtuuttavasta johtamisesta ja samanaikaisesti organisoivat työtä moniportaiseksi tunnistamatta toimintaan sisältyvää tiedonintressin mukaista ristiriitaa.

Johtaja ja johtaminen käsitteinä saavat näin erilaisia merkityksiä vallitsevan tiedonintressin tai johtamistehtävän rajauksen mukaisesti.

3.1.4 Johtaminen ja organisaatiokulttuurin kehittäminen

Organisaatiokulttuurin kehittäminen on tulevan tahtotilan saavuttamisen väline (Arvonen 1991, 15). Organisaatiotieteisiin kulttuurin tutkimus tuli jo 1950-luvulla. Selznick toi johtamisen käsitteistöön ihmisten välisessä vuorovaikutussuhteessa syntyvän sosiaalisen järjestelmän ja sen hyödyntämisen. Organisaatio on vuorovaikutussuhteessa ympäristöön sosiaalisen vaihdannan kautta. (Juuti & Lindström 1995, 55—60; Kyrö 1997, 192—194.) Vaihdannan välineenä on merkityksellisen ryhmän jäsenyys ja keskinäisen kilpailun väheneminen.

Oppilaitokset ovat moninaisia organisaatioita. Ne voivat olla jäseniä esimerkiksi suurten kuntien ja kuntayhtymien omistamissa oppilaitosten organisaatioissa sekä ammatillisen koulutuksen, lukioiden tai vapaan sivistystyön organisaatioissa. Yhteistyöllä lisätään vetovoimaisuutta myös muiden sosiaalisten rakenteiden osalta. (Kyrö 1997, 182—184; Morgan 1986, 131—134.) Yhteistyön kehittäminen voi edellyttää organisaation työskentelykulttuurin uudistamista.

Organisaatiokulttuuria voidaan tarkastella työyhteisöissä kehittyneiden normien, ilmaistujen arvojen, perusfilosofian, pelisääntöjen ja ilmapiirin näkökulmasta. Organisaatiokulttuurin uudistamisessa joudutaan arvioimaan uudelleen organisaation perusoletukset, organisaation tietoisuus, käytettävät symbolit ja toimintaa ohjaava psykodynamiikka. Perusoletukset rakentuvat sekä ihmis-, organisaatio- että tietokäsitykselle. Organisaatiokulttuuri näkyy kielessä, jonka avulla toimintaa johdetaan. (Czarniawska-Joerges 1992, 160.)

Organisaatiokulttuuri vaikuttaa siihen, millä tavalla visio ja strategiat luodaan ja toimeenpannaan, määritetään organisaation asema sosiaalisessa todellisuudessa, ja jolla organisaatiossa viestitään ja kehitetään toimintoja (Minzberg 1991, 351).

Toimintakulttuurin ja organisaation päämäärän välistä ristiriitaa on pyritty vähentämään organisaatiokulttuuria kehittämällä. Nonaka näkee, että juuri organisaatiokulttuuri määrittää johtamisen sisällöt ja eritasoisten johtajien vastuut. Tällöin johtamista tarkastellaan organisaatiokulttuurin kehittämisen näkökulmasta.

Nonaka luokittaa johtamisen deduktiiviseen, induktiiviseen ja kompressiiviseen toimintatapaan. Hän arvostaa henkilökohtaisesti kompressiivista johtamista. Se perustuu organisaatiossa olevaan hiljaiseen tietoon ja tästä viestittämiseen. (Nonaka 1991, 128—129.)

Kompressiivisessa johtamisessa ajanhallinta, aikataulut ja itseohjautuvat tiimit vaikuttavat resursseista tehtäviin päätöksiin. Johtajan tehtävänä on toimia katalysaattorina organisaation keskellä kaikkiin intressitahoihin. Tämä merkitsee, että johtajan pitää kyetä puuttumaan asioihin ja samanaikaisesti antamaan vapausasenteita (hands in and off). Katalysaattori voi samanaikaisesti kontrolloida ja valtuuttaa tehtäviä. Työyhteisön kyky tunnistaa ja vastata osaamisellaan päämäärän saavuttamiseen kunakin ajankohtana ratkaisee, miten organisaatiossa johdetaan asioita ja ihmisiä.

Morgan esittää, että johtajan mielessä olevat käsitykset organisaatiosta perustehdävän toteuttajana vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita organisaatiokulttuurin kehittämiseksi asetetaan. Morgan on tutkinut organisaation kehitysvaiheita kieli-kuvina. Hän pitää konetta teknisimpänä organisaatiomuotona. Koneorganisaatio tarvitsee suhteellisen vähän yhteistyötä ympäristön kanssa. Rationaaliset säännöt ohjaavat päätöksentekoa. Koneorganisaatiossa tehtävät ja vastuut jaetaan selkeästi. Muodollinen pätevytyminen organisaation eritasoihin tehtäviin toteutuu koulutuksen kautta. (Junnola & Juuti 1997, 59—60 ; Juuti 2001, 126—127; Larson et al. 1994, 18; Morgan 1986, 131—134; Thom & Ritz 2000, 21.) Koneorganisaatiossa kaikki osat ovat paikallaan. Johtajan tehtävänä on valvoa, että osat toimivat tasatahtisesti ja tarpeettomia liikkeitä välttäen.

Organisaatio voidaan ajatella myös organismina. Mielikuva organisaatiosta organismina merkitsee, että organisaation luonne nähdään systeemisenä. Systeemeille on ominaista tilannekohtaisuus ja kyky sopeutua omaan ympäristöön. Aktiivinen ympäristötarkkailu voi edistää organisaation sopeutumiskykyä. (Kyrö 1997, 148—149; Morgan 1986, 39—76.) Aktiivinen tarkkailu voi edellyttää raportointijärjestelmien kehittämistä, vuorovaikutussuhteiden lisäämistä ja suhdetoimintahenkilöstön palkkaamista.

Epävakaissa olosuhteissa kasvava tiedonhallinnan tarve korostuu. Organisaation tarkastelu aivoina voi olla tällöin tarpeellista. Aivot kykenevät kokeilemaan erilaisiin tietovirtoihin perustuvia vaihtoehtoja. Yhteiskunnallisesti tarpeellinen

joustavuus saavutetaan monien aivojen tehokkaalla yhteistyöskentelyllä. Tiedon seuranta ja testaaminen sekä kopiointi voivat olla menestymisen elinehtoja. (Juuti 2001, 140; Kyrö 1997, 149; Morgan 1986, 79—81.)

Organisaatioita voidaan tarkastella myös poliittisina järjestelminä (Morgan 1986, 145). Erityisesti julkisella sektorilla politiikka vaikuttaa monimutkaistavasti päätöksentekoon. Budjetointi, tavoitteiden johtaminen ja tulosvastuu byrokratisoituvat. Toiminnan säännöt, työvälineet ja tulokset määritetään Organisaation ulkopuolelta. (Thom & Ritz 2000, 17.)

Poliittisuudesta seuraa epävakaisuutta päätöksenteossa. Pelaaminen tai oikeassa paikassa oikeaan aikaan oleminen on tärkeää. Tällöin organisaation ulkopuolinen maailma saa suhteellisen paljon tilaa johtamisessa. Poliitikassa on monia muotoja; se voi olla autokratiaa, byrokratiaa, teknokratiaa, sopimustekniikkaa, edustuksellista demokratiaa tai harvemmin välitöntä demokratiaa. (Morgan 1986, 145.)

Morganin mukaan organisaatio voi toimia myös psyykkisenä vankilana (Morgan 1986, 199). Sisäinen vankila syntyy, kun organisaatio mieltyy omaan aikaisempaan menestykseensä tai epäonnistumiseensa tai ajautuu hallitsemattomiin ryhmäprosesseihin. Aiempi menestys saattaa kapeuttaa toiminnallista ajattelua niihin muotoihin, jotka toivat menneisyydessä organisaatiolle onnistumisia. Organisaatio kopioi itseään eikä tarkkaile muita organisaatioita tai maailmaa ympärillään. Epäonnistumiset johtavat usein uusiin epäonnistumisiin. Tästä voi seurata, että huonomaineinen työyhteisö ponnistelee kehityksensä eteen riittämättömästi, koska organisaatiolla on ollut aikaisemminkin huono maine.

Nämä psyykkiset vankilat ovat usein seurausta taakse päin katsomisesta. Organisaation työskentelykulttuuriin liittyvä ylikorostunut pyrkimys demokratiaan ja liian pitkälle jalkautettuun päätöksentekoon kääntää organisaation joko sisäisiin tai ulkoisiin vankiloihin.

Ulkoiset vankilat voivat syntyä esimerkiksi poliitikkojen jatkuvalla puuttumisella oppilaitoksen johtamiseen ja erityisesti päätöksentekoon. Tuloksen tekemiseen käytettävissä oleva aika kuluu ryhmäkeskusteluun ja puolustautumiseen. Varsinaisen tuloksenteon vaatima aika vähenee minimiin. (Morgan 1986, 199—222.)

Morgan kutsuu omaa elämää eläviä organisaatioita ”organisaation muunnoksiksi”. Itsetarkoituksellinen sisäänpäin kääntyminen ja itsensä jatkuva uudistaminen voi olla autopoeettista. (Morgan 1986, 235—242.) Autopoeesi merkitsee sitä, että ympäristö ei välttämättä edellytä muuttumista, mutta organisaatio sulkeutuu itselleen hyväksi koettuun sisäisen kehittämisen tilaan. Autopoeettisilla muutoksilla ja muunnoksilla etsitään organisaation omaa identiteettiä.

Organisaatiot ovat myös vallan välineitä (Morgan 1986, 277). Ajatus perustuu Weberin havaintoon siitä, että yksilöt käyttävät valtaa usealla tavalla. Valta saattaa perustua karismaan, perinteiden kunnioitukseen tai laillisuusasemaan organisaatiossa. Karismaattinen valta syntyy kyvystä johtaa ihmisiä tavoitteiden suuntaisesti löyhässä organisaatorakenteessa ja harvojen sääntöjen varassa. Työntekijät kunnioittavat johtajaa sankarina, profeettana tai vaikuttavana puhujana. Karismaattinen johtaja on aktiivinen oppilaitoksen sisällä ja ulkopuolella.

Perinteiden kunnioittamiseen perustuva auktoriteetti syntyy, kun työntekijät pitävät joidenkin henkilöiden valta-asemaa oikeutettuna. Julkisella sektorilla virkamiehet voivat esimerkiksi kokea itsensä johtajan tai organisaation palvelijaksi. Laillisuusaseman mukainen valta syntyy noudattamalla lakeja ja muita normeja. (Morgan 1986, 277.) Tällöin organisaation suhdetta ympäristöön määrittää kyky seurata muuttuvia säädöksiä.

Organisaation mielikuvatarkastelu auttaa johtajaa analysoimaan ja ymmärtämään omaa työyhteisöä monista näkökulmista käsin. Ympäristön muutosodotusten ja organisaation sisäisen tilan välinen ristiriita auttaa johtajaa vaiheistamaan organisaatiokulttuurin kehittämistä. (Morgan 1988, 172—173.)

Organisaatiokulttuurin kehittäminen on strategisen johtamisen ja toimintojen kehittämisen ohella oppilaitoksen johdolle kuuluvaa toimintaa. Tässä tutkimuksessa ei tietoisesti paneuduta syvällisesti organisaatiokulttuurin johtamiseen, koska se ei ole tutkimuksen keskeisen tavoitteen mukaista. Kuitenkin organisaatiokulttuurilla on merkitystä johtajan mielikuvina. Oppilaitoksen johtajan arviot organisaation kyvyistä ja toimintakulttuurista voivat vaikuttaa tulevaisuuden tahtotilan määrittämiseen.

3.1.5 Toimintojen kehittäminen

Kehittäminen on jonkin asiantilan parantamista. Toimintojen kehittämisen tavoitteena on lisätä organisatorista tehokkuutta rajatussa tilassa tai paikassa ja rajattuna ajanjaksona. Oppilaitoksessa etsitään tehokkuutta suunnittelun, päätöksenteon, toimintojen uudelleen organisoinnin ja koordinoinnin, viestinnän sekä tuloksellisuuden arvioinnin keinoin. Kehittämistoiminnassa pitää tarkastella asiakasta tai oppilasta ja hänen erityisiä tarpeitaan, henkilöstön kyvykkyyttä, organisaation ulkopuolelta saatavaa tukea tuloksen saavuttamisessa, työskentelyn fyysisiä puitteita ja tarvittavia johtamisen tukimuotoja. (Sergiovanni 1991, 17—19.)

Helakorven mukaan kehittämistyö on tietämyksen, ihmisten ja asioiden kehittämistä. Oppimisen ja oppimisympäristön haasteet (pedagoginen johtaminen), taloushallinto, koulutuspolitiikka ja yhteiskuntasuhteet ovat asioita, joita kehitetään. Kehittämisen työskentelymuotoja ovat arvioivat käytännöt ja hallinnointi. (Helakorpi 2001, 1, 128.)

Helakorven mukaan johtaja vaikuttaa aktiivisesti myös toimintaa ohjaavan koulutuspolitiikan kehittämiseen tai uudistamiseen. Hänelle yhteiskuntasuhteiden hoitaminen merkitsee todennäköisesti sitä, että asiantuntijuus on mahdollisimman lähellä asiakasta tai oppilasta ja johtajaan tai päätöksentekijään vaikuttaminen on olennainen osa johtajan ammattipätevyyttä.

Gunter on tutkinut opetustoimen sisältöjä korkean asteen oppilaitoksen johtamisen näkökulmasta analysoimalla laajoja kirjallisia materiaaleja. Hän havaitsee, että johtamisen sisällöt vaihtelevat sen mukaan, miten yksilöt asemoivat itsensä organisaation sisällä. Gunterin mukaan itsensä asemointi vaikuttaa jopa niinkin keskeiseen toiminnalliseen kokonaisuuteen kuin opetussuunnitelman ja kurssisisältöjen laatimiseen. (Gunter 2002, 7—27.)

Itsensä asemointi merkitsee, että johtajan pitäisi kehitettävän toiminnan lisäksi varmistaa, että työntekijät ymmärtävät mihin kokonaisuuteen muutostarve sijoittuu. Jokaisen yksilön tulisi ymmärtää toiminnan päämäärä. Työyhteisössä on välttämätöntä, että kukin työntekijä tiedostaa myös oman osaamisensa rajat ja oman tapansa sekä oman työskentelynsä laadullisen vaikutuksen organisaation yhteisen tuloksen saavuttamisessa. Toimintojen kehittäminen perustuu siten keskeisellä tavalla työntekijöiden omaa työpanostaan ja koko yhteisön tulosta arvioivaan tietoon.

Gunterin mukaan toimintojen kehittämisen edellytyksenä on ymmärryksen lisääminen, olemassa olevan osaamisen hyödyntäminen, kehitettävien toimintojen tunnistaminen ja varsinainen muutoksen toimeenpano. Pedagogisen johtajan roolissa on tärkeää myös rohkaista henkilöstöä muuttamaan toimintaansa (Gunter 2002, 15—17).

3.1.6 Yhteenveto tutkimuksessa käytettävästä johtamiskäsitteestä

Yhteenvetona todettakoon, että johtaminen käsitteenä sisältää monia merkityksiä. Se voi olla asioiden ja ihmisten johtamista yhteisenä kokonaisuutena, se voi olla valtuuttamista ja kontrollointia samanaikaisesti, ja se voi olla kokonaisvaltaista tai ositettua johtajuutta. Tietoisesti tai tiedostamatta valittu tiedonintressi ja siihen sisältyvä näkemys työstä sekä ihmisestä työntekijänä vaikuttavat siihen, miten johtaminen määritetään ja pannaan toimeen.

Tässä tutkimuksessa johtaminen määritetään toiminnallisten kokonaisuuksien avulla (vrt. Arvonen 1991, 15; Davies & Ellison 1997, 49, 71—79). Tällöin johtamisella tarkoitetaan *strategioiden johtamista sekä organisaatiokulttuurin, toimintojen ja itsensä kehittämistä*. Toimintojen kehittäminen perustuu arvioivaan tietoon ympäröivän sosiaalisen todellisuuden muutoksista ja odotuksista. Organisaatiokulttuuri ja itsensä kehittäminen johtajana ovat välineitä, joiden avulla tuleva tahtotila, joka on ilmaistu ja täsmennetään strategisessa johtamisessa, pannaan toimeen.

Johtamista tarkastellaan tässä tutkimuksessa kokonaisuutena. Johtamiseen liitetään myös emansipatorisia tavoitteita, jolloin työntekijät nähdään kykenevinä ottamaan vastuuta. Tästä seuraa, että eritasoisia johtajia ja täsmällisesti määrittyviä johtamisvastuita ei pidetä merkityksellisinä. Organisaatiokulttuurin kehittäminen on menetelmällisessä asemassa.

Toiminnan sisällölliset tavoitteet tai toiminnan kehittäminen ovat seurasta siitä arvioinnista, jota oppilaitoksen johtaja tekee oppilaitosta ympäröivän yhteiskunnan muuttumisesta ja organisaation kyvykkyydestä vastata muutoshasteisiin sekä oppilaitosten toimintaa ohjaavien tieteellisten innovaatioiden merkityksestä opetustyöhön. Oppilaitoksen tuleva tahtotila sisältää myös arviointia omasta kyvystä ja halusta ottaa tulevia haasteita vastaan. Oppilaitoksen tulevan tahtotilan määrittely on näin monimutkaisella tavalla vuorovaikutuksessa johtajan arviointitietoon organisaation sisäisestä ja ulkoisesta tilasta. Seuraavassa luvussa tarkastellaan tulevaisuuden tahtotilan määrittämistä

3.2 Tulevaisuuteen varautuminen strategioiden avulla

Muuttuvassa yhteiskunnassa tulevaisuuteen valmistautuminen voi olla menestymisen edellytys. Tulevaisuutta hahmotetaan strategiatyöskentelyn avulla. Strategia käsittelee aina tulevaa aikaa ja tilaa. Se tarjoaa mahdollisuuden mielikuvitella ennalta tuntematon ja ennustamaton.

Strategia käsitteenä on alkuaan liittynyt sodankäyntiin ja erityisesti sodan voittamiseen. Se merkitsee myös ”the art of general”. Kyse on yleisistä psykologisista ja käyttäytymiseen liittyvistä taidoista, joilla vastustus voitetaan ja luodaan yhtenäinen järjestys johtamiseen (Souli 1995, 4). Strategia määritetään malliksi tai suunnitelmaksi, joka yhdistää organisaation tärkeimmät päämäärät, toimintaperiaatteet ja taktiikat eheäksi kokonaisuudeksi.

Strategiat voivat olla monitasoisia; laajoja konsernitasoisia, eri organisaatioita yhdistäviä tai yksittäisen organisaation toimintojen suunnittelua. Strategia lisää luottamusta menestymiseen tai valittuun toimintamalliin keskittämällä energian ja tarkkaavaisuuden pois epäolennaisuuksista ydintehtävän toteuttamiseen (Kotilehto & Kuosmanen 2001, 74; Quinn 1991, 5—7).

Johtamisessa strategiakäsite on elänyt useita vaiheita: strateginen suunnittelu, strateginen johtaminen ja strateginen ajattelu. Strategisen suunnittelun valtakausi oli 1960-luvulta 1980-luvulle. (Kyrö 1995, 198—199; Santalainen 1991, 116—117.) Strateginen johtaminen tuli terminä käyttöön tieteellisen liikkeenjohdon murtumavaiheessa. Strateginen ajattelu puolestaan on modernin ja postmodernin murrosvaiheen termi.

Strategisen johtamisen tavoitteena on valmistautuminen tulevaan. Strategioiden johtaminen on myös tavoitteiden suuntaamista sekä organisaatiokulttuurin ja oman johtajuuden kehittämistä.

3.2.1 Strateginen suunnittelu

Strategisessa suunnittelussa käsitellään sääntöjä ja organisaation käyttäytymistä ohjaavia normeja (Ansoff 1989, 31—32). Strateginen suunnitelma saa erilaisia merkityksiä erilaisissa ympäristöissä. Sodankäynnissä strategiasuunnitelmalla

ohjataan yksilöllisiä pyrkimyksiä samansuuntaisiksi. Peliteorioissa puolestaan strateginen suunnitelma antaa taas vihjeen, miten vaihtoehtoisissa tulevaisuuden tilanteissa peli voitetaan. Liiketoiminnan johtamisessa strateginen suunnittelu yhdistää, tekee ymmärrettäväksi tavoitteet ja niiden saavuttamiseen valitut keinot. Strateginen suunnittelu keskittyy strategisen aseman tarkasteluun ja vaihtoehtoisten strategioiden arviointiin.

Strategiasta ei välttämättä seuraa toimintaa. Strateginen suunnittelu on luonteeltaan enemmän matemaattista ylimmän johdon ajatusten harjaannuttamista kuin organisaation kokonaisvaltaista johtamista. Strategiseen suunnitteluun kuuluu pistearvojen antaminen organisaation toiminnan kannalta merkittäville vahvuusalueilla. Ne voivat olla taloudellisuutta, teknistä ylivoimaisuutta ja maantieteellistä markkinaetua käsitteleviä. Vahvuustekijöille etsitään kertoimet, joiden avulla määritetään toistuva, todennäköinen, ennustettava, osittain ennustettava tai ennustamaton tulevaisuus. Laskuharjoitelmien tuloksena syntyy strateginen suunnitelma. Se jää usein johdon omaan tietoon, koska julkisena se vähentäisi kilpailuetua. (Ansoff 1984, 464; Ansoff 1989, 9, 106, 237.) Suunnitelmia ei myöskään viestitetä henkilökunnalle, jotta kilpailija ei saisi tietoa suunnitellusta edusta. Ajoittelu esiintyy edelleen monissa johtamisjärjestelmissä tiedostamattomasti.

Strategista suunnittelua ei sisällytetä varsinaisesti strategiseen johtamiseen, sillä strateginen suunnittelu jää enemmän laskukaavojen toteuttamiseen ja laskukaavojen taustalla olevien kysymysten laatimiseen. Kysymys voi vaikkapa kuulua seuraavasti: mikä on todennäköinen teknologinen vahvuus joillakin markkinoilla? Strateginen suunnittelu jättää ottamatta huomioon myös ympäristössä todennäköisesti tapahtuvat muutokset. Se käsittelee tulevaa aikaa pelkästään teknisen investoinnin tehoa lisäten (Porter 1980, 3—5). Strategista suunnittelua voidaan merenkulussa verrata ennalta laadittavaan reittivalintaan. Se on tarpeellinen apuväline, joka edellyttää tuekseen purjehduksen aikaista suunnitelman tarkistamista

3.2.2 Strateginen johtaminen

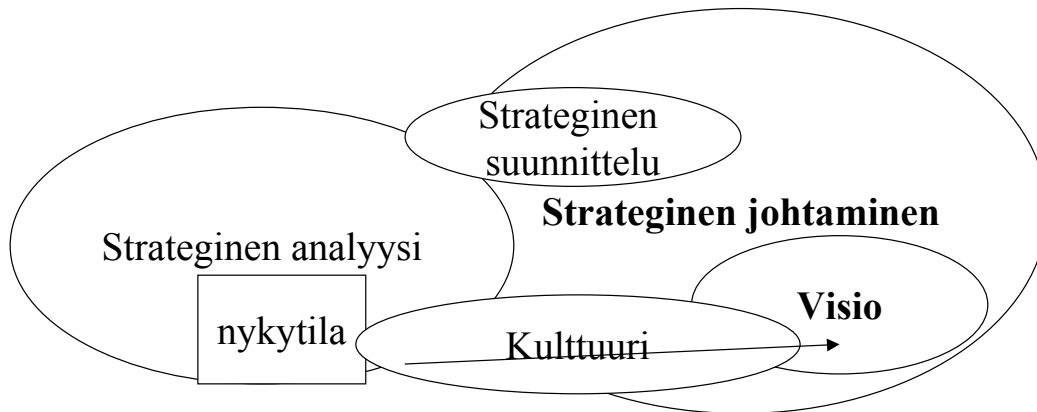
Strateginen johtaminen on alkuaan liiketaloustieteen alaan kuulunut käsite. Julkiselle sektorille se on tullut 1980-luvun vaihteessa, jolloin Euroopassa lähdettiin kehittämään niin kutsuttua Public Choice johtamista (Thom & Ritz 2000, 22—23).

Strateginen johtaminen on syntynyt tarpeesta yhdistää suunnittelu ja toimeenpano. Strateginen johtaminen on kokonaisuus, jossa tulevaisuudella on oma asemansa. Strateginen johtaminen voi muotoutua useammasta organisaation tulevaisuutta kuvaavasta strategiasta. Yleis- tai kokonaisstrategia kokoaa organisaation keskeiset tulevaisuussuunnitelmat. Lisäksi tarvitaan asiakasstrategiaa, ympäristöstrategiaa, kilpailustrategiaa, arviointistrategiaa, tietostrategiaa, elinikäisen oppimisen strategiaa ja henkilöstöstrategiaa. (Porter 1980, 300—318.) Todennäköisesti strategista johtamista arvostavilla organisaatioilla on käytössään myös muita strategioita.

Strategisessa johtamisessa tavoitteena on kilpailuedun ja kyvykkyyden kehittäminen. Kilpailuedun saavuttaminen edellyttää strategisten vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista, kasvavien ja kyllästeisten markkina-alueiden erottelua sekä menestystä tuottavan strategisen ryhmittymän valintaa, keskittymistä toimialan ydintoimintoihin ja rönsyjen poistamiseen organisaatiosta. (Ansoff 1984, 467; Porter 1980, 101—103.)

Strategiat toimeenpannaan ennalta sovitun työskentelykulttuurin, käyttäytymisen normien, arvojen ja toimintaa ohjaavien periaatteiden avulla. Kumppanuudet ja ympäristövastuun laajuudet päätetään yhdessä. (Tranfield 1999, 261.)

Organisaation olemassaolon oikeutus lunastetaan johtamistekoina. Kotilehto ja Kuosmanen (2001) ovat kuvanneet maanpuolustustarkoituksiin soveltuvan strategisen johtajuuden mallin (Kuvio 3).



Kuvio 3. Strategisen johtamisen kokonaisuus Kotilehdon ja Kuosmanen (2001) mukaan.

Kotilehdon ja Kuosmanen esittämä malli strategisesta johtamisesta yhdistää kaikki johtamisen alueet (strategioiden, organisaatiokulttuurin ja toiminnan johtamisen) yhdeksi laajaksi kokonaisuudeksi. Malli keskittyy edistämään ydintehävässä selviytymistä. (Kotilehto & Kuosmanen 2001, 74.)

Malli edustaa praktista tiedonintressiä. Se sisältää menestysanalyysin ja strategisen suunnittelun lisäksi nykytilan analyysin. Merkittävää on havaita, että Kotilehdon ja Kuosmanen mukaan visio on osa strategista johtamisesta (Kuvio 3) toisin kuin usein esitetään.

Mallin ulkopuolelle jäävät organisaation kehittämisen kokonaisuuteen kuuluva ympäristösuhteiden hoito ja itsensä johtaminen. Kotilehdon ja Kuosmanen mallissa ohjaa strateginen johtaminen kaikkea toimintaa ja organisaation kehittämistä. Selitys voi löytyä heidän taustastaan strategisen maanpuolustuksen tutkijoina.

Strategisen johtamisen tavoitteista, sisällöistä ja tärkeistä johtamiskokonaisuuksista esitetään monia näkemyksiä. Toimialan lainalaisuuksien tuntemusta ja kilpailuedun saavuttamista omalla pelikentällä voidaan pitää organisaation menestymisen ehtona.

Toimialan pelisääntöjen ja riskien hallinta ovat olleet tärkeitä strategisen johtamisen menestyskriteereitä. Kaniovski ja Peneder (2002) havaitsivat, että näin ei välttämättä ole. He ovat tutkineet 76 yrityksessä sitä miten strategioita johdetaan. Tutkimuksessa selvitetään, missä määrin strateginen johtaminen on toimialasidonnaista ja mitkä organisatoriset tekijät ennustavat strategioiden menestymistä. Ko. tutkijat käyttävät apuvälineenään laadullista sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittavat, että toimiala sinänsä ei vaikuta strategiseen menestymiseen. Sen sijaan strategista menestymistä ennustavat merkittävästi organisaation käytössä olevat kyvyt. Kykyjen kehittäminen johtaa työntekijöiden vapautumiseen ja itsenäiseen ajatteluun. Tällöin strateginen johtaminen saa emansipatorisia piirteitä.

Kaniovski ja Penederin mukaan kyvyt kehittyvät organisaatiossa toteutettavan tutkimus- ja selvitystyön kautta. Tutkimus on tärkeää, sillä se lisää työntekijöiden ymmärrystä toimialan ja teknologisten sovellutusten kehittymisestä. Tämä ymmärrys edistää samalla innovatiivisuutta. Organisaation innovatiivisuuden perustana ovat kyvykkäät työntekijät. He osoittavat erityistä kyvykkyyttä silloin, kun tieteen ja teknologian innovaatiot yhdistetään palvelemaan strategiaa.

Kyvykkyys on myös kykyä tehdä yhteistyötä vertikaalisesti ja horisontaalisesti. Vertikaalinen yhteistyö lisää tietoisuutta tuotannon tai palvelun erilaisista muodoista; horisontaalissa yhteistyössä opitaan, miten muut organisaatiot hyödyntävät teknologisia innovaatioita. Kaniovski ja Penederin tutkimuksen tulos osoittaa, että yhteistyö on tuloksellista, mikäli tarkkaavaisuus suunnataan tietoisesti

täsmävähävainnointiin ja oivalluksiin. Yhteistyö edellyttää näin ennalta mietittyjä kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia.

Verkostoyhteistyö lisää myös yksilön kykyä työskennellä erilaisissa rooleissa. Tästä voi seurata se, että yksilö oppii suhteuttamaan oman organisaation strategian laajempiin kokonaisuuksiin. (Kanioviski & Peneder 2002, 557—560.)

Strategista verkostokyvykkyyttä ovat tutkineet myös Gulati et al. He ovat selvittäneet sitä, mikä erottaa strategisesti menestyvät ja epäonnistuvat organisaatiot toisistaan. He ovat käyttäneet teoreettisessa tutkimuksessaan Porterin (1980) kilpailustrategian yksittäisiä menestyskriteereitä ja havainneet, että merkittävin strategista menestystä kuvaava indikaattori on organisaation suhdeverkosto. (Gulati et al. 2000, 203—215.)

Ihmissuhdeverkosto mahdollistaa tutkimukseen ja käytäntöön perustuvan tuoreimman tietämyksen nopean saamisen, jonka Kanioviski ja Peneder (2002) havaitsivat strategiseksi menestystekijäksi. Suhdeverkoston tulee olla toimialan sisäinen ja toimialarajat ylittävä.

Organisaatio tarvitsee strategisen partnerin omalta toimialalta. Yhteistyö luo kokoon perustuvaa puhevaltaa ja saattaa samalla edistää toimialan sisäistä menestystä. Mikäli suhdeverkosto on ainoastaan toimialan sisäinen, voi se ohjata tarkastelemaan yhteistyökumppanin tiettyä yksittäistä strategista menestystekijää liian kapea-alaisesti. Moninainen suhdeverkosto pakottaa tarkastelemaan organisaation strategiaa kokonaisuutena (Gulati et al. 2000, 203—215).

Verkostoyhteistyöllä on näin monta tavoitetta. Tavoitteena on osaamisen tunnistaminen, strategisten heikkouksien tiedostaminen ja suuruudesta syntyvä voima. Verkostoyhteistyö edistää myös strategista ajattelua sinällään. Tällöin yhteistyötä on hyödyllistä tehdä samansuuruisten organisaatioiden kanssa. Strategisen yh-

teistyön tulokset ovat vaivattomimmin siirrettävissä suhteellisesti samansuuruisiin organisaatioihin. Yhteistyö on myös hyödyllistä sellaisten kumppaneiden kanssa, joilla on yhteinen menneisyys. Se auttaa vertailemaan strategioiden eroja ja vaikutuksia organisaation tuloksiin.

Epäonnistuminen strategisessa johtamisessa on seurausta organisaatioiden kyvyttömyydestä hyödyntää tai soveltaa saatua tietoa. Syynä voi olla myös organisaation osaamattomuus oman tilansa tunnistamisessa.

Oman tilan tunnistaminen perustuu strategisen ajattelun laatuun, teknologisten innovaatioiden hyödyntämiseen, suuruuden etsimiseen ja kykyyn kehittää koko organisaation osaamista.

Kaniowski ja Peneder (2002, 567) ovat havainneet, että organisaatiot eroavat toisistaan siinä, minkä taseisia kykyjä tuloksen saavuttaminen edellyttää. Osaaminen voidaan luokitella suoritustason vaativuuden mukaan suhteellisen vähän ammattitaitoa vaativaan, keskinkertaiseen ja huipputasoon. Ko. tutkijat ovat havainneet myös, että strateginen johtaminen tuottaa menestystä, mikäli kaikkeen työhön kuuluu kehittämistä. Taulukossa 4 kuvataan organisaation kyvykkyyden roolia menestymisessä:

Taulukko 4. Strategisen johtamisen onnistuminen kyvykkäiden työntekijöiden avulla Kaniovskin ja Penederin (2002) mukaan.

Osaamisvaatimus	Tärkeä kehittämistavoite	Toissijainen kehittämistavoite
Alhainen vaatimustaso	Palveluvalikoiman lisäys	Teknologiset oivallukset
Keskivaativa suoritustaso	Rationalisointi	Palveluvalikoiman lisäys, vertikaalinen yhteistyö
Keskivaativa suoritustaso: työnjohto	Teknologiset innovaatiot	Palveluvalikoiman luominen
Huippusuoritustaso	Teknologiset innovaatiot, horizontaalinen yhteistyö	Palveluvalikoiman ulkoistaminen, vähentäminen

Taulukossa 4 kuvataan strategisen menestymisen edellytyksenä olevaa organisaation sisäistä työnjakoa. Taulukko auttaa myös jäsentämään kunkin organisaation osaamisen erityispiirteet. Huippusuoritustasolla keskitetään voimavarat teknologisiin innovaatioihin, niiden hyödyntämiseen ja horisontaaliseen yhteistyöhön. Eri vaatimustasojen työntekijät osallistuvat toiminnan tai tuotannon kehittämiseen. Merkityksellistä on myös erottaa toisistaan tärkeät ja toissijaiset kehittämistehtävät. Teknisen tiedonkäsityksen mukaista käskyjä toteuttavaa työntekijää ei näytä Kaniovskin ja Penederin mukaan olevan strategisesti menestyvissä organisaatioissa. (Kaniovski & Peneder 2002, 567.)

Kaniovski ja Penederin tulos on mielenkiintoinen. Se korostaa johtamisen eri tasojen sijaan organisaation kehittämistehtävien vaativuutta. Kyky tunnistaa oman organisaation tarvitsema osaamistaso, kyky erotella tärkeät ja toissijaiset kehittämistehtävät ja varautuminen kriittisen osaamisen uudistamiseen näyttääkin olevan merkityksellisempää kuin kilpailuaseman määrittäminen.

Menestymisen edellyttämä osaamistason kartoittaminen on näin strategisen johtamisen lähtökohta. Osaaminen on tietyn toiminnon yleistä osaamista ja organisaation menestymisen edellyttämää erityisosaamista. Helfat (2000) on analysoinut pitkään strategisesti menestyneitä organisaatioita. Hän on havainnut, että osaamiseen kuuluu myös kyky tarkastella aikaa pitkällä ulottuvuudella. Organisaatiot voivat lyhyellä aikavälillä menestyä vastaamalla ajankohtaisiin kehittämistarpeisiin kopioimalla edellisessä kehitysvaiheessa menestystä tuottaneita osaamisia.

Organisaation huippukyvykkyys määritetään usein sen tarvitseman teknologisen ja teoreettisen vaatimustason mukaan. Organisaatioiden huippukyvykkyys on kuitenkin kykyä muuttua ja sopeutua muuttuvissa tilanteissa. Ko. kykyjä ei voida määrittää ennalta täsmällisesti. Lyhyellä aikavälillä osaamisen muutostarpeiden ennustaminen voi onnistua täsmällisesti, mutta pitkällä aikavälillä ennustaminen

on luonteeltaan toiminnan suuntaa ohjaava. Tästä syystä osaamistarpeita ja niiden muuttumista pitää tarkastella säännönmukaisin väliajoin.

Osaamistarpeita ei voida määrittää yksistään organisaation perusrutiinien mukaan. Menestyminen tulevaisuudessa edellyttää myös kykyä muuttua. Kykyä muuttua ja sopeutua kutsutaan dynaamisiksi kyvyiksi. Dynaamiset kyvyt ovat vähemmän strukturoituja ja rutiininomaisia kuin staattiset kyvyt.

Organisaation ja yksilön kyvykkyys kehittyy dynaamiseksi virheistä oppimisen avulla ja toistamalla tai kuvaamalla käytäntöjä (Helfat 2000, 955—959). Kuvaaminen paljastaa tarpeettomat ja virheelliset osaamiset tai toiminnot. Strateginen johtaminen on näin myös tietoista, tulevan tahtotilan mukaista virheellisten kykyjen tunnistamista ja niistä poisoppimista. Johtaja vastaa, että virheisiin puututaan. Virheet voi taas tunnistaa seuraamalla työskentelyä kaikilla organisaation tasoilla ja kuvaamalla työprosesseja.

Virheistä oppiminen ja työprosessien kuvailu vievät aikaa, sillä strateginen menestys on pitkäjännitteistä huippumenestykseen ponnistelua kertaluonteisen ratkaisun sijaan. Strateginen johtaminen on tästä syystä kärsivällistä ponnistelua, toiminnan suuntaamista, oikean osaamisen tunnistamista ja virheellisten toimintatapojen karsimista. Se tarkoittaa, että strateginen johtaminen on myös kyseenalaistamista.

Strateginen kyvykkyys on myös kykyä hinnoitella strategisen menestymisen keskeiset kyvyt. Dutta et al. (2002) ovat tutkineet useiden tietointensiivisten organisaatioiden, kuten Rocha Universityn, Polaroidin, Sun Countryn, Owens & Minorin ja Home Shopping Networkin strategisia menestystekijöitä. Strategisen menestymisen ylivoimaisuus syntyy kyvystä hinnoitella tai määrittää arvo organisaation henkilöstön osaamispääomalle, tehokkaille systeemeille ja sosiaaliselle

verkostolle. (Dutta et al. 2002, 61—66.) Hinnoittelu tarkoittaa sitä, että osaamis-
pääoman kehittämiseen investoidaan, systeemien hiomiseen käytetään ajallisia ja
taloudellisia resursseja sekä suhdeverkostoa käytetään oikein.

Tehokkaiden systeemien ymmärtäminen, työntekijöiden kykyjen kehittäminen
huippuosaamisen tasolle sekä verkoston huolto ja arvostaminen muodostavat
positiivisen menestymisen kehän.

Keskeisten menestystekijöiden hinnoittelu perustuu oikeaan arvon määrittämi-
seen. Oikeaa arvoa ei voi määrittää yksin. Arvo täsmentyy verkostoyhteistyössä
ja diagnostisoimalla jatkuvasti organisaation sisäistä osaamisen tilaa. Se tarkoit-
taa, että johtajan pitäisi liikkua oman organisaation ulkopuolella, arvioida ympä-
ristössä olevaa osaamista ja osaamistarpeiden muutosta sekä verrata oman orga-
nisaation kykyä vastata ympäristön odotuksiin. Verkostoyhteistyön pitäisi sisäl-
tää tästä syystä myös ympäröivien organisaatioiden työntekijöiden kohtaamista.

Oikean hintatason määrittely tulevalle tahtotilan mukaiselle osaamistasolle on
ylimmän johdon tehtävä. Organisaation ylin johto näkee selkeimmin kokonai-
suuden ja kykenee tästä syystä tunnistamaan oikeat kehittämisen tarpeet sekä
kyseenalaistamaan väärät virikkeet.

Strategisen kyvykkyyden ja osaamisen kehittämistarpeiden arvottaminen ja hin-
noittelu on vaativaa. Johto oppii arvioimaan strategisten kyvykkyyksien arvon
opiskelemalla itse teoreettisesti. Hinnoittelukykyä ei voi ostaa organisaation ul-
kopuolelta esimerkiksi asiantuntijapalveluna, kuten useat organisaatiot tekevät.

Diagnosointitehtävä on jatkuva. Se vaatii runsaasti ajankäyttöä. Hinnoittelu on
kaksitasoista: Hinnoittelua pitää opiskella teoreettisesti ja käytännöllisesti. Käy-
tännössä kyky hinnoitella oikein näkyy ylimmän johdon jatkuvassa systeemien ja
työntekijöiden kykyjen yhteen saattamisessa. Yhteen saattaminen ja uudelleen

irrottaminen onnistuu seuraamalla päivittäistä työskentelyä kaikilla tasoilla. (Dutta et al. 2002, 64—65.)

Strategisen kyvykkyyden uudistuminen ja muuttuminen organisaatiossa edellyttää hinnoittelun lisäksi mittaamista. Mittaaminen toteutetaan usein tunnistamalla organisaatioiden välisiä eroavuuksia. Bergh ja Fairbank ovat sisällönanalyysin avulla tarkastelleet 126 tutkimusta, joissa on mitattu strategisen kyvyn muuttumista. Sisällönanalyysi paljastaa, että yksinkertaisen erilaisuuden tunnistaminen on helppo mutta epäluotettava johtamisen apuväline. (Bergh & Fairbank 2002, 359—366.)

Todellisen strategisen muutoksen mittaaminen on työlästä. Se edellyttää, että strategia-aineistoa käsitellään runsaasti. Strategista kyvykkyyden uudistumista voidaan mitata organisaation kasvukäyrinä. Organisaatiotason osaamisen kasvukäyrän seuraaminen on tarpeellista. Se auttaa lyhyen aikavälin strategisen menestyksen johtamisessa, mutta jättää aukkoja pitkän aikavälin menestyksen varmistamiseen. Vaikka kasvukäyrät kertovat muutoksen lisäksi muutoksen suunnasta, ne tarkastelevat useimmiten organisaatiotason muutosta keskilukuina.

Keskiluvut eivät kerro yksilöllisestä oppimisen muutoksesta. Systemaattinen pitkän aikavälin strateginen johtaminen perustuu kuitenkin yksilötasolla oppimisen kasvuun ja oppimistarpeen tunnistamiselle. Tällöin strateginen johtaminen tarvitsisi tuekseen runsaasti yksilöllisiä kasvukäyriä.

Useimmat tutkimukset osoittavat, että ylimmällä johdolla on vastuu organisaation kyvykkyyden kehittämisestä. Kaniovski ja Peneder (2002, 567) osoittavat, että näin ei ole, vaan organisaation kaikilla työntekijöillä on vastuu strategisesta kehittämisestä ja sen avulla menestymisestä. Yksittäinen työntekijä voi kantaa vastuuta oman strategisen osaamisen kehittämisestä, kun hän on tietoinen pitkän aikavälin strategisesta suunnasta ja visiosta.

Selvittämättä on edelleen mikä todella on ylimmän johdon merkitys strategisessa menestymisessä? Ylimmällä johdolla tarkoitetaan ylimmässä johtotehtävässä olevaa yksittäistä henkilöä ja ylintä johtoryhmää. Carpenter (2002) on tutkinut ylimmän johtoryhmän demografisten ominaisuuksien ja organisaation strategisen menestymisen välistä korrelaatiota. Hänen aineistonsa koostuu 272 yrityksestä ja näissä yrityksissä yhteensä 472 strategiavuoden analysoinnista Kolmogorov-Smirnoff kaksoistestauksella. Aineistoon kuuluu organisaatioiden tilinpäätöstietoja ja muita tulosraportteja sekä johdon biografioita.

Carpenter on havainnut, että ylimmän johdon koulutustasolla on positiivinen korrelaatio strategiseen menestykseen lyhyellä aikavälillä. Pitkällä aikavälillä korrelaatio heikkenee. Carpenterin mukaan ylimmän johtoryhmän heterogeeninen koulutustausta on strateginen vahvuus yksinkertaisten muutosprosessien strategisessa johtamisessa lyhyellä aikavälillä. Pitkällä aikavälillä koulutustason ja koulutustaustan monipuolisuuden merkitys vähenevät. (Carpenter 2002, 275—284.)

Tulos voi selittyä sillä, että lyhyellä aikavälillä koulutus auttaa diagnosoimaan organisaation tilan nopeasti. Pitkällä aikavälillä ylin johto kerää jatkuvasti tietoa organisaatiosta, jolloin strateginen mielikuva muotoutuu kaiken aikaa. Strategisen menestymisen ehdot voivat myös olla erilaiset lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. Pitkän aikavälin strateginen menestys saattaa perustua enemmän abstraktiin ajattelukykyyn ja rohkeuteen unelmoida kuin mittaamiseen ja systemaattiseen kehittämiseen. Rohkeus ja abstrakti ajattelu eivät välttämättä ole sidoksissa koulutustasoon.

3.2.3 Strateginen ajattelu

Organisaation menestymiseen keskittyvä strateginen johtaminen on ytimeltään joko kovaa tai pehmeää (Näsi 1991, 32—39). Tämän tutkimuksen kannalta erityistä mielenkiintoa kohdistetaan pehmeään strategiseen johtamiseen, jota kutsu-

taan strategiseksi ajatteluksi. Strateginen ajattelu juontaa juurensa oivalluksesta, että Ansoffin lineaarisen kasvun logiikka on mahdottomuus. Ympäristön haasteet ovat moninaiset ja moniarvoiset, johtajat yksilöinä edustavat moniarvoista osaaamista ja ratkaisevat strategisia kysymyksiä pluralistisin arvoin.

Pehmeässä strategisessa johtamisessa on kysymys visionäärisestä johtamisesta, ihmisten kohtaamisesta, karismaattisuudesta ja vetovoimaisuudesta, valmennuksesta ja vuorovaikutuksesta. Normatiivisten menestysanalyysien lisäksi sekä onnistumista että epäonnistumista tarkastellaan deskriptiivisesti. Pehmeä strateginen johtaminen on luonteeltaan taidetta. Sitä voidaan kuvailla näkemiseksi olevaisen tuonpuoleiseen, eettisen näkemisen kyvyksi ja moninaisuuden näkemiseksi. (Näsi 1991, 44—45, 56—57; Vaara, 1999, 163—166.) Tuonpuoleisen näkemisestä voi seurata uudenlainen tahtotilan muodostus.

Pehmeä strateginen johtaminen on karismaattista ja vetovoimaa lisäävää. Kokyvyt ovat yksilöllisiä ominaisuuksia. Ne voivat vaikuttaa myös organisaatioon siten, että organisaatiokin voi olla vetovoimainen. Vetovoimaisuuden saavuttaminen ja ylläpitäminen perustuvat pehmeässä strategisessa johtamisessa inhimilliseen työskentelytapaan. Pehmeä strateginen johtaminen voisi näin sisältää kannanottoja johtamisen laatuun.

Hansen ei erottele kovaa ja pehmeää strategista johtamista. Hän tarkastelee strategista ajattelua ja strategista johtamista abstraktina ja konkreettisenä toimintana. Hansenin mukaan strateginen ajattelu abstraktissa muodossa on visiointia. Sen avulla etsitään mahdollisuuksien maailmaa. Visio on luonteeltaan koko työyhteisöä inspiroiva. (Hansen 1991, 123.) Tästä seuraa, että visio pitäisi olla yhteistä abstraktia ajattelua ja mahdollisuuksien etsintää.

Todellisuuteen puolestaan varaudutaan konkreettisen strategian avulla. Strategia rakennetaan todennäköisyydelle, joka johtamisen keinoin implementoidaan organisaatioon. Hansenin mukaan strateginen ajattelu sisältää abstraktin ja konk-

reettisen maailman samanaikaisesti. Abstrakti ajattelu menettää merkityksensä, jos siitä ei seuraa toimeenpanosuunnitelmaa.

Hansen korostaa, että abstrakti strateginen ajattelu kuuluu myös valtuuttavaan johtamiseen. Käsitteet ”visio”, ”strategia” ja ”strateginen suunnittelu” ymmärretään hänen mukaansa usein väärin jopa tutkijayhteisöjen keskuudessa. Käsitteellistäminen (abstrakti ajattelu) ja vision reaalisointi ovat yhtä välttämättömiä kaikilla organisaation tasoilla ja kaikkien työntekijöiden kanssa. Perinteisesti liikesalaisuudeksi määritelty strateginen suunnittelukin on luonteeltaan prosessi-mainen, vuorovaikutuksessa jäsenyvä ja täsmentyvä. (Hansen 1991, 130—131.)

Johto voi harjoittaa strategista ajattelua yksin, johtoryhmänä ja koko organisaationa. Hansenin mukaan strateginen ajattelu täsmentyy vuorovaikutuksessa. Hän ei käsittele itsereflektiota, vaan tarkoittaa vuorovaikutuksella yksilöiden välistä kommunikaatiota. Organisaation kaikilla tasoilla on näin osaamista, jota voidaan hyödyntää ja jolla on kehittämispotentiaalia.

Stopford havaitsee samoin kuin Hansen, että strategisen ajattelun vetovoimaisuutta on vaikea saavuttaa unelmoimalla yksin. Unelmien kutominen työyhteisön sisällä on keskeistä. Strategisen ajattelun haasteena on saada ihmiset yhdessä arvioimaan ja kehittämään erityisesti työyhteisön ilmapiiriä. Kuiva, rationaalinen, tulorientoitunut ja kova strateginen ilmapiiri kannustaa heikosti kokeellisuuteen, uusien toimintatapojen tutkimiseen ja työskentelykulttuurin muuttamiseen. Strategia ilman intohimoa ja työntekijöiden luomaa tahtotilaa on toimimaton. (Stopford 2001, 165—169.)

Strategisessa ajattelussa pohditaan usein organisaation uutta tilaa ja vähemmälle jätetään kannanotot työntekijöiden kehittymisestä. Stopfordin tutkimustulos merkitsee kuitenkin, että tavoitteena on myös vapauttaa ja valtuuttaa työyhteisön jäsenet. Tällöin voidaan olettaa, että tulevaisuus, joka ei ota kantaa työntekijöiden valtuuttamiseen, on toimimaton.

Strategista ajattelua voi harjoittaa myös verkostokumppaneiden kanssa. Geletkanycz et al. (2001) ovat tutkineet 460 erilaista yritystä ja niiden ylintä johtoa strategisessa verkostoyhteistyössä faktorianalyysin avulla. Analysoitava materiaali koostuu moninaisista yritysten raporteista. He havaitsivat, että verkostokumppanit saattavat lisätä resurssien kulutusta ja byrokratiaa (kaikesta pitää keskustella säännönmukaisesti kumppaneiden kanssa). Tällöin ajankäyttö suuntautuu konkreettiseen ajatteluun, joka voi äärimmillään johtaa liiketaloudellisten riskien kasvuun.

Yhteinen strateginen ajattelu verkostokumppaneiden kanssa on myönteistä silloin, kun yhteistyön vaarat tiedostetaan ja yhteistyön tavoite on selkeä. Organisaation ulkopuolinen yhteistyö on erityisen vaikuttavaa, mikäli yhteistyö perustuu läheisyyteen, kaksisuuntaisuuteen ja samansuuntaisiin menestysodotuksiin. Lyhyen aikavälin hyödyn tavoittelu strategisessa yhteistyössä puolestaan saa suhteellisen heikot lataukset. (Geletkanycz et al. 2001, 895.)

Organisaatioissa palkitaan usein kehittämistyöhön ja erityisesti strategiseen työhön osallistumisesta. Geletkanycz et al. havaitsivat, että ko. ratkaisu ei välttämättä ole järkevä. Kompensaatiojärjestelmien ulottaminen verkostomaiseen strategiseen ajatteluun ja visiointiin aiheuttaa positiivisia vaikutuksia, jos ylin johto saa välittömiä korvauksia ja strategista ajattelua hyödynnetään oman organisaation sisäisessä kehittämisessä. Pitkän aikavälin kompensatiot eivät motivoi verkostounelmointiin. (Geletkanycz et al. 2001, 896.) Tästä seuraa, että ydintehtäviin pitkällä aikavälillä keskittyvässä johtamisjärjestelmässä pitäisi välttää ulkoisia kannusteita.

Yhteenvetona todettakoon, että strateginen ajattelu on tulevaisuuden tahtotilan suunnittelua ihmisten avulla. Strateginen ajattelu on pehmeää ja abstraktia tulevaisuuden ajattelua. Se on ennakoivaa ajattelua. Strateginen ajattelu on jatkuva, dynaaminen prosessi.

Strateginen ajattelu edellyttää intuitioon perustuvaa synteisiä organisaation mahdollisesta tulevaisuudesta ja luovuutta nähdä toimintakulttuuri uudenlaisena. Strateginen ajattelu saa lisävoimaa organisaation sisäisestä, yhteisestä unelmoinnista ja verkostounelmoinnista. Verkostoyhteistyön laatua tulee seurata, sillä se voi kuluttaa myös liikaa aikaa. Taulukossa 5 kuvataan tässä tutkimuksessa hyödynnettävät keskeiset strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun tutkijat ja heidän kiinnostuksensa kohteet.

Taulukko 5. Tutkijat, joita hyödynnetään strategisen suunnittelun, johtamisen ja ajattelun analysoinnissa.

Keskeinen tutkija	Strateginen suunnitelu	Strateginen johtaminen	Strateginen ajattelu
Ansoff (1989)	Asemointi toimialan sisällä, kilpailuvaihtoehtojen laskeminen matemaattisesti		
Porter (1980)		Kilpailustrategia klusterianalyysin avulla	
Dutta et al. (2002)		Henkilöstön osaaminen, tehokkaat prosessit, sosiaalinen verkosto	
Helfat (2000)		Huippukyvykkyyden kehittäminen	
Bergh & Fairbank (2002)		Kyvykkyys mitata strateginen osaaminen, oppimiskäyrien seuraaminen, huippusuoriutuminen	
Näsi (1991)		Kova strategia, liiketoiminnan menestys	Pehmeä strategia, ihmisten johtaminen
Hansen (1991)			Abstrakti ajattelu ihmisten kanssa
Carpenter (2002)		Ylimmän johdon osaaminen, työntekijöiden kyvykkyyden kehittäminen, poisoppimisen organisointi	

Keskeinen tutkija	Strateginen suunnitelu	Strateginen johtaminen	Strateginen ajattelu
Kaniovski & Peneder (2002)		Koko työyhteisö osallistuu	Koko työyhteisö ajattelee
Gulati et al. (2000)		Strateginen verkostoyhteistyö	Samansuuruiset verkostokumppanit
Geletkanycz et al. (2001),		Kriittinen verkostostrategia	Ylimmän johdon verkostokumppanit

Tässä työssä strateginen ajattelu määritetään seuraavasti: *Strateginen ajattelu on kaikille organisaation tasoille vastuutettua spesifistä ajattelua. Menestyksellinen strateginen ajattelu edellyttää horisontaalista ja vertikaalista yhteistyötä, ylimmän johdon kykyä diagnostisoida yksilöiden strategista kyvykkyyttä, so. merkityksellisten prosessien kuvaamista (Carpenter 2002; Kaniovski & Peneder 2002) ja strategista yhteistyötä samansuuruisien eri toimialoja edustavien organisaatioiden kanssa (Gulati 2000). Strateginen ajattelu on tulevaisuuden ajattelua abstraktilla tasolla sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä Hansen (1991).*

Strateginen ajattelu eroaa strategisesta johtamisesta erityisesti käytännön toimeenpanon osalta. Strateginen johtaminen valtuuttavana toimintana on myös taitoa diagnostisoida strategiset kyvykkyydet, huippukyvykkyyksien ennakoimista ja jatkuvaa kehittämistä pitäen mielessä tulevaisuuden menestys, kykyä muuttaa organisaation toimintakulttuuri joustavaksi ja järjestää virhetoimintojen sekä toissijaisten tehtävien poisoppimista seuraamalla työntekijöiden oppimiskäyrien kasvua strategisen menestyksen edellyttämällä tavalla. Strategisessa johtamisessa tehdään poissulkevia valintoja käytännössä samalla kun, strateginen ajattelu keskittyy abstraktiin unelmointiin ja mahdollisuuksien maailman kartoittamiseen.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisesti tulevan tahtotilan muodostamista vision avulla ensin yleisesti ja tämän jälkeen oppilaitosten johtamisessa.

3.3 Oppilaitoksen tahtotilan määrittely vision avulla

Edellisessä luvussa todettiin Hansenin (1991) ja Näsin (1991) mukaan, että pehmeä strateginen ajattelu on visionaarista. Useimmat strategisen johtamisen tutkijat tarkastelevat visiointia ja strategista johtamista itsenäisinä kokonaisuuksina. Tällöin organisaation visio on strategisen johtamisen välttämätön ehto. Kaavakuvissa visio esitetään usein itsenäisenä kokonaisuutena toisin, kuin Kotilehto ja Kuosmasen Kuvio 3 osoittaa.

Koska visio määritetään joko itsenäiseksi kokonaisuudeksi tai osaksi strategista johtamista, tarkastellaan seuraavaksi käsitettä visio ennen oppilaitosten visiointia kuvaavien tutkimusten analysointia.

3.3.1 Visio käsitteenä

Strateginen ajattelu on abstraktia tulevaisuuden tahtotilan ajattelua eli visiointia. Se syntyy ajatteleamalla ja tahtomalla yhteisesti. (Hansen 1991, 123.) Tahtotilan määrittely voidaan esittää suppeimmillaan seuraavassa muodossa: ”Oppilaitos on Euroopan paras 5 vuoden kuluttua”. Ko. tahdon ilmaisu kuvaa täsmällisesti halutun tilan, mutta se ei kerro millä tavalla tahtotila toteutetaan.

Visio, toiminnan johtavat periaatteet ja organisaation päämäärä kuvaavat johtavien ideoiden kokonaisuutta. Niitä tarkastellaan usein itsenäisinä kokonaisuuksina. Arvosen mukaan näin ei pitäisi toimia, sillä visio sisältyy johtaviin ideoihin (Arvonen 1991, 69). Voittis näkee samoin toimintaa ohjaavat periaatteet joko filosofiana, johtavina ideoina tai arvoina, jotka määritetään organisaation visiossa. (Voittis 2002, 26—27.) Havainto on merkittävä. Se kyseenalaistaa arkikäytössä olevan ajattelumallin visiosta, arvoista ja strategioista vaiheittaisina itsenäisinä prosessin osina.

Visiotutkijat eivät myöskään vaiheista strategisen johtamisen kokonaisuutta. He havaitsivat, että visioinnissa muodostuva tulevaisuuskuva on kokonaisuus, joka sopii yhteen organisaation ydintehtävän kanssa. Tällöin tahtotilaan liitetään myös työskentelykulttuuri ja hyväksyttävien työskentelytapojen määrittely arvoina. (Arvonen 1991, 69; Hansen 1991, 121—124; Kotilehto & Kuosmanen 2001, 74; Näsi 1991, 15.)

Edellä esitetty visio oppilaitoksen asemasta eurooppalaisessa koulutusjärjestelmässä pitäisi visioinnin tutkijoiden mukaan muuttaa kuulumaan seuraavasti: ”Oppilaitos tuottaa 5 vuoden kuluttua Euroopan parasta ammatillista osaamista. Tahtotila toteutetaan ottamalla huomioon elinkeinoelämän tarpeet, elinikäisen oppimisen periaatteet ja opiskelijoiden osaamisentasosta nousevat erityistarpeet sekä työskentelemällä tavoitteeseen johtavien toimintaperiaatteiden ja arvojen mukaisesti. Tulos varmistetaan kehittämällä henkilöstön strategista kyvykkyyttä”. Määritelmää tulisi täydentää edelleen tarkastelemalla arvoja yksityiskohtaisemmin kuin edellä on todettu.

Visiointi on vaativaa. Kun visioinnissa sovitaan toimintaa ohjaavista periaatteista ja arvoista, koskettaa se mitä suurimmassa määrin johtajan työtä. Visiointi onkin keskeinen johtamistoimintojen määrittelyn areena. Visioiden perusteella organisaatio asemoi itsensä strategisesti, määrittää omat voimavaransa ja sopii strategiset tavoitteet, tuloksellisuuden mittarit ja tuloksen saavuttamisen tarvitsemat toimenpiteet.

Clemonsin mukaan visioinnilla otetaan kantaa asiakkaiden tuleviin tarpeisiin, kilpailijoiden tulevaisuuden pyrkimyksiin ja organisaation tulevaan osaamispääomaan. Lisäksi visioinnilla etsitään vastauksia siihen, mitä organisaation toimintaa ulkoisesti säätelevät tahot toivovat erityisesti saatavan aikaan, mitä asioita ei pidetä suotuisina ja millaisesta toiminnasta tulevaisuudessa palkitaan. (Clemons 1995, 64.)

Visiointiin kuuluu myös yhteisen vastuun jakaminen. Johtajan vastuulla voi olla esimerkiksi symbolina oleminen sekä symbolien luominen ja tiivistäminen. Johtaja on myös symbolien luoja. Hän tuottaa metaforia, jotka inspiroivat ja lisäävät energiaa (Morgan 1988, 48—53). Johtaja edustaa organisaation visioita symbolisesti kaikissa edustuksellisissa tilanteissa. Se näkyy johtajan organisaation tahtotilaa kuvaavassa puheessa esiintyvänä arvoina ja tavassa, jolla organisaation toiminnan tulevaa suuntaa kuvataan.

Työntekijöiden vastuulla on suppeimmillaan sitoutuminen ja organisatoristen resurssien kanavoiminen tahdottuun suuntaan. Sitoutumista edistää organisaation hahmottaminen kokonaisuutena, jossa talous ja sosiaalinen todellisuus muuttuvat epäjatkevasti tulevaisuudessa. (Drucker 1996, 185—186.) Laajemmassa merkityksessä koko työyhteisö osallistuu organisaation visiointiin kuten luvussa strategisesta ajattelusta todettiin.

Asiakkaat ja sidosryhmät ovat mukana vision laatimisessa improvisaatioteatterin aktiivisena kuulijakuntana tai yleisönä. Sekä johtaja että työntekijät kutsuvat paikalle yleisön. (Moss Kanter 2002, 76—81.)

Visiointi edellyttää rohkeutta tarkastella ympäristön muutoksia, kykyä kuunnella asiakkaiden tarpeita ja laatia niistä ennakkoluulottomasti koko organisaatiota käsittelevä tahtotila. Rohkeus, kokonaisuuden hahmottaminen ja ennakkoluulottomuus eivät ole tavanomaisia johdon ominaisuuksia. Stopford on seurannut pitkään London Universityssä ylimmän liikkeenjohdon strategista ajattelua. Hän toteaa, että vaikka yhteiskunta muuttuu digitalisoitumisen myötä, yritysjohton on vaikea hyväksyä teknologisten innovaatioiden kykyä muokata maailmaa nykyiseen nähden poikkeavasti. Stopford toteaa, että johdolta puuttuu usein kyky nähdä koko konsernin taseisia mahdollisuuksia. (Stopford 2001, 166.) Tästä seuraa pitäytyminen oman yksikön tulevaisuuden laskelmiin (konsernijohto, taloushallinto ja toiminallista lisäarvoa tuottavat yksiköt).

Se johtaa puolestaan praktisiin ja lineaarisiin tulevaisuusprosessien kuvauksiin eikä suinkaan kokonaan uusien vaihtoehtoisten työskentelymallien unelmointiin.

Vaihtoehtoiset työskentelymallit voivat olla vallankumouksellisia. Se tarkoittaa Stopfordin mukaan sitä, että strateginen ajattelu sisältää tietyn rajallisen tahtotilan ilmauksen, joka yhdessä halutaan toteuttaa, eikä suunnatonta määrää erilaisia toimenpiteitä. Menestyminen voi perustua pieneen oivallukseen, jolla palvelu tai tuotanto muuttuu olennaisesti. (Stopford 2001, 167—168.)

Vision muodossa olevan strategisen ajattelun onnistumisen kriteerinä on selkeys. Beer ja Eisenstat ovat tutkineet 12 yrityksessä ja 150 eri yksikössä, mitkä syyt estävät visioiden toteutumisen. Tutkimusmenetelmät ovat vaihdelleet yrityksittäin. Tulokset osoittavat, että visiota osana strategista johtamista on vaikea toimeenpanna, jos visio on epäselvä ja ristiriitainen. Beer ja Eisenstat ovat havainneet myös, että vision tappajana toimivat standardoidut ajatukset palvelun tai tuotannon laadusta. (Beer & Eisenstat 2000, 29—40.) Tasaiset ponnistelujen ja resurssien lisäykset tai vähennykset eivät edusta strategista ajattelua. Ne kuvaavat enemmänkin teknisen tiedonintressin mukaista strategista suunnittelua. Lisäksi organisaation keskinkertaiset, mitään sanomattomat tai ennalta muualla sovitut arvot eivät myöskään innosta työntekijöitä ponnistelemaan yhteisen tulevaisuuden eteen. Konsernitason yleisten arvojen ilmenemisestä organisaation hyväksyttävässä käyttäytymisessä ja toimintakulttuurissa tulisi sopia yksityiskohtaisesti kaikilla organisaation tasoilla.

Visio kuvaa lähitulevaisuuden lisäksi myös etäisempiä aikoja. Visiolla on siis aikaulottuvuus. Se kurkottaa nykyhetkestä ensin lähitulevaisuuteen ja tämän jälkeen etäisiin suunnitelmiin. Visiot voidaan luokitella keskipitkän ja pitkän aikavälin unelmiin tai suunnitelmiin. Keskipitkän aikavälin visiot toteutuvat usein, kun taas pitkän aikavälin unelmat toteutuvat harvemmin sellaisinaan, sillä muutokset ovat nopeita ja edellyttävät vision päivittämistä ennen pitkän aikavälin unelman toteutumista. (Broms & Gahmberg 1992, 122.)

Edellä mainittua näkemystä voidaan perustella seuraavasti: pitkän aikavälin visioiden toteutuminen alkuperäisessä muodossa saattaa merkitä, että organisaatio on jähmettynyt paikalleen. Dynaaminen maailmankuva merkitsee sen ymmärtämistä, että organisaatiot eivät elä tyhjiössä. Sosiaalisen tai ekologisen ympäristön haasteet muovaavat visioita ajan kuluessa, sillä organisaatio on moniarvoisessa vuorovaikutussuhteessa todellisuuteen. Visiota pitäisikin päivittää säännömukaisesti. Päivittäminen ei tee pitkän aikavälin unelmointia tarpeettomaksi. Pitkän aikavälin tahtotilan erityisenä tehtävänä on pitää organisaation perustehtävä selkeänä muuttuvissa olosuhteissa.

Tuleva aika saattaa olla organisaation tai johtajan pahin vihollinen ellei sitä uskalleta kohdata dynaamisesti. Historiallisen ajan ajattelu on välttämätöntä, sillä johtajat, jotka ajattelevat ja arvostavat aikaa, saavuttavat parempia liiketoiminnan tuloksia. (Friman 2001, 17—26; Stern & Stalk 1998, 160—163.)

Yhteenvedon on todettava, että visiointi sisältää kannanottoja organisaation tulevaisuuteen ja toiminnan tavoitteisiin. Visiointi edellyttää, että henkilö, joka visioi, voi ottaa kantaa organisaation menneisyyteen, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Henkilöiden pitää siis tuntea organisaation edeltäviä vaiheita voidakseen visioida pitkälle. Menneisyydestä opitaan organisaation kyky ottaa suuria tai pieniä muutosaskelia. Tulevaisuus puolestaan on keskipitkän ja pitkän aikavälin tulevaisuutta, joka kohdataan joko staattisesti tai dynaamisesti.

Visiointiin liitetään myös arvojen kuvaus siitä, millä tavalla organisaation sisäinen ja ulkoinen todellisuus kohdataan. Taulukossa 6 kootaan yhteen erilaiset määritelmät visiosta. Määritelmät ovat enemmän kuvauksia kuin todellisia käsitteen määrittelyjä.

Taulukko 6. Visio, sen toteutumisen ehdot ja johtajan tehtävät.

Tutkija	Visio	Toteutumisen ehdot	Johtajan tehtävät
Hansen (1991)	Abstraktia ajattelua	Perustuu yhteiseen toimintafilosofiaan.	Valmistellaan yhteistyönä.
Stopford (2001)	Pieni unelma, Vallankumouksellinen ja ydintehtävään keskittyvä	Ennakkoluulottomasti ajateltu, auttaa ymmärtämään konsernitason strategiaa.	Koko yhteisö mukana
Arvonen (1991)	Johtavien ideoiden määrittely, tahtotilan ilmaus	Päämäärästä sopiminen, visio on seuraus tästä sopimuksesta.	Johtaja valtuuttaa työntekijät vuoropuheluun
Voittis (2002)	Johtamistoimintojen määrittelyn areena	Toteutetaan toimintafilosofian ja arvojen muodossa.	
Broms & Gahmberg (1992)	Kuvaa tulevaisuutta	Lyhyt, keskipitkä ja pitkä aikaväli erotetaan toisistaan.	Pitkän aikavälin visio ei toteudu, sillä sitä pitää päivittää.
Friman (2001)	Strateginen aika	Syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.	Johtajan on pidettävä organisaatio dynaamisena.
Beer & Eisenstat (2000)	--	Arvot määriteltävä selkeästi, edellyttää innovatiivista ajattelua palvelun uudesta laadusta.	Johtajan tehtävä on huolehtia vision kirkkaudesta ja arvojen selkeydestä.
Morgan (1988)	--	--	Johtajalla on vastuu symbolina olemisesta, metaforien avulla ja edustamalla johtaminen.

Yhteenvedona todettakoon, että visiota voidaan tarkastella organisaation psyyken suuntaamisena (tuleva tahtotila). Tahtotila kuvataan psyyken termillä ”unelma”. Se ilmaistaan filosofisin käsittein tai periaattein (toimintafilosofia, arvot). Visio näyttääkin perustuvan monimutkaisella tavalla organisaation ydin- tai perustehtävään ja sen toteuttamistavan syvälliseen muuttamiseen yksinkertaisella tavalla. Tässä muodossa visio on

abstrakti tulevan tahtotilan ilmaus johtavina periaatteina tai toimintafilosofiana esitettyinä. Visio on seurausta organisaation päämäärästä tai ydintehtävästä. Se keskittyy usein ydintehtävän hoitamiseen uudella tavalla.

Visiointi voi koostua koko työyhteisön ja asiakkaiden tai johtajan toimenpiteistä. Johtajan erityisenä tehtävänä on huolehtia vision säilymisestä dynaamisena ja kirkkaana vuoropuhelussa sosiaalisen todellisuuden kanssa. Visio pysyy työyhteisön mielessä merkityksellisenä, mikäli organisaation arvot ovat kirkkaat ja johtaja omalla toiminnallaan edustaa visioon kirjattuja arvoja. Johtajan tehtävä on myös ylläpitää organisaation dynaamisuutta ja välittää visiota metaforien avulla. Vision toiminnallisia ehtoja ovat seuraavat:

Visiossa määritetään asiakkaiden palvelemisen uudenlainen laatutaso. Visio fokusoii tulevan tahtotilan vallankumoukselliseen muotoon. Se sisältää vahvat arvot ja ottaa huomioon ympäristön tarpeet. Vahvasti sitouttava visio laaditaan yhteistyönä. Johtajan tehtävänä on kantaa visiota organisaation ulkopuolella edustamalla ja sisäpuolella toistamalla visiota metaforien avulla.

Taulukkoon 6 kootut visiota kuvaavat määritteet ja kriteerit, samoin kuin niitä tarkastelevat tutkimukset, ovat poikkeuksetta tulosta toimialat ylittävistä tarkasteluista. Strategia ja visio keskittyvät ydintehtävän hoitamiseen paremmin tai uudella tavalla tulevaisuudessa. Visiossa tarkastelun kohteena on siis toimialan ilmiö. Toimialan tulevaisuutta ennakoidaan käyttäen yleisiä johtamisen lainalaisuuksia tai arvoasetelmia kuten Kaniovski ja Peneder (2002) luvussa 3.2.1 osoittavat.

3.3.2 Visio ja aikakäsite

Visioon liitetään aikakäsite. Aika on joko historiallista aikaulottuvuutta tai strategista aikaa. Aika antaa mahdollisuuden osittaa tai rytmittää vision toimeenpanostrategioiden jaksottamisena tai vaiheistamisena. Tieteellisessä liikkeenjoh-

dossa tavoitteena on käyttää tätä kallisarvoista hyödykettä säästeliäästi ja tehokkaasti (Elster 2000, 24—28).

Aika vaikuttaa organisaation elämään myös laajemmin kuin välitön tuotannon tehostaminen. Oppiminen ja muuttuminen ovat aikaa vieviä prosesseja. Tällöin aika saa juuri merkityksen ajallisena ulottuvuutena, mahdollisesti myös erilaisina hahmotuksina inhimillisestä ja organisatorisesta hyödykkeestä.

Strategisen ajattelun mukaan strateginen aika merkitsee yhtä lailla ajan kestoa (etäisyys), aikataulutusta (nopeus) ja sisäistä lisäarvoa (aika, tila ja prosessit moniarvoisessa vuorovaikutuksessa) strategiaprosessissa. Sisäinen lisäarvo edellyttää myös vuorovaikutuksen ymmärtämistä. Friman kutsuu vuorovaikutusellista aikaa diakroniseksi. Diakroninen ajantaju on kognitiivinen ominaisuus, joka erottelee menestyvät johtajat ei-menestyvistä. Diakronisuus tarkoittaa, että mennyttä aikaa tarkastellaan vapauttamattomien energioiden valossa suhteessa tulevaisuuden edellyttämiin energioihin. (Friman 2001, 17—26.)

Menneisyys on näin mennyttä aikaa ja menetettyä energiaa. Menetetty energia on kallis hukkainvestointi, joka voi aiheuttaa häviämisen strategisessa kilpailussa. Polttoaineen tuhlaaminen voi johtaa sen loppumiseen aavalla merellä. Yksikään kapteeni ei käytä polttoainetta siten, että laiva joutuu ajelehtimaan. Jokaisen johtajan tulisikin kysyä itseltä ja organisaatioltaan ennen strategisen kilpailun häviämistä, mitkä voimavarat jäivät vapauttamatta?

Virheistä oppiminen tarkoittaa muun muassa sitä, että vapauttamattomat voimavarat hyödynnetään vision toimeenpanossa ennen uusia investointeja. Näitä investointeja voi olla esimerkiksi henkilöstön lisäkoulutus, työkierto ja uudet rekrytoinnit. Osaamisen kartoittaminen ja osaamisen hyödyntäminen kuuluvat keskeisesti visionaariseen johtamiseen.

Visioinnin tavoitteena on yhdistää voimavarat huippukyvykkyydeksi. Organisaation huippukyvykkyys voidaan saavuttaa vapauttamalla tulevan tahtotilan suuntainen vapauttamaton energia (Helfat 2000, 955—959) kuten luvussa 3.2.2 todettiin ja keskittymällä määrätietoisesti ydintehtävän suorittamiseen hyvin.

Aika on myös tiedostamisen ja toiminnan suhdetta kuvaava suure. Tämä suure sisältää kaksi rakennetta: tuotannollisen ja temporaalisen rakenteen (Friman 2001, 39). Nopeuden ja tuotannollisen toiminnan suhde voidaan selvittää arvioimalla kuinka paljon aikaa kuluu vapauttamattomien voimavarojen muuttamiseen tuotannollisiksi tai miten nopeasti tiedostamisesta seuraa muuttunut toiminta.

Temporaalisuus tarkoittaa työn aloittamisen ja lopettamisen välistä aikaa. Sitä säätelemällä on mahdollista saavuttaa sekä määrällisiä että laadullisia tuloksia. Temporaalinen rakenne tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kyvykkyyden uudistamisessa nähdään välivaiheita. Välivaiheet voidaan pitää tarkoituksenmukaisina, jotta tulevan kyvykkyyden saavuttaminen tuntuisi inhimillisemmältä kuin suurten muutosten kohtaaminen välittömästi.

Strateginen aika käsittää siis ymmärryksen organisaation kyvystä työskennellä ja tuottaa tavoitteiden mukainen tulos. Strategiseen aikaan kuuluva ymmärrys on emotionaalista ymmärrystä omasta ja organisaation tilasta. (Friman 2001, 39.)

Friman on tutkinut johtajien strategista aikakäsitettä ja erityisesti heidän kykyään emotionaaliseen ajatteluun. Hän on havainnut, että visiot kuvaavat usein niin kutsuttua objektiivista tulevaisuutta. Tulevaisuuteen sisältyy kannanottoja talouden tasapainotilan ylläpitämisestä, saavuttamisesta ja toiminnallisten tavoitteiden prosessimaisuudesta. Prosessit ovat vuorovaikutteisia. Tällöin yhden osan nopeutuminen heijastuu myös toisaalle. (Friman 2001, 38—41.) Vaikeudet saavuttaa tietyt toiminnalliset tavoitteet pitää ottaa huomioon myös muiden prosessien uudistamisessa. Yhden prosessin kehittyminen nopeuttaa tai hidastaa samassa suhteessa muita prosesseja. Johtaja tarvitsee kykyä hahmottaa kokonaisuus, malttia

odottaa hitaimmankin toiminnallisen prosessin kehittymistä kokonaisuuden sujuvuuden edellyttämälle tasolle ja voimaa kannustaa hitaasti uudistuvia työntekijöitä.

Frimanin tutkimus osoittaaakin, että strategista aikaa ei käsitellä aikakäsitteenä sinällään, vaan aikaulottuvuuksille annetaan joko objektiivisia tai subjektiivisia sisällöllisiä merkityksiä.

Visioiden toimeenpanossa johtajan subjektiivinen kyky herättää luottamusta, osoittaa armeliaisuutta, tuottaa myönteisiä mielikuvia ja ilmentää organisaation arvoja lauselmissaan helpottaa muutosten läpivientä. Johtajan puheen subjektiivinen osuus voi kannustaa työntekijöitä ponnistelemaan äärimmäisissäkin olosuhteissa yhteisen tulevaisuuden saavuttamiseksi. Tällöin subjektiivinen osuus on yhtä merkityksellinen kuin objektiivinen.

Friman on havainnut, että ymmärrys ajasta sekä objektiivisena että subjektiivisena erottelee johtajat toisistaan. Ne johtajat, jotka kykenevät ottamaan huomioon ympäristön muutokset ja vaihtamaan näkökulmaa organisaation sisältä ulos ja tarkastelevat organisaation tuloksia myös yhteiskunnan näkökulmasta, osittavat tulevaisuuden useampaan osaan. (Friman 2001, 1—2.) Osittaminen voi kannustaa henkilöstön vaiheittain uudelle kyvykkyystasolle.

Vaiheittaisuus edellyttää myös malttia ja kärsivällisyyttä odottaa käyttäytymisen muuttumista. Kärsivällisyys ja maltti kuvaavat aikakäsitteen subjektiivisia aineksia. Ne auttavat johtajaa itseäänkin odottamaan maltillisesti. Friman toteaa havaintonsa perusteella, että sekä strategisen ajattelun että strategisen ajan tiedostamisen kehittäminen edistää johtajan todennäköisyyttä menestyä tehtävässään (Friman 2001, 155—156).

Subjekttiiviseen aikaan liittyy myös oman organisaation historiallisen tilanteen ymmärtäminen, ja niinpä aikaa pitää tarkastella armeliaasti. Westmanin esittämä armeliaisuus merkitsee, että oman organisaation kehitysvaiheiden ja toimintaympäristön vaikutusten ymmärtäminen lisää kykyä tehdä oikeita ratkaisuja. Westman liittää organisaation historiaan myös toimialan erityislainalaisuudet. Hän toteaa, että julkinen sektori on poliittisesti epävakaa ja ennustamaton ympäristö. Se on hyväksyttävä osana strategista realismia. (Westman 2000, 350—351.)

Epävakaa ja ennustamattomat tilanteet voivat johtaa visioon, jota joudutaan tarkistamaan ympäristön ja asiakkaiden tarpeista riippumattomasti. Johtajan pitäisi osoittaa armeliaisuutta myös itseään kohtaan tilanteissa, joissa poliitikot tahtovat erilaisia tavoitteita kuin organisaation yhdessä laadittu visio edellyttää. Armatomuus ja siitä seuraava epäonnistumisen kokemus voi johtaa tarpeettomaan energian kulumiseen.

Strategisen ajan lisäksi aikaa voidaan tarkastella historiallisena aikakäsitteenä. Historiallisen aikakäsitteen lähtökohtina ovat yhteiskuntarakenteelliset vaiheet. Aika kehänä kuvaa vuodenaikojen rytmin mukaista, perinteistä maatalousyhteiskunnan aikaa. Tapahtumilla on itseään toistava rytmi. Ihminen elää vuodenaikojen mukaan. ”Sadetta seuraa aina päivänpaiste ja talven jälkeen koittaa aina kevät” ja ”kyllä routa porsaankotiin ajaa” kuvaavat ihmisestä riippumattomasta toistuvuuden lainalaisuutta. (Estler 1988, 37—38.) Yksilöt, joiden aikakäsite rakentuu kehäajattelulle, eivät kärsi vaikeista ajoista tai prosesseista, sillä he ovat oppineet, että päivä kääntyy pimeyden jälkeen valoon. Muutokset koetaan ohimenevinä tapahtumina. Tästä syystä tyydytään usein odottelemaan parempaa vaihtetta, esimerkiksi johtajan vaihtumista.

Newtonin ja Descartesin aikakäsite on lineaarinen. Aika on tasaisesti etenevä seuraus edellisestä ajallisesta vaiheesta. Lineaarinen aika nähdään matemaattisena yhtälönä, jolla ohjataan myös tuotannollista prosessia, erityisesti lisätään

tehokkuutta. Lineaarisen aikakäsitteen mukaan mennyttä ei voi palauttaa.

Lineaariseen aikaan liitetään teollisen yhteiskunnan arvot. Työntekijät nähdään subjekteina, joiden työaikaa pitää kontrolloida tiukasti esimerkiksi kalenterin avulla. Kompensaatiojärjestelmät sisältävät myös tunti-, viikko- ja kuukausipalkkajärjestelmän. Kun aika on hyödyke, sen toivotaan ohjaavan ihmisiä työskentelemään ja ajattelemaan rationaalisesti.

Weber hyödyntää lineaarista aikakäsitettä talousteorioissaan ja niihin perustuvas-
sa johtamisessa. Lineaarisen aikakäsityksen ja kristillisen ajattelun mukaan ihmi-
sen pitää tehdä tehokkaasti työtä saavuttaakseen paikan taivaassa. (Roth 2000,
123—126.)

Yhteenvedona todetaan, että yksilön aikakäsite on tämän työn kannalta merkityk-
sellinen. Vuodenaikojen kehääjattelussa aika on merkityksetön muutosenergian
suuntaaja. Lineaarinen aikakäsite taas sisältää ajatuksen tehokkuusvaatimukses-
ta. Tapahtumien kronologia on merkityksellinen, sillä kulloinenkin osanen on
looginen edellytys seuraavalle vaiheelle.

Frimanin (2001, 39) esittämä strateginen aika, johon sisältyy sekä objektiivinen,
kognitiivinen osa sekä subjektiivinen ja samalla emotionaalinen osa saattavat
olla johtamisen menestystekijöitä.

3.3.3 Aika ja hallintamekanismit

Vision toimeenpano edellyttää vastuunottoa. Yksilö vetäytyy vastuusta, jos hän
on oppinut välttämään sitä. Välttäminen voi johtua yksilön ja yhteisön omaksu-
masta aikakäsitteestä ja oppimiskokemuksista. Yksilö muodostaa yleistyksiä
oppimisprosessien avulla. Nämä yleistyksset ovat seurausta yksilöllisistä hallin-
tamekanismeista (coping- mechanism) ja niiden toimivuudesta.

Hallintamekanismeille on luonteenomaista niiden suhteellinen pysyvyys. (Seligman 1979, 103—106; Garber & Seligman 1980, 72—74.) Hallintamekanismit antavat monimutkaisella tavalla yksilölle kontrollin kokemuksen. Se puolestaan suuntaa ihmisen pitkän aikavälin toimintaa. Tulevaisuus on aikaisempien oppimiskokemusten perusteella ennustettavissa ja kohdattavissa tai sitä tulee paeta. (Garber & Seligman 1980, 78—79.)

Yksilön hallintamekanismit ja kontrollin tunne ovat tiedostamisen tulosta. Kun yksilö saa tietoa sosiaalisesta ympäristöstä ja tilanteesta, hän kykenee ajattelemaan mahdollisia mielekkäitä tilanteen ratkaisuvaihtoehtoja. Näin tulevaisuus saa henkilökohtaisen merkityksen myös työpaikalla.

Yksilön hallintamekanismit voidaan jakaa kolmeen luokkaan. Ne ovat tehtäväorientoituneisuus, sosiaalinen riippuvuusorientoituneisuus ja minä- defensiivinen puolustusorientaatio.

Tehtäväorientoitunut motivaatio tarkoittaa, että yksilö pyrkii hallitsemaan tehtävää tai toimintaa. Tehtäväorientoitunut henkilö näkee tehtävät osana jotakin suurempaa kokonaisuutta eikä yksittäisinä suorituksina. Organisaation tehtävillä ja kokonaistavoitteilla on myös henkilökohtaista merkitystä. Yksilö haluaa suoriutua haasteista oman aktiivisuutensa voimin. Tehtäväorientoitunut yksilö hallitsee menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden. Tulevaisuus nähdään useimmiten mahdollisuuksina. Tällöin aika saa laaja-alaisen historiallisen merkityksen. (Kirveskari 1985, 65—66; Krohne & Laux 1982, 107—110; Rubin 1998, 113; Salonen et al. 1982, 80.)

Ruohotie mukailee Zimmermansin näkemystä motivaatiosta ja havaitsee, että käyttäytymisen kontrollointi ja itsesääteily ovat monimutkaisella tavalla kytkeytyneet aikaan. Kun yksilö ajattelee, hän siirtää samalla aikaisempien oppimiskokemusten merkityksiä uuteen tilanteeseen. Käyttäytymisen kontrollilla on näin samanlainen suhde aikaan kuin tehtävän kontrollilla. Myönteiset kokemukset

näyttävät johtavan positiivisiin vaikutuksiin uutta opittaessa. (Ruohotie 2000, 172—174.)

Käyttäytymisen kontrolli ja itseohjautuvuus sisältävät myös itsearvioinnin. Tynjälän ja Collinin mukaan asiantuntija pyrkii mahdollisimman laajaan itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuus perustuu oman käyttäytymisen ja ajattelun kriittiseen itsearviointiin. (Tynjälä & Collin 2000, 293—305.)

Työntekoa voi ohjata myös minän ulkopuolinen sosiaalinen ympäristö. Tällöin yksilön tilannekohtaiset ratkaisut perustuvat muiden ihmisten odotusten täyttämiseen. Toiminnan perusmotiivi on auktoriteetin miellyttäminen. Älyllinen kapasiteetti suunnataan tuttujen piirteiden etsintään uudessa tilanteessa ja samalla mahdollisiin vihjeisiin siitä, mitä esimies juuri nyt haluaa. Jos yksilö epäonnistuu tehtävän suorittamisessa, vastuu ei ole hänen. Epäonnistuminen tulkitaan johtavaksi enemmänkin epätäsmällisistä tai vääristä ohjeista. Esimies kantaa vastuun yksilön epäonnistumisesta. Tätä hallintamekanismia kutsutaan sosiaalisesti riippuvuusorientaatioksi. Aika liittyy tähän orientaatioperustaan menneisyytenä, nykyhetkenä ja erittäin lyhyen aikavälin tulevaisuutena. (Garber & Seligman 1980, 78—79; Kets de Vries 1989, 79—81.) Sosiaalisen riippuvuuden todellisuus on subjektiivista todellisuutta eikä siten riitä menestyvälle johtajalle.

Kolmas vaihtoehtoinen tapa hallita aikaa on minä- defensiivinen puolustusjärjestelmä. Tällöin yksilö pyrkii välttämään kaikki vaikeat tilanteet, joissa on epäonnistumisen mahdollisuus. Yksilö kokee, että sekä onnistuminen että epäonnistuminen johtuvat sattumasta eikä hänen toiminnastaan. Yksilöltä puuttuu tulevaisuus. Hän keskittää energiansa välttääkseen tässä hetkessä olevia hankalia tilanteita. Mannisen mukaan tällainen henkilö on yleisesti passivoitunut. Passivoituneelle yksilölle on ominaista suuri ulkoinen kontrolli, uusien tilanteiden kokeminen ongelmallisena ja passiivinen vetäytyneisyys. (Manninen 1993, 66—67; 122—131.)

Kets de Vries on myös havainnut yksilöllisen välttämismallin. Hän kutsuu tätä mallia passiivis-aggressiivisuudeksi. Henkilö, jonka toiminta perustuu passiivis-aggressiiviselle perustalle, uskoo, että mikään ei onnistu häneltä. Seurauksena on yksilöllinen alisuoriutuminen. Tällainen henkilö kieltäytyy myös kantamasta vastuuta itse aiheuttamistaan vaikeuksista tai kohtaamaan mahdollisia tulevia vaikeuksia. (Kets de Vries 1987, 140—141.)

Aikaulottuvuus ja elämänhallintamekanismit edellä esitetyssä merkityksessä ovat kognitiivisen psykologian piiriin liittyvä ilmiö. Tässä traditiossa yksilön sisäinen tietojenkäsittely oletetaan sosiaalisesta todellisuudesta riippumattomaksi ilmiöksi. Aikakäsite elämänhallintamekanismeihin (coping-mekanismit) liitettynä pidetään tietoisesti mukana, sillä tutkimuksessa mukana olevien oppilaitosjohdon edustajien tulevaisuuden unelmat saattavat yksilötasolla olla sidoksissa oppimiskokemuksiin, joita he ovat saaneet vastatessaan koulutuspoliittisiin haasteisiin. Aikaa pitää kuitenkin tarkastella kriittisesti kognitiivisen oppimispsykologian lähtökohdista yksilön elämässä.

Organisatoriset hallintamekanismit ovat yhtä merkityksellisiä kuin yksilölliset hallintamekanismit. Erityisesti muutostilanteissa organisaatiot hyödyntävät oppimiskokemuksiaan samalla tavalla kuin yksilöt. Historiallisella aikakäsitteellä on siis merkitystä sekä yksilö- että organisaatiotasolla.

Mielikuvien avulla johtaja voi auttaa yhteisöä suuntaamaan energiansa tehtävä-orientoituneeseen suuntaan. ”Unelmointi ja fantasiointi symboloivat tämän päivän yhteiskunnassa uusien ovien avaamista” (Hamel 2000, 1—11). Unelmoinnin avulla voidaan harjoittaa yksilöllistä rohkeutta ottaa vastuuta.

Visioinnissa otetaan riskejä. Uudelleenorganisoinnin epäonnistuminen voi johtua siitä, että johtajat eivät tunnista yksilöiden oppimiskokemuksia (vrt. Friman 2001, subjektiivinen aika) ja erityisesti heidän kykyään kohdata riskejä, joita yksilöiden uudessa tilanteessa pitää oppia hallitsemaan.

Tiivistetysti todetaan, että aika, visiot ja/ tai strateginen ajattelu ovat sidoksissa toisiinsa. Samoin ajalla ja yksilön ja organisaation oppimisen avulla saavutetuilla hallintamekanismeilla on yhteyttä tulevan toiminnan suuntaamisessa. Aika on monimutkaisella tavalla sidoksissa yksilön ja organisaation oppimismotivaatioon. Usko tulevaisuuteen kannustaa ajattelemaan aikaa myönteisesti ja unelmoimaan.

Kielteiset hallinnan kokemukset saattavat estää yksilöä ja organisaatiota ajattelemasta tulevaisuutta rohkeasti. Koska johtajat ovat tekemisissä organisaatioiden ja yksilöiden kanssa, heidän vaativa tehtävänsä on motivoida ihmisiä ymmärtämään aikaa laaja-alaisesti. Muutoksia on hankala kohdata, jos aikaa tarkastellaan vain kilpailuedun saavuttamisena. Työntekijät havaitsevat herkästi, millaisia tulevaisuusodotuksia sisältyy visioon. Tuotannon tai palvelun tekninen tehostaminen motivoi heikosti ajattelevia työntekijöitä.

3.3.4 Visiot ja sosiaalisesta ympäristöstä nousevat tavoitteet

Visio kuvaa myös organisaation suhdetta sosiaaliseen ympäristöön. Ympäristö odottaa, että organisaation tuotanto tai palvelun laatu vastaavat yhteisön tarpeita. Visiossa otetaan kantaa, miten sosiaalisen ympäristön odotuksiin vastataan. Tällöin yhteiskunnallinen asema voidaan ilmaista vastuu- ja vaikutussuhteina.

Vaikutussuhde on kaksisuuntaista riippuvuutta. Organisaation perustehtävä tai olemassaolon oikeutus lunastetaan organisaation tuottamien palvelujen kysynnällä ja asiakkaiden tyytyväisyydellä. Tapa, jolla vuorovaikutussuhteen laatu määritetään kuvataan Kuvioissa 1 ja 2. Oppilaitoksen perustehtävä voidaan tulkita byrokraattisena ja hallintopainotteisena, pedagogisesti ja ammatillisesti painotuneena tai markkinointilähtöisenä. Vastaavasti organisaation suhde poliittiseen päätöksentekijään julkisella sektorilla vaikuttaa visioiden sisältöihin ja aikaulottuvuuteen.

Organisaation toimintatapa muotoutuu osittain sen mukaan mitä ympäristö ja asiakkaat odottavat. Organisaatiolla on mahdollisuus toimia myös aktiivisesti tarjoten omia näkemyksiä tulevaisuuden kohtaamisen tavoista. Tulevan tahtotilan määrittelyssä organisaation aktiivinen tai passiivinen työskentelytapa ja sosiaalisen ympäristön tapa käyttää valtaa ovat monimutkaisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään. Pitkällä aikavälillä organisaation tapa vastata tulevaisuuden odotuksiin vaikuttaa joko vahvistavasti tai heikentävästi organisaation toiminnan selkeyteen.

Kaksisuuntaisesta vuorovaikutussuhteesta seuraa, että sosiaalinen ympäristö voi olla tärkeä organisaation tulevaisuutta suuntaava tekijä.

Sosiaalisen ympäristön vaikutus on joko myönteinen tai kielteinen. Ympäristö voi pakottaa organisaation lyhytjänteiseen työskentelyyn (Kuvio 2), jolloin tulevaisuus koetaan epäselvänä tai se menettää merkityksensä. Vastaavasti sosiaalinen ympäristö, jossa kannustetaan vapausasteiden käyttöön ja vastuunottoon, edistää kokonaisvaltaista visiointia ja unelmointia pitkälle tulevaisuuteen.

Tulevaisuus, jonka määrittelemissä joko organisaatio tai yksilö ovat itse mukana, koetaan selkeämpänä kuin ulkopuolisen määrittelemä tulevaisuus. Organisaation toimintatapa ja tulevaisuuden selkeys voivat näin vaikuttaa visiointiin. Kuviossa 4 kuvataan toimintaympäristön mahdollista vaikutusta organisaation työskentelytapaan ja vision selkeyteen.

	VISIO	
	Selkeä	Epäselvä
TOIMINTATAPA Aktiivinen	Aktiivinen suhde pitkän aikavälin tulevaisuuteen	Myönteinen suhde lyhyen aikavälin tulevaisuuteen
Passiivinen	Vastustaminen	Välttäminen

Kuvio 4. Toimintatavan suhde vision selkeyteen ja aikajänteeseen.

Useimmilla organisaatioilla on jokin taho, joka rahoittaa toimintaa. Tällöin visiossa tai siitä johdetussa strategiassa ei voida unohtaa omistajien ja rahoittajien odotuksia. Pitkällä aikavälillä rahoittajan ja organisaation suhteen laatu vaikuttaa ratkaisevasti visioiden aikaperspektiiviin. Organisaation selviytymisen kannalta sosiaalisen ympäristön täsmällinen tunnistaminen on merkityksellistä. Kuviota 4 pitää visioinnin yhteydessä tarkastella organisaation ja yksilön oppimistuloksena.

Vision suhde sosiaaliseen ympäristöön ilmenee siis niissä muutoksia kuvaavissa lausumissa, jotka siirretään organisaation strategioihin. Muutostarpeet tunnustetaan diagnostisten ”tuntosarvien” avulla. Tuntosarvet testaavat vision realisuutta ja kykyä tuottaa kilpailuetua. (Dutta et al. 2002, 61—66.)

3.3.5 Visioita ohjaavat arvot

Visio kuvaa myös organisaation arvoperustaa (vrt. Arvonen 1991, 117—120). Tässä luvussa arvoja tarkastellaan työyhteisön toimintaa ohjaavan merkityksen kautta eikä arvoja filosofisina käsitteinä.

Arvot ohjaavat henkilökohtaisia tai sosiaalisesti suosittuja valintoja perususkomuksina tai toivotun käyttäytymisen määritteinä. Moraaliset arvot ja ihanteet voivat kehittyä suorastaan luonteenpiirteiksi. Tällöin ne saavat yllykkeiden merkityksen. Yllykkeet puolestaan synnyttävät halun tietynlaiseen toimintaan. Moraalisia vaatimuksia sisältävät yllykkeet työntävät syrjään itsekkäät vaatimukset. (Turunen 1997, 18-22.) Yllykkeet näkyvät myönteisesti ja kielteisesti organisaatioiden toimintatavoissa. Tulevaisuuden kohtaaminen on eettisten ja moraalisten yllykkeiden myönteistä hyödyntämistä organisaatiossa.

Arvot ovat voivat olla syvällisesti yksilön toimintaa suuntaavia. Ne ovat sidoksissa yksilön sopeutumiseen, minää suojaaviin mekanismeihin, tiedostamiseen ja itsensä ilmaisemisen tarpeisiin (Rokeach 1973, 5—7). Arvot ovat suhteellisen pysyviä. Ihmisen on kuitenkin mahdollista kehittyä arvoja ilmentävänä ja toteuttavana yksilönä. Turusen mukaan ihminen voi omaksua ja oivaltaa moraalisia vaatimuksia. (Turunen 1997, 18—22.) Toimintaa voidaan näin kehittää myös kehittämällä organisaatiossa vallitsevia arvoja.

Näkemyks ihmisen kyvystä omaksua arvoja on kuitenkin monimutkaisempi, sillä näkemys inhimillisestä oppimisesta on erilainen teknisessä, praktisessa, emansipatorisessa ja kriittisessä tiedon intressissä Tekninen tiedonintressi korostaa tehokkuusajattelua ja näkee ihmisen perusolemukseltaan laiskana, kyvyttömänä hallitsemaan kokonaisuuksia ja kykenemättömänä ymmärtämään eettisiä arvoja. Koska kaikki ihmiset eivät ole yhtä laiskoja, ihmiset voidaan luokitella kykyrakenteensa mukaisesti erilaisiin ryhmiin kuten, työntekijät, työnantajat, omaan

kulttuuriin kuuluvat ja tämän kulttuurin ulkopuoliset (Lévy 1997, 15—20).

Työnantajan ja omaan kulttuuriin kuuluvien vastuulla on huolehtia organisaation yhteisten arvojen toteutumisesta. Yhteiskunnassa selviytyminen edellyttää, että organisaatiot ja järjestelmät hankkivat johtajia pitämään huolta laiskoista ja kyvyttömistä yksilöistä. Weberin kuuluisa ”rule of man over man”, kuvaa miten järjestelmät tarvitsevat johtavia yksilöitä kontrolloimaan johdettavia. (Lassman 2000, 83—84.) Ongelmaksi teknisen tiedon intressin mukaisessa ihmiskäsityksessä jää se, millä tavalla löytyvät ne ihmiset, jotka kykenevät ylittämään perusihmisyyden, siis laiskuuden ja kehittämään myös omia arvojaan.

Praktinen tiedonintressi ja emansipatorinen tiedonintressi korostavat ihmisen kykyä oppia ja ottaa vastuuta organisaation tavoitteista ja niihin liitetyistä arvoista. Koska tieto on luonteeltaan ihmisten vuorovaikutuksessa kehittyvää ja kasvavaa, voidaan myös arvoja kehittää vuorovaikutuksessa.

Tulevaisuuden näkökulmasta on yhdessä kasvaminen valtuuttavien arvojen mukaista. Uusien toimintakäytänteiden kehittäminen ja organisaatiota ohjaavien arvojen kyseenalaistaminen ovat merkityksellisiä, sillä kyseenalaistaminen edistää vuoropuhelun käynnistymistä yhteisten arvojen sopimiseksi. (Smeds 1996, 56.) Emansipatorisen tiedonintressin mukaan sitouttaminen voi toteutua ainoastaan yhteisellä arvoprosessilla.

Organisaation yhteisten arvojen lisäksi voi johtajan henkilökohtainen arvomaailma ja maailmankatsomus suunnata työyhteisön arvoja. Organisaatiot, joiden olemassaolon oikeutus perustuu yhteiskunnalliseen palvelutehtävään tai pyrki- mykseen tuottaa taloudellista hyötyä, edustavat aina jonkin asteista rationaali- suutta arvovalinnoissaan. Tällöin organisaation yhteiset tai johtajan sanelemat arvot ovat jossain määrin myös hyötyä tavoittelevia.

Niiniluoto esittää, että maailmankuva on aina jossain mielessä rationaalinen. Rationaalisuuden luonne voi esiintyä arvorationaalisuutena, välinerationaalisuutena tai uskomusrationaalisuutena. Välinerationaalisuudella tarkoitetaan sitä, että tehokkuusajattelu ohjaa yksilön tai organisaation toimintaa. Tehokkuus ilmenee puheessa tai ajattelussa seuraavan kaavan muodossa. ”Jos haluan lääkäriksi, minun on opiskeltava lääketiedettä .” (Niiniluoto 1994, 46—52.)

Rationaalisissa arvoissa sovitaan organisaation sosiaalisista konstruktoista, toisin sanoen luodaan perusta organisaation toimintakulttuurille. Se syntyy yhteisöllisen neuvottelun kautta ohjaamaan ihmisten yhteistä toimintaa, suhdetta muihin ja omaan itseen. Rationaaliset arvot voidaan myös omaksua itsestään selvinä organisaation ominaisuuksina (Åkerberg 1998, 74).

Jin on tutkinut arvojen ilmenemistä yksilöillä ja organisaatioissa diskurssianalyysin avulla. Hän on havainnut, että ihmisillä esiintyy hyödyn tavoitteluksi nimettäviä arvoja kuten rahan hankinta, sukupuolten erilaiset rooliodotukset ja vallan tavoittelu.

Arvoihin liittyy myös kulttuurisia mieltymyksiä. Jokaisessa organisaatiossa on niin kutsuttu kulttuurinen sankari. Kulttuurinen sankari voi olla kollektiivi tai yksilö. Sankaruus perustuu rohkeuteen, vastuunottokykyyn ja moraalisiin arvoihin enemmän kuin puhtaaseen tiedolliseen kompetenssiin. Sankariarvoa kantava yksilö ei välttämättä ole yhteisön johtaja. (Jin 1998, 186—196.) Parhaimmillaan koko yhteisö kantaa sankariarvoa ja vastaa omalla työskentelytavallaan sosiaalisen ympäristön tarpeisiin.

Yhteisötasolla sankariarvot esiintyvät esimerkiksi ”maailmanlaajuisena tietoisuutena inhimillisestä hädästä ja ympäristön tuhoutumisesta” (Kivistö 1994, 9). Tällöin arvot näkyvät organisaation ulkoisessa todellisuudessa ainakin asiakkaan

saamana palveluna, halussa tehdä yhteistyötä ympäristön kanssa yhteisen kehittymisen suuntaan. Samalla tavoin ymmärrys organisaation yhteiskunnallisesta tehtävästä konkretisoi, mitkä arvot ohjaavat todella vision toteuttamista.

Organisaation yhteiset arvot ovat välttämättömiä. Tsernobylin onnettomuuden kaltainen uhkakuva voi toistua, mikäli johtaja sallii inhimillisen välinpitämättömyyden. Johtajien tehtävä on selvittää, mitä liikkuu niiden ihmisten mielessä, jotka eivät piittaa esimerkiksi turvallisuusmääräyksistä ja eettisistä toimintaohjeista. Tiedon saaminen ei riitä, vaan ongelmien havaitsemisesta tulee seurata johtamistoimenpiteitä vastaavanlaisen välinpitämättömyyden eliminoimiseksi. (Kidder 1999, 2.)

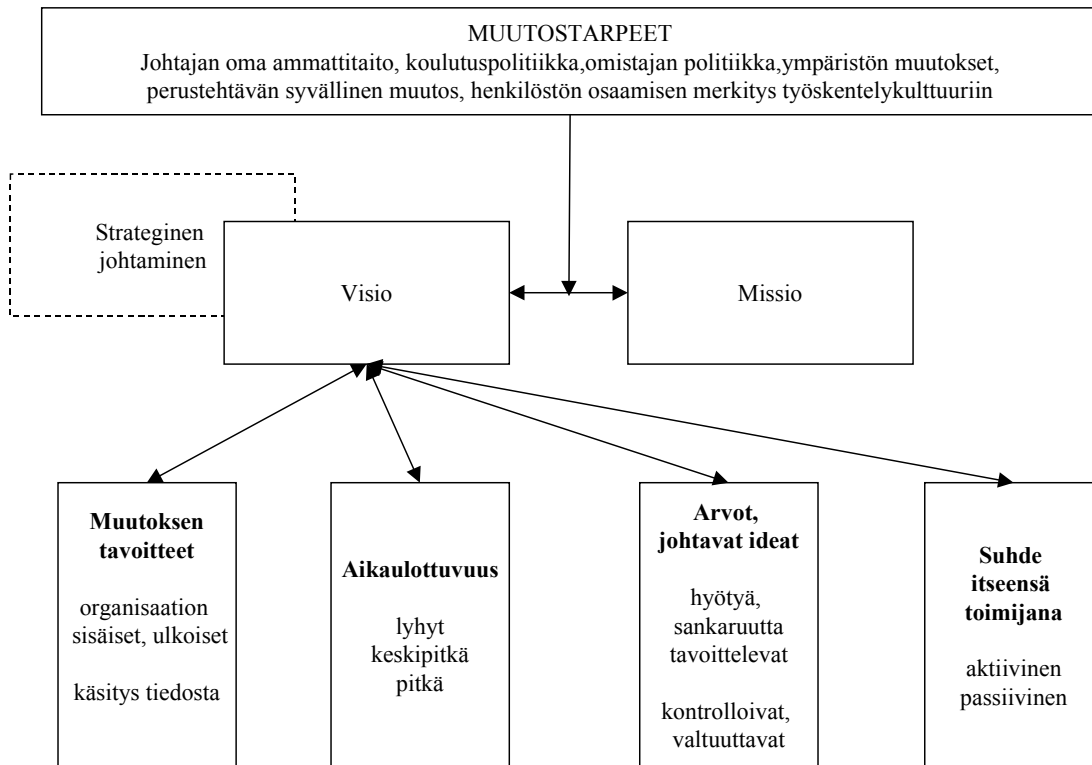
Johtajat vaikuttavat organisaation arvojen muodostamisessa, he muuttavat ja kontrolloivat arvojen toteutumista ja kantavat organisaation arvojen ilmentäjän roolia. Se tarkoittaa, että heihin kohdistetaan lapsuusajan ja muidenkin huolenpittäjien kautta siirtyneitä merkitys- ja rooliodotuksia. Johtajat edustavat alitajuista vanhemmuuteen liitettyä auktoriteettihahmoa. Tällöin erityisen tärkeää on, että johtaja tiedostaa olevansa arvojen kantaja. Auktoriteetin asema ja merkitys vahvistuvat organisaation muutosprosesseissa, sillä minä tarvitsee myös illuusioita. (Kets de Vries 1987, 34—35; Mc. Dougal 1999, 113—117; 431.)

Arvoilla on merkitystä yksilön ja organisaation käyttäytymisen suuntaamisessa. Arvot helpottavat visioon sisällytetyn tavoitetilan ymmärtämistä, ne ohjaavat yksilöitä itseohjautuvuuteen ja henkilökohtaisen merkityksen löytämiseen työssä tai tehostavat organisaation tuotantoprosessia.

3.3.5 Yhteenveto visiosta

Yhteenvetona todettakoon, että visio voidaan määrittellä useammalla tavalla osana strategista johtamista tai itsenäisenä edellytyksenä strategisen johtamisen valinnoille. Vision perusteena on tietoteoreettinen käsitys työstä, työn johtamisesta, ihmisestä tiedon käsittelijänä ja vallankäytön motiiveista. Arvioinnin suorittaminen edellyttää, että ne on määritelty ennalta.

Määrittelyt visiosta eivät ole välttämättä ristiriitaisia keskenään; ne ovat pikemminkin seurausta strategisen johtamisen taustalla olevista edellä esitetyistä perusoletuksista. Vision määrittely viestii myös johtajan suhteesta itseensä joko aktiivisena tai passiivisena toimijana. Kuviossa 5 kuvataan tässä tutkimuksessa käytettävä sisältö käsitteelle ”visio” ja sen muodostumisen perusteet.



Kuvio 5. Vision sisältö ja sen muodostumisen perusteet.

Kuviossa 5 muutostarpeet esitetään tiivistettynä periaatteellisina kokonaisuuksina. Muutostarpeista johdetaan visio joko osana strategisen johtamisen kokonaisuutta (vrt. Kotilehto & Kuosmanen 2001, 74) tai itsenäisenä missioon perustuvana tulevaisuuden tahtotilan ilmauksena, josta seuraa strateginen työskentely. Visio asemoidaan praktisen tiedonintressin mukaisessa johtamisessa välttämättömäksi ehdoksi strategiselle johtamiselle. Lähestyttäessä emansipatorista tiedonintressiä asemoituu visio strategiseksi ajatteluksi (vrt. Hansen 1991, 123) ja osaksi strategisen johtamisen kokonaisuutta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää vision asemointia, joten erilaiset ratkaisut vain todetaan.

Vision toteutumisen mittaaminen on mahdollista mutta hankalaa. Pitkän aikavälin visio toteutuu harvoin, sillä sosiaalinen ympäristö muuttuu kaiken aikaa. Merkityksellisten oppimiskokemusten vuoksi visio pitää kuitenkin olla saavutettavissa. Tämä merkitsee sitä, että henkilöstöllä tulee olla vision saavuttamisen kannalta oikeanlaista osaamista ja että muut tarpeelliset resurssit on turvattu. Mikäli vision saavuttaminen edellyttää henkilöstöltä merkittävää osaamisen muutosta, johon ei panosteta riittävästi, visio jää todennäköisesti saavuttamatta.

Käytännön johtamisessa visiointi ja strateginen johtaminen limittyvät ja saattavat peittää toisensa. Visiot saattavat puuttua organisaatioista ja tilanteista, joissa organisaatio on tiukasti ulkoa ohjattu. Tällöin johtaminen keskittyy esimerkiksi poliittisen päätöksentekijän tai muun byrokraattisen auktoriteetin odotusten ja tahtotilan toteuttamiseen. (Ropo 2002, 32.) Seuraavassa luvussa tarkastellaan oppilaitosten tulevaisuuden johtamista käsitteleviä tutkimuksia.

3.4 Visiot oppilaitoksen johtamisessa

Oppilaitosten tulevan tahtotilan ilmaisu on kaksisuuntaisessa vuorovaikutussuhteessa yhteiskunnan kehittymiseen. Kansallisen tason menestysstrategiat, joita esimerkiksi esitetään hallitustasoisissa strategiaohjelmissa perustuvat usein

koulutuksen ja elinkeinoelämän yhteistyöhön ja yhdistävät osaamisen laajoiksi toiminnallisiksi kokonaisuuksiksi. (Lahtinen 2001, 302—306.) Näiden lisäksi yksittäiset julkisen sektorin hallinnonalat ovat luoneet omat strategiset ohjelmansa. Ne eivät kaikki kuvaa strategioita strategisen ajattelun tasolla, vaan osa ohjelmista muistuttaa toimeenpanon taktiikkoja.

Opetustoimen lainsäädäntöön liittyvät tavoiteluvut sisältävät myös kannanottoja, jotka kuvaavat strategista ajattelua. Tulevaisuuden tahtotilaa ilmaisevat esimerkiksi odotukset sivistyksen edistämisestä ja tasa-arvoisen yhteiskunnan kansalaisuuden tukemisesta. Koska koulutus palvelee kansallista menestymistä tulevaisuudessa, voidaan pitää luonnollisena, että tahtotilan ilmaisut sisältävät kannanottoja myös ympäröivän yhteiskunnan muuttumisesta tai menestymisestä.

Kansallisen tason tahtotilan ilmaisut ovat yleisluonteisia ja edellyttävät, että kukin koulutuksen järjestäjä tai oppilaitos laatii itsenäisesti tai yhteistyöverkoston avulla oman visionsa. Oppilaitosten visiot poikkeavat toisistaan oppilaitosmuodoittain, historiallisen kehitysvaiheen, henkilöstön kyvykkyyden ja johtoryhmän aikakäsitteen laajuuden, arvojen ja sosiaalisen lähiympäristön vaikutusten suhteen. Voitaneen kysyä missä määrin oppilaitosten ja koulutuksen järjestäjien visioiden pitäisi sisältää yhteisiä ja toisistaan eroavia kannanottoja?

3.4.1 Tuloksia oppilaitosjohdon visioita tarkastelevista tutkimuksista

Visiot ovat strategisen johtamisen ja ajattelun ilmentymiä. Visiot voidaan kokea välttämättöminä työvälineinä tai vähemmän merkityksellisinä. Näkemys tulevaisuuden kohtaamisen tarpeellisuudesta on sidoksissa johtajan näkemykseen omasta työstä kapea- tai laaja-alaisena. Peters et al. ovat laatineet dikotomian, joka kuvaa oppilaitosjohdon työtä laaja- tai kapea-alaisena (Taulukko 7).

Taulukko 7. Oppilaitosjohdon työn ulottuvuudet Petersin et al. (1994) mukaan.

Kapea-alainen professio	Laaja-alainen professio
Ammattitaito saavutettu käytännön työssä.	Ammattitaito saavutettu käytännön ja teorian vuorovaikutuksessa.
Työn ongelmia ratkotaan vain konkreettisista arkitilanteista käsin.	Ongelmanratkaisussa asiat liitetään laajoihin yhteiskunnallisiin yhteyksiin.
Johtaminen on materiaalisten edellytysten luomista.	Johtaminen on prosessorientoitunutta työkäytäntöjen ja tavoitteiden tarkastelua ympäristön odotusten ja kasvatustavoitteiden pohjalta.
Opettajakunnan kanssa käytävät tavoite-keskustelut ovat harvinaisia.	Opettajakunnan kanssa käytävillä tavoitekeskusteluilla on suuri merkitys.
Ammatillista autonomiaa arvostetaan.	Ammatillista yhteistyötä arvostetaan.
Työhön puuttumista vältetään.	Työ koetaan yhteiseksi ja sitä tutkitaan yhdessä.
Ammattikirjallisuutta luetaan harvoin.	Ammattikirjallisuutta luetaan säännöllisesti.
Täydennyskoulutukseen osallistutaan harvoin ja silloinkin vain käytännön kursseille.	Täydennyskoulutus on hyvin suunniteltua ja sisältää myös teoreettisia osuuksia.
Johtaminen nähdään intuitiivisena toimintana.	Johtaminen nähdään rationaalisena toimintana.

Taulukon 7 dikotomia kuvaa oppilaitosjohdon työn ääriulottuvuuksia. Luokittelu on karkea; sen tehtävänä on nostaa esiin toiminnallisia reunaehdoja. Mielenkiintoista edellä esitetyssä luokittelussa on siihen sisältyvä yksilön autonomisuuden asteen vaihtelu. Oppilaitoksen johtaja nähdään joko aktiivisena tai passiivisena toimijana. Hän johtaa joko oppilaitoksen sisällä ja/tai laajemmassa sosiaalisessa todellisuudessa. Hän kasvaa ammatissaan käytännön kokemusten myötä tai kehittämällä itseään myös teoreettisesti. Malli osoittaa, että yksilölliset tulkinnat johtamisesta ovat mahdollisia. Lisäksi johtaja, joka asettaa henkilökohtaiseksi tavoitteeksi nykyhetkestä selviytymisen, ei ehkä tarvitse strategista johtamista ja visioita tulevaisuuden kohtaamiseksi.

Tukiainen (1999) on tutkinut peruskoulun rehtoreiden toimintaprofilia, erityisesti strategiatyöskentelyä, jonka sisällön hän määrittää Leithwoodin ja Montgomeryn laatiman pedagogisen johtajuuden mittarin mukaan. Tässä mittarissa

strategiaan sisällytetään seuraavat tehtäväkokonaisuudet: opettajakunnan valvonta, opetusohjelman suunnittelu, suorat suhteet oppilaisiin, tietojen ja taitojen tarjoaminen opettajille sekä oppimiseen kannustaminen. (Tukiainen 1999, 69.)

Tulokset osoittavat, että pedagogisen johtajuuden malli strategisen työskentelyn välineenä ”osoittautuu tämän tutkimuksen yhteydessä epäkäytännölliseksi työvälineeksi”. Mittari ei kata sellaisia rehtorin työn alueita kuin esimerkiksi talousvastuu, rehtorin asema organisaatiossa sekä projektien ja prosessien johtaminen. (Tukiainen 1999, 174.)

Tukiainen tarkastelee myös ajanhallintaa. Hän toteaa, että pitkän ja keskipitkän aikavälin vaikutus strategioita luotaessa on tärkeää. Hän pohdiskelee myös sitä, voisivatko hänen tutkimuksessa käyttämiensä taustamuuttujien, kuten ikä, sukupuoli, kouluaste ja virkavuodet rehtorina sijaan selittäjinä toimia rehtorin arvot ja asenteet (Tukiainen 1999, 35, 70, 175).

Tukiainen selittää kokemansa teoreettisen epämukavuuden ristiriitaisesti. Strateginen johtaminen ei ole toimialasidonnaista. Kuitenkin Tukiainen analysoi strategista johtamista pedagogisen johtajuuden mittarilla. Hänen käyttämänsä mittavälinettä pidetään tästä syystä epävalidina.

Visiota voidaan kantaa ja välittää organisaation sisä- ja ulkopuolella metaforien välityksellä. Mahlamäki-Kultanen on tutkinut ammatillisten oppilaitosten rehtoreiden metaforien käyttöä. Hänen päähuomionsa kiinnittyy rehtorin ja opettajien väliseen suhteeseen, sen esteisiin ja kehittämismahdollisuuksiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että noin kolmannes tutkimukseen osallistuneista rehtoreista kokee kieleen liittyvien metaforien käytön helpoksi ja kaksi kolmasosaa hankalaksi. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 4—5, 146—147.)

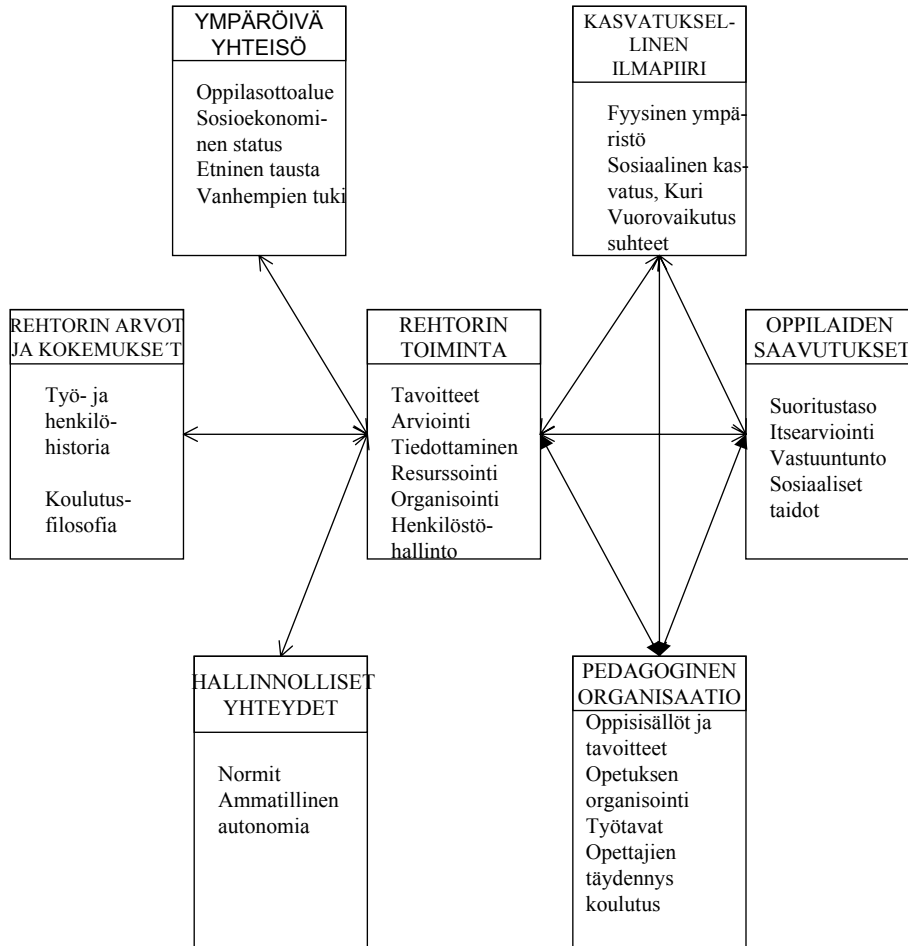
Johtajan teoreettinen opiskelu täsmentää käsitteitä ja jäsentää tulevaisuuden ajattelua. Erätuuli on tutkinut PD-koulutukseen osallistuneiden rehtoreiden ammatti-identiteetin kehittymistä. Erätuuli mittaa muun muassa osallistujien aktivoitumista itsensä kehittämässä. Tulokset osoittavat, että pitkäkestoinen opiskelu motivoi lukemaan johtamiskirjallisuutta ja käynnistämään kehittämissuhteita myös koulutuksen jälkeen. Mielenkiintoista on se, että osallistujat kertovat keskittyvänsä itsensä johtamiseen enemmän. (Erätuuli 1995, 161—165.) Tarkastelupuheenvuorossaan Erätuuli toteaa, että oppilaitosjohdon edustajat ovat vaarassa pysähtyä ammatillisiin rutiineihin samalla tavalla kuin opettajat, vaikka onnistuminen edellyttää tiiviimpää yhteistyötä sosiaalisen ympäristön kanssa (Erätuuli 1996, 153—154).

Voisi olettaa, että ajattelun suuntaaminen koulutuksessa ammattitaidon laajalaistamiseen johtaisi työyhteisön, työn ja oppilaitosta ympäröivän yhteisön syvällisempään tarkasteluun. On todennäköistä, että mittauksen kohde on ohjannut tuloksia. Niistä ei voi kuitenkaan tehdä visiointia tai strategista johtamista koskevia johtopäätöksiä.

Taipale on tutkinut puolestaan rehtoreiden ammattitaidon kehittymistä uudistamalla rehtorikoulutuksen tukimuotoja nk. Peer-Assessted Leadership menetelmän (PAL-ohjelma) avulla. Menetelmää on alettu kehittää USA:ssa 1980-luvulla. Menetelmän keskeisenä tavoitteena on edistää rehtorin oman ammattitaidon kehittymistä vuorovaikutussuhteessa ennalta määrättyjen hyvän rehtorin kriteerien mukaisesti.

Peer-Assessted Leadership kuuluu ammattitaidon kehittämisen työkaluihin. Ko. menetelmän lähtökohtana on oppilaitosjohdon arkityölle ominainen hajanaisuus, konkreettisuus, aseman eristyneisyys, nopeat päätökset niukan tiedon varassa, tehtäväkeskeisyys, yritys-erehdys oppiminen ja yksinäisyys. PAL-ohjelma tukee oppilaitosjohdon keskittymistä reflektointiin, abstraktiin ajatteluun, kiireettömyyteen, observointimahdollisuuksiin ja näkymättömien asioiden hoitamiseen.

Taipale on kehittänyt Barnettin vuonna 1985 esittelemän pedagogiselle johtajuudelle rakentuvan mallin pohjalta suomalaisille rehtoreille soveltuvan itsensä kehittämisen työvälineen (Kuvio 6). (Taipale 2000, 58—62.)



Kuvio 6. Taipaleen käyttämä pedagogisen johtajuuden viitekehys, joka perustuu Barnettin malliin (Taipale 2000, 58).

Taipaleen tutkimus osoittaa, että sosiaalinen todellisuus on läsnä koulutuspoliittisesti ja hallinnollisesti johtajan työssä. Strateginen johtaminen jää epäselväksi, koska tutkimuksen kohteena on johtajan tukipalvelujen kehittäminen. Mielenkiintoista menetelmässä on sen peruslähtökohta: johtaminen kehittyy vuorovaikutuksessa omaa työtä jäsentämällä.

Larson on tutkinut Pensylvaniassa, mitä muutoksia rehtorit arvioivat kohtaavansa. Tulokset osoittavat, että julkisin varoin toimivat oppilaitokset joutuvat pysyvästi kohtaamaan erilaisia poliittisia intressejä. Muutokset ovat ennakoimattomia, koska poliittinen päätöksentekijä pyrkii rajoittamaan toimintaa. Myös vanhemmat asiakkaan roolissa vaikuttavat oppilaitoksen strategioihin. Heidän odotuksiaan pidetään oikeutettuna. (Larson 1992, 2—5.)

Larsonin keskeisimmät tulokset osoittavat, että USA:ssa peruskoulun kehittäminen toteutuu parhaiten pienten askelten politiikalla. Kehittämisen esteet ovat usein organisaation rutiineissa eikä niinkään päätöksentekijöissä, kuten rehtorit itse kokevat.

Larson arvioi myös sitä, millä tavalla muutosprosesseja johdetaan. Hän havaitsee, että ne jäävät usein kesken. Niinpä hän kannustaa rehtoreita saattamaan loppuun käynnistetyt projektit. Keskenäisillä muutosprosesseilla näyttää olevan työyhteisöä demoralisoiva vaikutus.

Lisäksi Larson havaitsee, että jokaisella organisaatiolla on oma aikakäsitteensä. Aikakäsitteen avulla organisaatiot muodostavat oman suosituksensa siitä, miten tulevaisuus ja innovaatiot kohdataan. (Larson 1992, 125—130.) Jos sosiaalinen todellisuus unohtuu, ulkoisen maailman tulevaisuusodotukset on vaikea kohdata.

Määttä on tutkinut johtajuutta muuttuvissa olosuhteissa. Hänen tuloksensa ovat moninaiset. Hänen näkemyksensä mukaan arvot ovat joko johtavia arvoja tai käytännön arvoja. Johtaja selviytyy erilaisista muutoksista, mikäli hänellä on johtavia arvoja. ”Me kaikki tarvitsemme työstämme suuremman merkityksen kuin palkkaliuskan ja päivittäisen turvan.” (Määttä 1996, 163—168.)

Omaa työtä arvioidessaan Määttä löytää menestyksellisen johtamisen kriteereitä; johtaminen edellyttää tulevaisuuden ennustamista ja kykyä havainnoida ympäristön muutokset. Näiden ymmärtämisen jälkeen rehtorin on mahdollista arvioida oman organisaationsa muutostarpeet. Muutosten kautta voidaan vastata tulevaisuuden haasteisiin. Edellä luetellut hyvän johtajan ominaisuudet antavat oikeutuksen olettaa, että Määttä tarkastelee itseään strategisena johtajana, jolle visio on työtä ohjaava väline. Visio oli kuitenkin vielä vuonna 1996 oppilaitoksen johtajan käsissä. Tästä pääomasta hän on välittänyt strategisen johtamisen keinoin tietoa työyhteisöön so. lähinnä tiedottamalla tulevista muutoksista ja varmistamalla muutosten edellyttämät resurssit. (Määttä 1996, 56—59, 139—150.)

Määttä haluaa strategisena johtajana keskittää organisaation energian ydintehtävien hoitamiseen osoittamalla olevansa luotettava. Samalla luettelo hyvän johtajan ominaisuuksista kertoo paitsi hajauttamisesta myös monien odotusten yhtäaikaista kohtaamisesta. Tulos kuvaa yleisesti 1990-luvun alkuvuosien tietoa strategisesta johtamisesta oppilaitosverkostossa.

Määttän tutkimuksen mukaan johtajan sosiaalinen todellisuus ei ole yksistään sosiologinen ilmentymä, sillä todellisuuden hahmottaa aina subjekti. Tämä subjekti on enemmän tai vähemmän mukana määrittämässä, mitä piirteitä sosiaalisesta todellisuudesta poimitaan toiminnan tavoitteeksi ja osaksi tulevaisuuden visiointia. Oppilaitosjohdon ammatti-identiteetin näkökulmasta kysymykseksi nousee, miten rohkeasti subjekti uskaltaa valikoida ympäristön ärsykeitä ja miten sosiaalisesti vastuullista ko. toiminta on.

Bolam (2000) on tutkinut oppilaitosjohdon ammattia ja sen kehittämistä lähes kymmenen vuotta. Tuoreessa tutkimuksessaan hän on arvioinut 700 rehtorin työtä ja heidän kehitystarpeitaan Walesissa, Unkarissa, Alankomaissa, Norjassa ja Espanjassa.

Vuonna 2000 julkaistussa tutkimuksessa mukana olleet rehtorit tunnistavat asiakkaan tarpeet. He toteavat, että rehtorin tehtävä on opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Rehtorit järkeilevät, että opiskelijat voivat hyvin, kun he saavuttavat koulutuksen tavoitteet. Tavoitteiden saavuttaminen näyttää olleen uhattuna 1990-luvun lopun Euroopassa. Tulos on mielenkiintoinen, sillä tutkimuksessa olleet rehtorit ovat keskittäneet tarkkaavaisuutensa selkeästi oppilaitoksen perustehtävän hoitamiseen.

Perustehtävän hoitaminen on vaarassa unohtua, koska opettajilla näyttää olevan heikko työmoraali tutkimuksen kohteena olevissa maissa. Vaikka työmoraalissa esiintyy maakohtaisia eroja, näyttää yleinen tilanne samansuuntaiselta. Tutkimukseen osallistuneet 700 rehtoria pohdiskelevat kaikki, miten opettajien moraalista ja sitoutumista työhön voidaan lisätä. Työmoraalin suurimmat puutteet Bolamin tutkimusraportin mukaan ovat edellä jo mainitun sitoutumattomuuden lisäksi se, että opettajat valmistelevat heikosti oppitunteja eivätkä tee yhteistyötä. (Bolam et al. 2000, 156.)

Yhteistyö oppilaitoksen ympäristön kanssa on johtajan tehtävä. Keskeisin yhteistyön tavoite on aktiivinen vaikuttaminen koulutuspolitiikkaan. Norjassa uudistettiin koko koulutusjärjestelmä 1990-luvun alkuvuosina. Uudistuksen periaatteet poikkesivat muissa Euroopan maissa käytetyistä menettelyistä. Uudistusta johdettiin siten, että kansalliset tavoitteet asetettiin keskitetysti, mutta aluehallinnon tasolla kehittämistyössä kuunneltiin kaikkia keskeisiä koulutuksen sidosryhmiä. Kehittämistyö toteutettiin johtajuuspuheen avulla. Johtajuuspuheesta julkaistiin myös Pedagoegisk Ledarskap -runoteos, jota siteerattiin paikallisissa muutosprosesseissa. Menetelmä on suhteellisen harvinainen.

Lähtökohtana Norjan uudistuksessa oli se, että koulutuksen asiantuntijat haluttiin herättää havaitsemaan sosiaalisen ympäristön tarpeita. Keskushallinnon asiantuntijoiden tehtävänä oli ko. uudistuksessa varmistaa, että kaikki hallinnon tasot osallistuivat vision täsmentämiseen ja toimeenpanoon kantamalla vastuuta omista käytännön toimista. Koko uudistuksen tavoitteena oli herättää norjalainen koulutuspolitiikka yrittäjämäiseen ja innovatiiviseen yhteistyöskentelyyn.

lutuspolitiikka yrittäjämäiseen ja innovatiiviseen yhteistyöskentelyyn. Uudistus toteutettiin toimintatutkimuksen avulla. Menetelmä ei ollut kasvatustieteessä arvostettu kyseisenä ajanjaksona kymmenen vuotta sitten. (Hasselgren 1994, 1—5; Kvale 1996, 6—8.)

Holen (1990, 21) kuvaa muutosprosessia ja sen tavoitteita seuraavasti:

*“For full musikk
på fantasiens viltre strenger
danser vi mot strømmen
så blodet spruter

med varme rose-kinn
møter vi hindringene sammen
smører skole-hjulene
med håndfast grep
om stjernene på melkeveinen
og med kreativitetens kraft
i jordnære visjoner

vi bygger ikke luftslott
men fremtidsskolen vår
for trygge mennesker
på grunnfjell av verdier.”*

Visio korostaa yhteistoiminallisuutta, innovatiivisuutta, energian lisäämistä ja rohkeutta kohdata tulevaisuuden haasteet. Visio ja päämäärä ovat merkityksellisiä, mutta niiden täytyy olla myös realistisia. Runossa esiintyy todellisena visionäärinä henkilö, joka käyttää ilmaisuja ”me” ja ”meidän”. Ilmaisut kuvaavat yksilön omaa sitoutumista visioon ja henkilöstöön tai yhteisöön tuloksentekijänä.

Vaso ja Jarnila ovat tutkineet organisaation menestymistä ja laadun kehittämistä. Molempien tutkimusten perusintressi on muualla kuin visioissa, mutta visioon ja

strategiseen johtamiseen otetaan kantaa. Vaso nostaa esiin rehtorin roolin laadun johtamisessa: ”hyvänä mallina oleminen”. Rehtorin tehtäviin kuuluu myös strategioiden johtaminen ja ihmisten kanssa työskentely.

Vason tutkimuksessa visiot eivät olleet ensisijaisena tutkimuskohteena, mutta hän selvittää myös strategioiden merkitystä lyhyen aikavälin kehittämistyössä. Vaso kiinnittää huomiota siihen, että strategioiden toimeenpanon aktiviteetit ovat vähäisiä ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa. (Vaso 1998, 191—194, 238—242.)

Jarnila on tutkinut delfoi-tekniikalla ammatillisten oppilaitosten menestymisen ehtoja. Hän toteaa, että selkeä visio auttaa oppilaitoksia menestymään. Menestymisen työkalut vaihtelevat kuitenkin oppilaitoksittain ja henkilöittäin. Sosiaaliset suhteet ovat Jarnilan tutkimuksessa merkittävässä roolissa. Menestyvien oppilaitosten rehtorit tekevät nimittäin yhteistyötä elinkeinoelämän kanssa ja vaikuttavat aktiivisesti paikalliseen koulutuspolitiikkaan. Jarnila korostaa myös, että toiminnan realistisuus johtaa turvatummin menestykseen kuin reagointi kaikkeen mahdolliseen. (Jarnila 1998, 171—172.)

Jarnilan tutkimus tuo esiin kaksi edellä esitetyissä tutkimuksissa vähälle jäänyttä johdon rooli-dotusta. Hän toteaa, että aktiivinen koulutuspolitiikkaan vaikuttaminen paikallisesti ja samalla yleisemmin sosiaalisen suhdeverkoston ylläpitäminen ennakoivat menestystä. Jarnila jättää salaisuudeksi sen, millä tavalla sosiaalinen suhdeverkosto rakennetaan ja ylläpidetään. Hänen tutkimuksestaan on tulkittavissa, että oppilaitoksen johtajan oma aktiivinen ote on ensiarvoisen tärkeää. (Jarnila 1998, 179—186.)

Beirsto kysyy, millä tavalla oppilaitosyhteisö muotoutuu kiinteäksi, vastuuta kantavaksi ja samalla innovatiiviseksi. Hän näkee yhteisöllisen päätöksenteon välttämättömänä ehtona sitoutuneelle toiminnalle. Oppilaitoksen johdon tulee

tukea henkilöstöä varaamalla aikaa yhteisöllisyyttä edistävään keskusteluun. Henkilöstön mukaanotto voi lisätä kykyä ottaa kantaa asioihin. Oppilaitoksen johtaja luo toiminnan edellytyksiä. Näitä ovat johtamisen menetelmät ja erityistehtävät. Menetelmistä Beairsto nimeää yhteisöllisen kulttuurin luomisen, ajan hallinnan, keskustelut ja koulutuksen. Johtajan erityistehtäviä ovat visioiden luominen ja niiden välittäminen työyhteisöön sekä osallisuuden turvaaminen päätöksenteossa. (Beairsto 1997, 175.)

Beairsto osoittaa, että yhteisöllisyyteen kasvamisella on merkitystä. Kasvu on nykyhetkestä tulevaan suuntautuvaa. Beairsto käyttää käsitteitä ”potential leadership” ja ”purpose” kuvaamaan myös organisaation tulevaisuutta. (Beairsto 1997, 142.) Organisaation visio synnytetään ryhmäratkaisuna, joka ottaa huomioon myös ydinorganisaation päämäärän. Visio on siis työyhteisön kollektiivisen keskustelun tulos. Se perustuu laajan sosiaalisen todellisuuden arvoille (ydinorganisaatio). Ne sisältävät syvällisen ja jopa rakkaudellisen suhteen työyhteisöön. ”... They care deeply about others, and they often refer to those with whom they work as a family.” (Beairsto 1997, 118, 134.)

Vulkko on tutkinut oppilaitosjohdon roolia pedagogisen ja hallinnollisen tuen antajana ja päätöksentekijänä vallitsevassa sosiaalisessa todellisuudessa (Vulkko 2001, 1—3). Vulkon mukaan päätöksenteko oppilaitoksessa perustuu vuorovaikutusprosessiin. Päätöksenteko perustuu yhteisesti sovittuihin toimintamalleihin, avoimeen osallistuvaan kulttuuriin ja rehtorin toimintaan. Vulkon tutkimuksessa lähtöoletuksena on se, että oppilaitoksissa tehdään niin paljon päätöksiä, että oppilaitosjohto ei voi tehdä niitä yksinään. Vulkko selvittää, millä tavalla aktiivinen vastuuttaminen onnistuu työyhteisössä. Työyhteisön vastuullinen aktiivisuus edellyttää tietynlaista toimintakulttuuria sekä yksilö- että organisaatiotasolla. Aktiivisen toiminnan perusehtona on tietoisuus omasta sosiaalisesta ympäristöstä, ymmärrys yhteisesti sovituista toimintamalleista ja tietynlainen johtamiskulttuuri.

Tutkimuksessaan Vulkko rakentaa opettajien kollegiaalisen päätöksentekomallin. Malli korostaa vuorovaikutusta sekä johtamisena että organisaatiokulttuurin piirteinä. ”...Keskustelua ei nähdä pelinä tai voimainkoetuksena, jossa joku osapuoli voittaa, vaan keskustelu on toimintaa eteenpäin vievä prosessi...” (Vulkko 2001, 142—143).

Tutkin vuonna 1992 alkaneen 40 opintoviikon PD-koulutukseen osallistuneiden oppilaitosten johtajien tulevaisuusorientaatiota. Tulokset osoittavat, että vain harvat oppilaitosjohdon edustajat erottelevat lyhyen ja pitkän aikavälin haasteet. Tulevaisuus nähdään abstraktina ja epämääräisenä. Sille on vaikea asettaa tavoitteita. Kuitenkin jo vuonna 1992 kaikki koulutukseen osallistuneet henkilöt mainitsivat joko kerran tai useammin yrittävänsä visioida ja delegoida.

Tulosten tarkastelu viisi vuotta myöhemmin osoittaa, että tutkimuksessa mukana olleet oppilaitosjohdon edustajat ovat tyypillisiä New Public Management -agentteja. Johtamisen haasteita on runsaasti. Useimmat vastaajat haluavat olla koulutusalan parhaita, johtaa organisaatiouudistusten jälkeen syntyvää uutta oppilaitosyhteisöä, kehittää, kehittää ja edelleen kehittää. ”Haluan luoda jatkuvasti jotain uutta.” Kyse on yhteistyöverkoston rakentamisesta ja vuorovaikutuksen lisäämisestä ympäristön kanssa. Päämääränä on olla kilpailun kestävä, valinnainen ja omaleimainen, joustava sekä eurooppalainen oppilaitos. (Liite 1)

Tutkijana jään pohtimaan, missä määrin oppilaitosjohdon PD-koulutukseen osallistuneet ovat olleet 1990-luvulla aktiivisesti omaa oppilaitostaan johtavia, tulevaisuudesta unelmoivia tai oman aikansa lapsia, jotka ovat halunneet keskittää energiaa ja tarkastella organisaation perustehtävää ”haluan pitää mielessäni kaiken aikaa oppilaitoksen perustehtävän” -ajattelun mukaisesti.

3.4.2 Kokoava tarkastelu

Tiivistetysti voidaan todeta, että oppilaitosjohdon työtä koskevat tutkimukset hahmottavat johtamisen haastavaksi kokonaisuudeksi. Strateginen johtaminen ja visiot mainitaan miltei jokaisessa tutkimuksessa. Käsitteet jäävät maininnoiksi, jolloin voidaan olettaa, että käsitteitä käytetään merkityksettömästi vailla teoreettista, objektiivista sisältöä. Taulukossa 8 esitetään tiivistetysti oppilaitosjohdon visioita sivunneet tutkimukset, niiden keskeiset päätelmät ja yhteys visioon.

Taulukko 8. Oppilaitosjohdon visioita sivuavat tutkimukset, niiden keskeiset päätelmät ja suhde visioon.

Tutkija	Yhteys visioon	Keskeiset päätelmät	Aikaulottuvuus
Peters et al. (1994)	—	Johtaminen on kapea- tai laaja-alaista.	Tämä päivä
Tukiainen (1999)	Strategia	Kontrolli, suunnittelu, tiedon jakaminen, arvot merkityksellisiä	Ei mainita
Mahlamäki-Kultanen (1998)	Viestintä työyhteisössä	Metaforat työvälineenä	Aika tulevaisuutena
Erätuuli (1996)	Kehittämisprojektit	Teoreettinen opiskelu ja koulutus johtajan kehittäjinä	Epämääräinen muutos
Taipale (2000)	Koulutuspolitiikan noudattaminen, koulutusfilosofia	Arvot perustuvat henkilöhistoriaan, johtaja kehittyy tuettuna, asiakas merkityksellinen.	Ei mainita.
Larson (1992)	Tulevaisuuden ennakointi, pienet muutokset, innovaatio	Työyhteisön moraalit, sosiaalisen todellisuuden odotukset	Lyhyt, keskipitkä ja pitkä aikaväli
Määttä (1996)	Visio sisältää johtavat arvot, visiointi tulevaisuuden ennustamista.	Kyky ymmärtää muutoksia, johtaja jalkauttaa vision. Visio palvelee ydintehtävää ja valikoi sosiaalisen todellisuuden vihjeitä.	Ei mainintaa
Bolam (2000)	Visio palvelee tuloksen parempaa saavuttamista	Asiakkaan ääni, ydintehtävään keskittyminen, työmoraaali	Ei mainintaa

Tutkija	Yhteys visioon	Keskeiset päätelmät	Aikaulottuvuus
Holen (1995)	Visio kirkas ja pelkistetty, yhteisesti luotu yhteiskunnan menestymisen tahtotila	Rohkeus innovaatioihin, konkreettisuus yhteiskunnallinen tulos, poetiikka merkitysten välittäjänä, meidän oma tulevaisuuden koulu	Pitkä aikaväli
Vaso (1998)	Visio ja päämäärä ovat merkitykselliset.	Vision toimeenpano on välttämätöntä strategian avulla.	Lyhyt- ja keskipitkä aikaväli
Jarnila (1998)	Selkeä visio, koulutuspolitiikkaan vaikuttaminen paikallistasolla.	Sosiaaliset suhteet, aktiivinen johtajuus, realistisuus	Aika tulevaisuutena
Beairsto (1997)	Yhteisöllinen visio, samalla johtaja välittää visiota alaisilleen.	Organisaation kiinteyttäminen, rakkaudellinen suhde työntekijöihin, merkitykset	Aika tulevaisuutena.
Vulkko (2001)	Visio on ymmärrystä yhteisistä toimintalinjoista.	Vuorovaikutuksellinen tuote, päätöksenteon väline, ohjaa organisaation kehittymistä.	Aika tulevaisuutena.

Taulukkoon 8 on koottu esimerkinomaisesti oppilaitosten johtamista ja visioita käsitteleviä tutkimuksia. Tutkimustulokset osoittavat, että visiointi ei sisälly pedagogiseen johtajuuteen lukuun ottamatta Tukiaisen (1999, 175) tutkimusta. Strateginen johtaminen ja ajattelu eivät perustu toimialasidonnaisuuteen vaan yleisemmin johtamiseen. Oppilaitosjohdon työn tutkimukset eivät muuta tämän tutkimuksen laatijan määritelmää visiosta ja sitä täydentäviä kriteereitä. Oppilaitoksen johtaminen ammattina on monipuolinen kokonaisuus.

4. TUTKIMUKSESSA KÄYTET- TÄVÄN TEOREETTISEN TAUS- TAN KOKOAMINEN

Tässä työssä pyritään ymmärtämään mitä oppilaitosjohdon edustajien tulevaisuuden odotuksia käsittelevät puheet kertovat visioinnista. Käsite ”visio” konstruoidaan hyödyntämällä strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun tutkimuksia. Visioita ja visiointia tarkastellaan muutostilanteista käsin. Muutostilanteissa on monenlaisia ristikkäisiä haasteita. Oppilaitoksen johtaja vastaa muutostarpeisiin teoreettisen ja käytännöllisen ammattitaitonsa avulla. Hän ymmärtää osaamisensa perusteella millainen visio tulee laatia organisaation ja toiminnan uudistamiseksi.

Oppilaitoksen johtaja työskentelee koulutuspoliittisessa ympäristössä, jossa valtakunnalliset toimialan tavoitteet ohjaavat toiminnan sisältöjä (luku 2). Kaikilla oppilaitoksilla on lisäksi toimintaa suuntaavana oma paikalliskulttuurinsa, joka esitetään omistajan tahtona. Omistajan tahto voi olla luonteeltaan staattiseen tai dynaamiseen toimintaan ohjaava. Se voi sisältää myös yksityiskohtaista ohjailua ja tavoiteasetantaa tai pelkästään odotuksia päämäärän suunnasta ja toiminnan tuloksellisuudesta.

Tieteiden kehitys tiedon määrän lisääntymisenä ja erityisesti teknisten tieteiden sovellutuksina suuntaa oppilaitoksen ulkopuolelta tulokseen kohdistuvia odotuksia esimerkiksi näkemyksenä oppimisen ihmiskäsityksestä sekä ymmärryksenä oppimisen ja tiedon luonteesta. Oppilaitos seuraa aktiivisesti tieteellisten innovaatioiden kehitystä ja pohdiskelee niiden vaikutusta tehtävänsä suorittamiseksi tai jättää ne huomiotta.

Teknistieteellisten innovaatioiden sovellutukset tiedon kulun ajantasaisuuteen muuttavat myös asiakkaiden ja työyhteisön odotuksia päätöksenteosta. Tämä puolestaan asettaa paineita päätöksenteon nopeuttamiselle. Päätöksenteolta odotetaan myös ajantasaisuutta. Päätöksenteko ei ole enää oppilaitosjohdon yksinomaisella vastuulla, vaan opettajat haluavat vaikuttaa omaan toimintaansa osallistumalla omaa työtä koskeviin ratkaisuihin. Tämä odotus vaikuttaa oppilaitoksen päätöksentekokäytänteisiin.

Oppilaitoksen johtajalta, samoin kuin muiltakin johtajilta odotetaan kykyä tarkastella omaa organisaatiota enemmänkin osaamisyhteisönä kuin teknisenä koneena. Osaamisen johtamisessa käsitys työstä, työntekijästä ja vallankäytön perusteista saavat syvällisiä uusia merkityksiä verrattuna konemaiseen työskentelyyn. (Luku 2.)

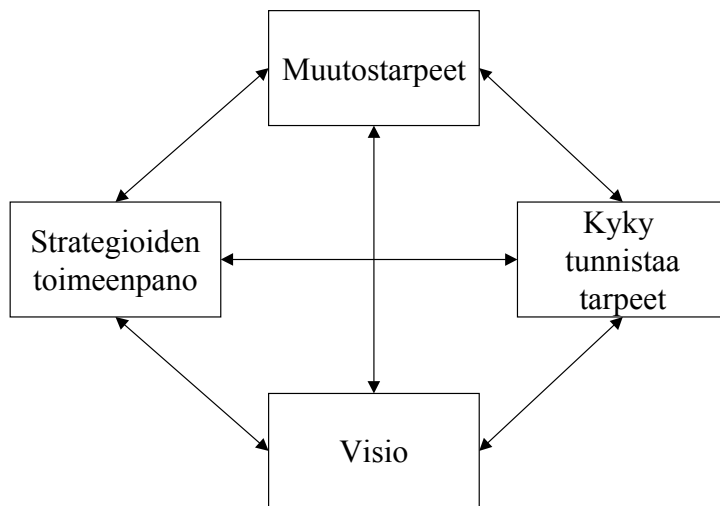
Monien ja monitasoisten muutostarpeiden ristipaineissa oppilaitoksen johto etsii tulevaisuuden suuntaviivoja, rakentaa organisaatiolleen strategioita joko yksin tai laajemmalla yhteistyöllä. Strategiat sisältävät keskeiset kannanotot organisaation tulevasta tilasta. (Luku 3.) Strategiat toteutuvat strategioiden suunnitteluna, johtamisena ja/tai strategisena ajatteluna. Strategia perustuu organisaation tahtotilan ilmaukseen eli visioon.

Strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun tutkimuksen avulla on määritelty visio. Visiot voivat olla yksinkertaistuksia tai kiteytyksiä organisaation tulevasta tilasta, jossa perustehtävän hoitaminen saa oman asemansa ja toiminnan kokonaisuutta kuvaavat menestyksen kriteerit täydentävät mahdollisesti tahtotilan määrittelyä. (Luku 3.)

Visiossa ilmaistu tahtotila toimeenpannaan strategisen johtamisen keinoin. Strategisen johtamisen valinnat perustuvat puolestaan johtajan käsitykseen työstä, ihmisestä työntekijänä, vallankäytön perusteista ja siitä ymmärryksestä, jolla

uusi tieto syntyy. (Luku 3.) Näin visiot ja strateginen johtaminen palautuvat organisaatiota ympäröivään sisäiseen ja ulkoiseen muutostarpeeseen. Strategioiden toimeenpanossa, jossa on kyse johtavista ideoista, kansallinen koulutuspolitiikka, paikallisen tason poliittinen tahto, tieteiden kehitys, henkilöstön osaaminen ja siihen liittyvät potentiaalit vaikuttavat ratkaisuihin, joilla asiakkaan tarpeet täytetään aikaisempaa paremmin ja täsmällisemmin.

Kuviossa 7 kootaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustaksi tutkimuksen menetelmällisille valinnoille.



Kuvio 7. Muutostarpeiden, strategisen johtamisen ja vision vuorovaikutus tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä.

Kuviossa 7 esitetään strategisen johtamisen ja ajattelun perusidea. Prosessi on jatkuva, vähintään kehämäinen, mahdollisesti jopa moneen suuntaan etenevä. Edellä esitettyjen vaiheiden ja kriteerien lisäksi etenemiseen voi vaikuttaa johtamisen ja organisaation ympäristö ja siinä esiintyvät toimintaa ohjaavat arvot joko kontrolloivina tai valtuuttavina. Kontrolloiva johtamiskulttuuri perustuu usein tekniseen tiedonintressiin ja tämän vaikutuksiin johtamisessa.

Valtuuttava johtaminen edustaa taas praktista, emansipatorista tai kriittistä tiedonkäsitystä. Tästä peruslähtökohdasta käsin johtaminen visioina ja strategia-työskentelynä on sallivampaa ja valtaistavampaa kuin konemaisessa organisaatiossa

Julkisella sektorilla yhteiskunnallinen kontrolli on ollut taipuvainen tukemaan byrokraattista johtajuutta. Tässä tutkimuksessa oppilaitosjohdon puheita tarkastellaan viitekehyksessä, jonka yhtenä ulottuvuutena on säilyttävä –uudistava kulttuuri ja toisena ulottuvuutena tiivis kontrolli- vähäinen kontrolli. Kontrollin kokeminen vaikuttaa yksilön uskallukseen ja haluun itse vaikuttaa unelmien toteuttamiseen ja hänen yrityksiinsä vapautua ympäristön odotuksista.

Oppilaitoksen johtajalla on mielikuva oman organisaationsa kyvykkyydestä ja osaamisen kehittämistarpeista. Kehittäminen sisältää myös voimavarojen käyttöönoton. Tällöin strategista aikaa tulee tarkastella subjektiivisesti. Emotionaalinen ymmärrys yksilöiden ja yhteisön kehittymisestä vision suuntaisesti johtaa kannustavaan johtamiskulttuuriin.

Visio kantaa työyhteisön valtuuttavia ja vapauttavia tai valtaa käyttäviä kontrolloivia arvoja. Ne ilmenevät visiointiin sisältyvissä menestystä kuvaavissa kannanotoissa keskeisillä muutostarpeiden alueilla.

Tutkimuksessa tarkastelun kohteena on strategiseen johtamiseen sisältyvä tai sen ehtona oleva visio ja siihen liittyvä historiallinen aikaulottuvuus, erityisesti tulevaisuusorientaatio. Strategista ajattelua ja visiointia voidaan pitää synonyymeina. Strateginen ajattelu on praktisen ja emansipatorisen tiedonintressin rajamaille sijoittuva käsite. Tästä syystä oppilaitosjohdon edustajien puhetta tarkastellaan sellaisen menetelmän avulla, joka soveltuu murrosvaiheeseen.

5. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Visiot ovat keskeisiä johtajan tai johtoryhmän työvälineitä. Niiden avulla varaudutaan tulevaisuuden haasteiden kohtaamiseen ja sitoutetaan henkilöstö pitkäaikaiseen työhön. Visiot sisältävät parhaimmillaan toimintaa ohjaavia laadullisia määritteitä. Niiden merkitys korostuu erityisesti muutostilanteissa. Organisaatiolle ei ole yhdentekevää, millaiset arvot ohjaavat toimintaa ja millaisella aikaperspektiivillä tuloksiin pyritään. Koulutuspoliittiseen paikalliskulttuuriin on kuulunut syvällisiä muutoksia viimeisinä vuosikymmeninä, kuten luvussa 2 todetaan. Koska koulutuspolitiikalla on yhteiskunnallista kehitystä ohjaava vaikutus, koulutuspolitiikan toimeenpanijoiden näkemykset tulevaisuudesta ovat erityisen merkityksellisiä ja kiinnostavia.

Tutkimuksessa etsitään merkityksiä oppilaitosjohdon tulevaisuutta tarkastelevista teksteistä tutkimalla mistä oppilaitosjohdon edustajat puhuvat, kun he visioivat. Lisäksi halutaan selvittää, mitä tulevaisuutta kuvaavat puheet kertovat visioiden taustalla olevista tekijöistä ja millä tavalla puhe ilmenee. Kysymyksiin etsitään vastauksia seuraavien alakysymysten avulla:

1 Mistä oppilaitosjohdon edustajat puhuvat, kun he visioivat?

1.1 Miten visiointia harjoitetaan keskipitkällä ja pitkällä aikaperspektiivillä? (Kysymykset 5, 6)

1.2 Millaisia tavoitteita, arvoja ja sosiaalista vastuunottoa kuvaavia ilmaisuja tulevaisuutta tarkastelevat puheet sisältävät (Kysymykset 7, 8, 10, 11, 13)

1.3 Millaisena oppilaitosjohdon edustajat näkevät oman roolinsa visioiden toimeenpanossa? (Kysymykset 8, 9)

2 Mitä tulevaisuutta käsittelevät puheet kertovat visioiden taustalla olevista tekijöistä ja miten tämä ilmenee puheissa?

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Metodologiset haasteet

Tutkimuksessa etsitään vastausta kysymykseen mistä oppilaitosjohdon edustajat puhuvat, kun he visioivat ja mitä puheet kertovat visioinnin taustalla olevista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa aikaorientaatio on merkityksellinen tutkittavan ilmiön osakokonaisuus. Se koostuu menneisyydestä, nykyhetkestä, keskipitkistä ja pitkistä aikavälistä. Metodisten ratkaisujen tulee mahdollistaa aikakäsitteen monitasoisuuden ja -ulotteisuuden tarkastelun. Oppilaitosjohdon puheet kertovat oman paikalliskulttuurin muutostarpeista ja niissä annetuista merkityksistä tai muutostarpeiden merkityksettömyydestä. Luvussa 3.1 tarkasteltu johtajuuskäsite ja sen kytkeytyminen tiedonintresseihin antaa visioille omia ulottuvuuksia (Habermas 1998, 2—5; Kyrö 1997, 40—42; Metodix. com 2002, 7; Watson 1996, 328—333.)

Tutkimus voitaisiin toteuttaa tapaustutkimuksena analysoimalla oppilaitosjohdon tulevaisuuden kehittämishaasteiden valinnan perusteita yksittäisissä oppilaitoksissa. Menetelmä edellyttäisi jatkuvaa tai useampia seurantoja, sillä tutkimuksessa visiointia ei nähdä itsenäisenä strategisen johtamisen ulkopuolisena kokonaisuutena (vrt. Kotilehto & Kuosmanen 2001, 74), vaan työyhteisössä ja sidosryhmien kanssa täsmentyvänä. Ratkaisu edellyttäisi myös henkilöstön haastatteluja. (Vaara 1999, 208—209.)

Tapaustutkimus johtaisi täsmällisiin kuvauksiin siitä, miten oppilaitosjohto visioi. Menetelmän valinta edellyttäisi runsasta ajankäyttöä oppilaitoksissa.

Se johtaisi väistämättä tutkimuksen rajaamista muutamii oppilaitoksiin ja muutamii oppilaitosjohdon edustajiin. Tutkimuksella haluttiin saada tietoa siitä, miten tiettyyn oppilaitosjohdon koulutukseen hakeutuvat henkilöt asettavat tulevaisuuden haasteita ryhmänä. Tästä syystä tapaustutkimusta ei voitu käyttää.

Tutkimus voitaisiin toteuttaa myös arvioimalla oppilaitosjohdon koulutuksen tuloksellisuutta. Vaikuttavuustutkimuksella saadaan tietoa siitä, miten koulutus muuttaa oppilaitosjohdon visiointia. Lähestymistapa on mahdollinen. Se edellyttää, että oppilaitosjohdon koulutuksen toteuttajat suostuvat, että heidän opetustaan ja sen vaikutuksia arvioidaan. Vaikuttavuuden arviointi edellyttää myös, että koulutus on riittävän laajakestoisen ja koulutuksesta riippumattomat muutosvaikutukset voidaan eliminoida (Korkeakoski 1999, 19—21). Tutkimusta olisi ollut vaikeaa järjestää siten, että tarvittavat vaikuttavuustutkimuksen ehdot täytyvät.

Valittavan metodologisen ratkaisun on perustuttava mahdollisuudelle tarkastella strategista johtamista ja visiota joko teknisenä tai vapauttavana prosessina. Tällöin ihmistä tarkastellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa olevana kulttuurisena henkilönä, joka oppii aiemmista kokemuksista (Habermas 1998, 75—82; Metodix. com 2002, 7).

Metodologisen valinnan tulee puheen ymmärtämisen jälkeen mahdollistaa myös kontekstin ymmärtäminen ja uuden luominen (Lehtonen 2000, 164—166; Syrjälä et al. 1994, 90; Varto 1992, 57—58). Tällöin merkittäviksi kriteereiksi metodisille valinnoille nousevat tutkimuksessa käytettävä käsitys tiedosta, ihmisestä toimijana, tutkimuskohteena olevat diskurssit, tiedon hankintatapa ja tarve luoda merkitys käsitteelle ”visio”. Tästä seuraa, että menetelmistä diskurssianalyysi näyttää soveltuvan tarkoitukseen parhaiten.

Diskurssianalyysin tavoitteena on tehdä tunnetuksi ja ymmärrettäväksi muutostilanteille luonteenomainen sosiaalinen todellisuus monimutkaisena ja hajanaisena

osoittamalla, että kokonaisuus rakentuu useanlaisista erityyppisistä keskusteluisista. (Remes, 2002, 5.) Diskurssianalyysin avulla tarkasteltu kieli ei ilmaise todellisuutta sellaisenaan, vaan se kertoo enemmänkin kielen käyttäjien sosiaalisesta arvokkaina pitämistä asioista (Suoninen 1999, 18—20). Kieltä voidaan tutkia metodisesti diskurssianalyysin lisäksi etnografisena, retoriikkana ja semiotiikkana (Jokinen 1999, 46; Veivo & Huttunen 1999, 19—21).

Diskurssianalyysi puolestaan ei ole yksi menetelmä. Se voidaan luokitella kielen, antropologian, sosiologian ja filosofian tutkimukseksi (Lehtonen 2000, 12—25). Diskurssianalyysia on hyödynnetty ja kehitetty erityisen paljon viestintään liittyvässä tutkimuksessa. Tällöin diskurssianalyysi keskittyy tarkastelemaan tekstin käsitteellistä rakennetta. Joukkotiedotusvälineet ovat etsineet vastauksia kysymyksiin, joita puhujat kulloinkin puhuvat ja sitä mitä he tarkoittavat puheillaan. Lisäksi puheesta tai tekstistä on etsitty mikro- ja makroprotokollan lähtökohtien rakennetta ja juonta. (Bentele 1985, 159—173.)

Diskurssianalyysin avulla voidaan myös tulkita aikaa, paikkaa ja henkilöiden psykologista tilaa. Tällöin tulkinnassa korostuu yksilön ja historiallisen tilan välinen vuorovaikutus. Strategisen johtamisen tutkimuksessa diskurssianalyysia on käytetty runsaasti (Kwan et al. 2000, 1163; Mir & Watson 2000, 945; Watson 1996, 328—333).

Diskurssianalyysin kyky tuottaa merkityksiä on kiistanalainen. Koska diskurssianalyysin menetelmien joukko sijoittuu modernin tieteen tradition murrokseen, metodi joutuu hyödyntämään sekä modernista että postmodernista tehtyjä tulkin-toja esimerkiksi strategisen ajattelun (visio) uusien pelisääntöjen muotoilussa. Osallistuminen pelisääntöjen uudenlaiseen muotoiluun edellyttää myös aikaisempien vaiheiden ymmärtämistä (Kyrö 1997, 53), jolloin moderni ja postmoderni joutuvat samanaikaiseen keskusteluun.

Diskurssianalyysin tutkimuskohteena on ihmisten ja ympäristön välinen vuorovaikutus (Jokinen et al. 1993, 55—56). Diskurssianalyysi on filosofisesti kehittynyt kolmesta toisistaan poikkeavasta suunnasta. Ranskassa, Saksassa ja brittiläisellä kielialueella se on saanut omia painotuksia. Inhimillistä toimintaa voidaan tutkia kielenkäytön (brittiläinen traditio), kulttuurintutkimuksen (ranskalainen traditio) ja ihmisten toiminnan näkökulmasta (saksalainen traditio). (Metodix. com 2002, 1—12; Remes 2002, 6—9.) Tässä tutkimuksessa päädytään käyttämään diskurssianalyysiä brittiläisen tradition mukaisesti, koska se tarkastelee kielenkäyttöä ja ottaa huomioon ihmisen suhteellisen muuttumattomana olentona.

6.2 Perustelu brittiläisen tradition mukaiselle diskurssianalyysille

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaitosjohdon kielenkäyttöä. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää mistä oppilaitosjohdon edustajat puhuvat, kun he visioivat ja mitä nämä tulevaisuutta käsittelevät puheet kertovat visioiden taustalla olevista tekijöistä. Tällöin puheet kertovat paikallisella tasolla käytävästä diskurssista.

Puheiden avulla ei pyritä sosiaalisen todellisuuden kriittiseen tarkasteluun ja uuden todellisuuden luomiseen kuten esimerkiksi saksalaisessa diskurssianalyysissä. Brittiläinen diskurssianalyttinen menetelmä keskittyy kuvaamaan ihmisten vuorovaikutuksessa syntyvää kieltä ja siihen liittyviä merkityksiä. Menetelmän perusoletusten mukaisesti ihminen pyrkii saamaan arvostusta osoittamalla hallitsevansa paikallisen kulttuurin normit ja muut toimintaa ohjaavat säännöt. Koska oppilaitosjohdon puheista halutaan ymmärtää, minkälaista toimintaa arvostetaan käytännössä, soveltuu menetelmä tutkittavan ilmiön analysointiin. (Habermas 1998, 75—82; Remes 2002, 11.)

Brittiläisen tradition mukaan tieto on suhteellisen muuttumatonta. Tieto taipuu muutokseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus konstruoi sosiaalista todellisuutta ja auttaa ymmärtämään tiedon merkityksen käytännön tilanteissa. Ymmärryksen kasvu voi toteutua yhteisössä, jossa horisonttina on tietyn yhteisön yhteinen tuleva. Ymmärrys edellyttää relevanssia ympäristön odotusten ja olemassa olevien resurssien sekä normien osalta. (Habermas 1998, 294—298.)

Tiedon olemuksen johdosta tutkittavaa aineistoa tarvitaan suhteellisen paljon. Aineistoa kerätään samoilta henkilöiltä kahteen kertaan, jotta saadaan selvyyttä arvostusten pysyvyydestä. Brittiläisessä diskurssianalyysissä tutkijan on tunnettava kulttuuri, jota hän tutkii. Vaatimus toteutetaan analysoimalla oppilaitosten ympäristössä toteutuneita muutoksia (luku 2) sekä strategista johtamista että oppilaitosjohton visiointia tarkastelevia tutkimuksia (luku 3) ja ymmärtämällä tutkittava käsite myös teoreettisesti

Brittiläisessä diskurssianalyysissä ihminen ymmärretään tiedostavana olentona. Hän pyrkii järkeilyn avulla tunnistamaan oman kulttuurinsa ominaisuudet ja ilmentämään niitä puheessa. Puhe kertoo paikalliskulttuurista ja erityisesti suhteesta työhön sekä sosiaaliseen ympäristöön, kun tulevaisuus kohdataan. Työllä on ymmärrystä jäsentävä merkitys. (Habermas 1998, 75—82, 266—269.)

Kielen diskurssi- käsite käännetään sanalla ”puhe”. Tämä merkitsee myös tekstin ilmaisemaa diskurssia. Tekstit ovat kokonaisuus, johon kuuluu oman organisaation tulevaisuutta käsitteleviä eettisiä pohdintoja ja oman johtajaidentiteetin tarkastelua. Tekstien välityksellä tuotetaan myös määrityksiä ympäröivästä maailmasta ja toimintaa ohjaavista periaatteista. Ne auttavat jäsentämään oman organisaation selviytymistä muuttuvassa ympäristössä.

Tutkimuksessa hyödynnetään Watsonin käyttämää diskurssianalyttista johtamisajattelun tutkimusta, jossa johtajien ajattelua tarkastellaan kirjallisina teksteinä. Watsonin mukaan tekstit eivät sinällään ilmennä neutraalisti todellisuutta

vaan tapaa tehdä työtä tai ilmaista asioita. Saman havainnon ovat tehneet Littlejohn ja Suoninen. (Littlejohn 1996, 84; Suoninen 1999, 18—20; Watson 1996, 328—333.)

Koska diskurssianalyttinen tutkimus on murrosajan tutkimusta, Watson ei vielä vuonna 1996 julkaistussa tutkimuksessa luokittele metodologiaan brittiläiseen diskurssianalyysin traditioon kuuluvaksi. Menetelmä voidaan luokitella ko. traditioon kuuluvaksi vasta vuonna 2002, jolloin diskurssianalyttisen tutkimuksen eri suuntauksia tunnetaan enemmän. (Metodix. com 2002, 1—12.)

Brittiläisessä diskurssianalyysissä tutkijan pitää tuntea tutkittava ilmiö riittävän monipuolisesti, jotta hän voisi ymmärtää sitä. Tämä vaatimus toteutuu tutkijan työkokemuksen ja luvuissa 2 ja 3 osoitetun teoreettisen perehtyneisyyden avulla. Tutkija asettuu ammatillisesti oppilaitosjohdon työkentän ja hallinnon välimaastoon. Tällöin näkökulma on sekä työn sisäinen että ulkopuolinen. Tutkittavan kulttuurin tuntemus auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkija edustaa omien kokemustensa välityksellä yhtä pientä historian vaihetta. Oppilaitosjohdon sisäjäsenyyden lisäksi tutkija on osittain ulkopuolinen. Ulkopuolisuus mahdollistaa ”objektivisuuden” tutkittavaan ilmiöön nähden (Karjalainen & Siljander 1993, 337—340).

6.3 Tutkimusryhmän esittely

Kohdejoukko muodostui yhteensä 29 oppilaitosjohdon koulutukseen valitusta rehtorista tai toimitusjohtajasta, apulaisrehtorista, osastonjohtajasta ja talousjohtajasta. He edustivat eri oppilaitosmuotoja. Taulukossa 9 kuvataan kohderyhmä sukupuolen, aseman ja oppilaitosmuodon mukaan.

Taulukko 9. Oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneet sukupuolen, aseman ja oppilaitosmuodon mukaan.

Oppilaitosmuoto	Mies/nainen	Apulaisrehtori tai vastaava	Rehtori, toimitusjohtaja	Yhteensä
Peruskoulu	-/3	1	2	3
Lukio	4/-	1	3	4
Ammatillinen oppilaitos	-/12	8	4	12
Ammatillinen aikuis-koulutuskeskus	4/1	4	1	5
Ammattikorkeakoulu	-/3	3	-	3
Muu	1/1		2	2

Yhteensä 17 osallistujaa oli apulaisrehtoreita tai vastaavia. Rehtoreita tai johtajia osallistui koulutukseen yhteensä 12. Osallistujien koulutustausta vaihtelee opistotasoisesta tutkinnosta akateemiseen loppututkintoon oppilaitosmuotokohtaisten kelpoisuuksien mukaan.

Tutkimusryhmä muodostaa mielenkiintoisen kokonaisuuden johtamiskokemuksensa perusteella. Oppilaitosjohdon edustajista yli puolet on työskennellyt johtotehtävissä enemmän kuin viisi vuotta, neljällä osallistujalla on yli kaksi vuotta työkokemusta ja loput kahdeksan henkilöä ovat johtaneet alle vuoden pituisen jakson. Pitkään johtotehtävissä työskennelleet ja aikaisempia oppilaitosjohdon koulutuksia suorittaneet henkilöt haluavat ajanmukaistaa ja laaja-alaistaa johtamistaitojaan.

Aikaisemmat tutkimukset oppilaitosjohdon työstä ja koulutuksesta ovat tarkastelleet niukasti visioita tai tulevaisuuden unelmia. Tutkimuksen kohteeksi valittu koulutusohjelma käsitti visiota tarkastelevan kokonaisuuden. Tästä syystä juuri kyseisen ryhmän valinta tutkimuskohteeksi oli tietoinen ratkaisu. Vertailuryhmää ei otettu mukaan, koska se ei sovellu menetelmällisesti diskurssianalyysiin.

Tutkimusryhmä osallistui vuonna 1998—99 neljän opintoviikon laajuiseen oppilaitosjohdon koulutukseen. Koulutusohjelma sisälsi Liitteen 2 mukaisesti kolme jaksoa. Ne olivat vision ja strategioiden valmistelu, taloudellisten resurssien johtaminen, erityisesti rahoitusjohtaminen, sekä yksilöllisen kasvun ja itsensä johtaminen. Neljännen koulutusosion muodosti mentorointi, joka toteutettiin kerran kuukaudessa järjestettävänä istuntoina.

Koulutukseen osallistujat suorittivat myös valmistelevia kotitehtäviä ennen kulloistakin lähiopiskeluvaihetta. Osallistujat olivat velvoitettuja pitämään opintopäiväkirjaa omasta oppimisesta. He raportoivat edistymisestään sekä koulutuksen johtajalle että omalle mentorilleen koulutusjaksojen välissä. Siten koulutus muodosti kiinteän jatkuvaa itsetutkiskelua edellyttävän prosessin.

6.4 Aineiston kerääminen

Aineisto koottiin oppilaitosjohdon johtamistaidolliseen koulutukseen osallistuneilta henkilöiltä koulutuksen alkaessa ja päättyessä. Tiedot hankittiin teemakyselyllä. Se pakotti vastaamaan haluttuihin aiheisiin (vrt. Jokinen et al. 1993, 57). Teemakysely mahdollistaa kohtalaisen laajan henkilöryhmän tarkastelun muutaman yksittäistapauksen sijaan. Valittu tutkimusmenetelmä edellyttää, että aineistoa on käytettävissä suhteellisen paljon. (Yin 1994, 80.)

Kysely rakennettiin mikä, mitä ja millä tavalla kysymyksin (Liite 3).

Kysely sisältää rakenteellisesti aikajänteen nykyisyydestä lähitulevaisuuteen ja pitkän aikavälin tulevaisuuteen. Visiointia ei käytetä käsitteenä, koska termi voi aiheuttaa koulutuksen alkaessa tarpeettomia toisistaan poikkeavia tulkintoja. Kyselyn rakenne noudattaa tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä visiointia kuvaavia kokonaisuuksia.

Kaikki koulutukseen valitut henkilöt vastasivat ensimmäiseen kyselyyn, koska se muodosti yhden koulutuksen valintakriteereistä. Tämä tosiasia on otettava huomioon myös tuloksia tarkasteltaessa. Kyseessä on siis selkeästi rajattu paikallinen tapaustutkimus. Toinen kysely toteutettiin vajaa vuosi koulutuksen päättymisen jälkeen. Koulutuksen jälkeen toteutettuun kyselyyn vastasi sovitussa ajassa 60 % koulutukseen osallistuneista. Jälkikarhuamisen avulla lopulliseksi vastausprosentiksi tuli 72 %. Kahdeksan koulutukseen osallistuneista jätti vastaamatta myös karhukyselyyn.

Jälkiselvittely osoitti, että vastaamatta jättäneistä kolme apulaisrehtoria tai vastaavaa oli vaihtanut työtehtäviä. Yksi rehtori oli jäänyt eläkkeelle, yksi rehtori jatkoi tehtävässä, mutta ei halunnut vastata. Kolme henkilöä jäi kokonaan tavoittamatta. Lopullista vastausprosenttia (72 %) voidaan pitää hyvänä, kun otetaan huomioon, miten kiireisistä henkilöistä tässä tutkimuksessa on ollut kyse. Tietojen keruu noudatteli Taulukon 10 mukaista järjestystä:

Taulukko 10. Tietojen keruuprosessi

Tietojen keruu	Tietojen keruun ajankohta /liite
Koulutuksen valintaan liittyvä kysely	Syksy 1998 (Liite 4)
Koulutuksen jälkeen toteutettu kysely	Kesä 1999 (Liite 5)
Jälkikarhuaminen	Kevät 2000 (Liite 6)
Puhelintiedustelu vastaamatta jättäneiden elämäntilanteesta	Kesä 2001

6.5 Vastausten analysointi ja tulkinta

Tutkimuksessa rajaudutaan tarkastelemaan oppilaitosjohdon ammattikunnan piirissä omaksuttua puhetta tulevaisuudesta, joka on temaattisten kysymysten perusteella tuotetun tekstin muodossa. Rajaus on perusteltua, jotta tutkittava ilmiö voidaan hallita (vrt. Czarniawsjka-Joerges 1992, 191).

Teksteistä etsitään merkityksiä, jotka kommunikoivat oppilaitosjohdon tavasta visioida. Lisäksi ollaan kiinnostuneita visioiden taustalla vallitsevista paikallisista merkityksistä. Merkitys määrittyy asiayhteyden mukaan. Tällöin yksittäiset merkitykset ovat atomistisia eivätkä vastaa kysymykseen, mitä ne kertovat oppilaitoksen paikalliskulttuurista. Niinpä yksittäisten merkitysten havaitsemisen jälkeen teksti kootaan asiayhteyksiksi. (Kakkuri-Knuutila 2000, 24—26; Lehtonen 2000, 18—21.)

Merkitysten maailman muodostamisessa on huolehdittava, että ”yksilön ainutkertaisuus ja paikalliset olosuhteet saavat tilaa...” (Juuti 2001, 342). Toisaalta johtaminen on useiden samanaikaisten tarinoitten risteyksissä elämistä. ”... johtajan puhe kytkeytyy loputtomaan uudelleentulkintojen vyyhteen...” (Juuti 2001, 343). Tällöin suoritettavat analyysit ja kuvaukset on ilmaistava niin, kuin ne näyttäytyvät luonnollisessa yhteydessä ja ilmenevät tyypillisinä tapauksina tai kertovat jotain olennaista tutkittavasta ilmiöstä tarkasteluhetkellä. Nimeämisprosessissa on ”tutkijan oma arvomaailma ja tulkittavan paikalliskulttuurin tuntemus yhteydessä siihen näkemukseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä.” (Eneroth 1984, 51; Syrjälä et al. 1994, 122.)

Tekstejä lukiessa hyödynnetään teoreettisen viitekehyksen mukaista esiyymmärrystä (Mir & Watson. 2000, 941—953). Teksteihin voi sisältyä ajankohtainen kollektiivinen koulutuspoliittinen vaihe arvostuksina. Teksti sisältää siis monitasoista älyllistä ja avaruudellista vuorovaikutusta. (Lévy 1997, 119.)

Visiointia kuvaavien tekstien laajuudet vaihtelevat; niukka teksti saattaa viestiä myös haluttomuudesta pohtia tulevaisuutta. (Watson 1996, 329.) Vastauksissa esiintyvät sisäiset prosessit ovat jatkumolta, niille ei voi panna pistettä (Lehtonen 2000, 25; Watson 1996, 329). Aineiston itsearviointimateriaalia käytetään vain hallintamekanismien tarkastelussa. Johtajuusidentiteettiin liittyvä itsearviointia käsittelevä aineisto on oma kokonaisuutensa. Sen syvälinen analysointi jätetään seuraavan tutkimuksen materiaaliksi.

Tutkimuksessa keskitytään tietoisesti ensimmäisessä vaiheessa poimimaan näkyville, yksittäisiä merkityksiä tekstien kokonaisuudesta. Seuraavaksi pohditaan merkityksiä yhdistäviä piirteitä. Kuvion 5 (luku 3) ja Kuvion 7 (luku 4) avulla kootaan vastausketjun looginen rakenne muutostarpeista nykyosaamiseen ja kehittämiseen. (Habermas 1998, 11, 75, 266, 300; Jin 1998, 87—93, Watson 1996, 328—333.)

Seuraavaksi etsitään teksteissä esiintyvät merkityksiä yhdistävät piirteet tutkimuskysymysten mukaisesti. Tulokset raportoidaan hyödyntämällä teoreettista viitekehystä (Kuvio 5). Pohdinnassa tarkastellaan, mitä oppilaitosjohdon visiot kertovat tavasta tehdä työtä siinä toiminnallisessa ympäristössä, jossa vastaajat ovat. (vrt. Moustakas 1990, 27—32; Alasuutari 1994, 83; Watson 1996, 337—339.) Taulukossa 11 kuvataan tiivistetysti aineiston käsittelyvaiheet.

Taulukko 11. Tutkimusaineiston käsittelyvaiheet

Aineiston käsittelyvaiheet
Vaihe I: Vastauksiin sisältyvien merkitysten etsiminen
Vaihe II: Yksilön tekstissä esiintyvien yhdistävien piirteiden etsintä, erityisesti hyöty/sankariarvojen esiintyminen ja oma rooli aktiivisena tai passiivisena toimijana
Vaihe III: Tekstin kokonaisrakenteeseen liittyvien merkitysten ymmärtäminen Kuvion 4 ja Kuvion 6 avulla
Vaihe IV: Merkitysten kokonaisuus suhteutetaan Taulukossa 9 koottuun oppilaitosjohdon paikalliskulttuuria kuvaavaan aineistoon.
Vaihe V: Ongelmiin vastaaminen
Vaihe VI: Pohdinta, mitä tulevaisuuspohdinnat kertovat vision taustalla olevasta tavasta tehdä työtä Kuvion 4 mukaan.

Kysymykseen 13 (Liite 3) piirrettyä kuvaa yhteistyöverkostosta käytetään vain muiden vastausten ymmärryksen apuna. Kuvaan sisältyy niin paljon tietoa, että sen analysointi kokonaisuudessaan on oman tutkimuksen aihe. (Ks. Lehtinen & Palonen. 1997, 28—30.)

7. TULOKSET

7.1 Yleisiä havaintoja

Koulutukseen osallistuneet vastasivat vaihtelevasti Liitteenä 3 olevaan kyselyyn. Osaan kyselyitä vastattiin erittäin huolellisesti, osa vastauksista oli selvästi kii-reellä laadittuja tehtävälistoja. Niukkojen vastausten osalta oli vaikea koota ym-märrystä siitä, mitä kyseinen henkilö ajatteli. Niinpä päällekkäiset kysymykset 7 ja 9 olivat hyödyllisiä kokonaiskuvan täsmentämisessä.

Teemakyselyn rakenne jäsenyi vastaajien kirjallisina tuotoksina juonelliseksi. Se helpotti etsimään merkityksiä kokonaisteksteistä. Vastausten pohjalta muo-dostui karkea luokitus, joka kuvaa erilaisia tapoja jäsentää tulevaisuus. Vastauk-set raportoidaan ensin tutkimuskysymysten mukaan ja vasta sitten rakenne koo-taan. Puheen merkitykset muodostuvat oppilaitosjohdon näkemyksistä, siitä mi-ten valtaa käytetään ja millainen aikaulottuvuus ohjaa johtamista.

7.2 Visioiden aikaperspektiivi

7.2.1 Oppilaitosjohdon edustajat, joilla on pitkä aikaperspektiivi

Frimanin mukaan tietoisuus ajasta historiallisena tai temporaalisena pitkänä ulot-tuvuutena ennustaa parempien tulosten saavuttamista kuin työskentely kuluvan hetken ratkaisujen parissa (Friman 2001, 20). Aikakäsitteen laajuutta selvitettiin Liitteen 3 mukaisilla kysymyksillä 5 ja 6. Oppilaitosjohdon edustajat ryhmiteltiin kolmeen ryhmään heidän käyttämänsä aikaperspektiivin mukaan. Siksi puhu-taankin pitkästä, keskipitkästä ja lyhyestä aikavälistä. Koulutuksen käynnistyessä kuudentoista oppilaitosjohdon edustajan kohdalla erottui nykyhetki, lähitulevai-suus ja pitkä aikaväli.

Nykyhetken ja tulevaisuuden haasteiden pitää sisältää jotain erilaista. Tältä näyttää myös oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneiden tulevaisuus; se on erilaisia haasteita sisältävä, kuin mitä on nykyhetki. Pitkän aikaperspektiivin omaavien oppilaitosjohdon edustajien vastausten looginen rakenne on seuraava: ”Yritän tavoittaa vision ja johtaa siitä strategioita, päämäärien ja ydintavoitteiden saavuttamiseksi laajojen prosessikokonaisuuksien avulla” (Liite 4; 7). Kuva yhteistyöverkostosta täydentää samansuuntaisesti puhetta. Yhteistyön tavoite on organisaation ja asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen. Myös inspiraatio asetetaan haasteeksi.

Suuret johtamisen kokonaisuudet, unelmat mahdollisuudesta kehittää prosesseja ja verkostoyhteistyötä ovat pitkän aikaperspektiivin visioijien yhteisiä tulevaisuuden haasteita. Yhdeksän oppilaitosjohdon edustajaa korostaa yhteistyössä toiminnallisten tavoitteiden parempaa saavuttamista. Kun he puhuvat toiminnoista, he käyttävät ilmaisua ”todella eri osapuolia hyödyttävän yhteistoimintaverkon luominen ja sen kehittäminen” tai ”koulutuksen ja kaiken muun toiminnan kehittäminen työelämälähtöiseksi, toiminnan kehittäminen työpajatyypiseksi = käytännön työelämää vastaavaksi” (Liite 4; 6). Ilmaisut kuvaavat johtavan idean tiedostamista. Unelmana on kaksisuuntainen hyöty ja toimintakulttuurin muuttaminen esimerkiksi työpajatyypiseksi. Oppilaitoksella on sisäinen tulostietoisuus, jolla pyritään huippulaatuun ”parantamalla nykyisestäänkin alueellisen kehittämisveturin roolia”. ”Meidän on kehitettävä koko koulutusprosessia tutkintojärjestelmää vastaavaksi, meidän on myös kehitettävä koulutusta ja muita toimintoja työelämätarpeita vastaavaksi.” (Liite 4; 5.) Johtaja antaa mielikuvan huipputavoitteelle: ”tutkintojärjestelmää vastaava” Johtaja kertoo toimialan sisäisellä kielellä, mitä hän pitää huippulaatuna.

Yhteistyön tavoitteena on muilta oppiminen ja opitun perusteella toiminnan uudelleen suuntaaminen. Yhteistyöllä mahdollistuu toimintakulttuurin uudistaminen ”palveluorientoituneeksi, yrittäjämäiseksi työskentelytavaksi, erityisesti oppimisen ja työssäoppimisen alueella. Haasteenamme on verkottuminen alueen muiden oppilaitosten ja yritysten kanssa. Luotettavan tiedon saamiseksi on arviointijärjestelmää kehitettävä.” ”Meidän pitää kehittää työskentelykulttuuria

asiakslähtöiseen suuntaan, avata järjestelmiämme ja luoda joustavuutta.” (Liite 4; 8.) Toimintakulttuurin muuttamisen tavoitteena on asiakkaan nykyistä parempi palveleminen.

Päämäärätietoisuus on yhteistä pitkän aikavälin visioijille. Koska aikaperspektiivi on pitkä, se on ositettavissa lähitulevaisuuden, keskipitkän ja pitkän aikavälin vaiheisiin. Strategiset tavoitteet ositetaan, jotta päämäärä saavutetaan. Vaiheistuksessa lähitulevaisuudelle asetetaan toiminnalliset haasteet. Merkittävää on se, että toimintoja ei tarkastella erillisinä vaan yhteydessä uudistuvaan tavoitteeseen. Tavoite vaihtelee, ja se on esimerkiksi ”työelämän tarpeisiin vastaaminen” (Liite 4; 6) tai ”työpajatyypin oppimisympäristön rakentaminen = työelämää muistuttava (Liite 4; 5). Tavoitteihin yhdistetään omistaja; ne ovat jonkin yksikön tai joidenkin työyhteisön jäsenten vastuulla. Tavoitteita ei tarkastella teknisinä ilmauksina.

Tavoitetietoisuus ilmaistaan esimerkiksi seuraavalla tavalla: Tehtäväni on ”kehittää yhteistyötä työelämän kanssa niin että luottamus oppilaitoksen toimintaan pysyy vakaana. Siirtyminen ammattikorkeakouluun muuttaa paljon opettajien toimintaa, kontaktituntien määrä putoaa puoleen. Opettajasta tulee ohjaaja-työnjohtaja. Nuorisoasteella toteutetaan työssäoppiminen. Tällöin opettaja toimii koordinaattorina.” (Liite 4; 21.) Rehtorin tehtävä on vastata, että luottamus säilyy; opettaja toimii vain koordinaattorina, jolloin mitä suurimmassa määrin kyse on työnjaollisista puheista. Kielelliset ilmaisut sisältävät usein subjektin tavoitteen yhteydessä. Subjekti on usein ”minä”, yhtä usein toistuu ”me” ja ”meidän”.

Tulevaisuuteen varaudutaan työnjaollisesti pohtimalla, kuka tekee ja kuka vastaa haasteiden toteutumisesta. Ajatuksissa tehty työnjako sisältää myös itselle vastuutettuja tehtäviä. Johtajan tehtävänä on organisaation pitäminen dynaamisena. Dynaamisuus merkitsee, että johdon tulee ”kyetä pitämään henkilökunta jatkuvasti huippukunnossa silti uuvuttamatta sitä” (Liite 4; 6). Huippusuoriutumisen lisäksi johdon tulee huolehtia väkensä riittävästä levosta. Yhdessä virkkeessä

ilmaistu kaksinainen vastuu henkilöstöstä on pääsääntöisesti niiden oppilaitosjohtajien vastauksissa, joiden aikaperspektiivi on pitkä. He ymmärtävät, että välittömien tavoitteiden jälkeen tulee seuraavia tavoitteita. Näihin varautuminen edellyttää uuden energian saamista.

Tulevaisuuteen varaudutaan ennalta. Henkilöstön tarvitsema osaaminen ja tiedon uudistaminen eivät ole sattumanvaraisia. Yhteistyön ja osaamisen johtaminen nojautuu organisaation päämäärään tai ydintehtävän suorittamiseen uudella ja paremmalla tavalla. Uuden osaamisen tulee varmistaa koko oppilaitoksen nykyistä parempi selviytyminen perustehtävän hoitamisessa. Yksilöllisistä oppimisprosesseista ei puhuta juuri lainkaan. Johtajat unelmoivat organisaatiotason osaamisesta.

Henkilöstön osaamisen uudistamiselle asetetaan tavoitetila: "...haluan korostaa pitkällä aikavälillä oikeata palvelutarjontaa ja keskittyä perustehtävän hoitamiseen." Oppilaitos ei jakaudu kahtia esimerkiksi johtoon ja opettajiin. Johto on vastuullisesti läsnä aktiivisessa roolissa uudistumisprosessin aikana: "Haluan varmistaa, että henkilöstö säilyy tuellani korkeasti motivoituna ja huippuosioitujana. Haluan vapauttaa heidän oman laatunsa, mutta en halua muuttaa heitä." Oppilaitoksen johtaja osallistuu vision toteutumiseen tukemalla ja palvelemalla henkilöstöä. (Liite 4; 6.)

Pitkän aikaulottuvuuden omaavat henkilöt orientoituvat omaan johtamiseensa aktiivisesti (Liite 4; kysymykset 10 ja 12). Vastauksista ilmenevä kyky ponnistella tietoisien strategien ja sen taustalla olevan vision avulla organisaation nykyisistä tavoitteista tulevaisuuteen saattaa olla merkityksellinen menestystekijä.

Tutkimukset strategisesta ajattelusta eivät ole tarkastelleet aikaisemmin johtajan ajatuksissaan toteuttamaa työnjakoa. "Minun tehtäväni on varmistaa" tai "me teemme yhdessä" saattaa kuvata menestyvän johtajan erityistä kykyä suunnitella tulevaisuutta työnjakomielessä. Havainto saattaa olla merkityksellinen todellisia

visioijia ja näennäisvisioijia eroteltaessa tai johtajan ammattitaitoa kehitettäessä.

Syvällinen vastuunkanto organisaatiosta, sen henkilöstöstä ja oppilaitoksen ympäristöstä on myös merkille pantavaa. Vastuu ilmenee esimerkiksi keskimääräistä suurempana välittämisenä ympäristöstä. Tulevaisuutemme perustuu “velvollisuuden koko alueen henkisestä tuesta ja kehittämisestä.” (Liite 4; 6.) Aikaisemmat tutkimukset ovat korostaneet vuorovaikutusta ympäristön kanssa, mutta niissä ei ole esiintynyt alueen henkisen tuen ja kehittämisen sankaria.

Taulukossa 12 esitetään kootusti pitkän aikaperspektiivin omaavien vastauksista nousevat yhteiset piirteet

Taulukko 12. Keskeiset pitkän aikaperspektiivin omaavien puheen ominaisuudet.

Kohde	Ilmenemismuoto
Suuret johtamiskokonaisuudet	Keskittyminen ydintehtävään, päämäärä
Tulevaisuuden unelmat	Toiminnallisia kokonaisuuksia, toteuttajat kytketty mukaan
Lähitulevaisuus	Toiminnallinen
Pitkä aikaperspektiivi	Saavutetaan osaamista kehittämällä.
Arvot	Hyötyä ja sosiaalista vastuuta korostavia
Oma rooli	Aktiivinen

Taulukosta 12 havaitaan, että pitkän aikavälin visioijat ovat suurten kokonaisuuksien strategisia johtajia, jotka tulevaisuutta pohtiessaan laativat työnjaollisia suunnitelmia, keskittyvät ydintehtävän huippusuorittamiseen, uudistavat osaamista ennalta ja kantavat laaja-alaista sosiaalista vastuuta.

7.2.2 Oppilaitosjohdon edustajat, joilla on keskipitkä aikaperspektiivi

Oppilaitosjohdon edustajat, joilla tämän päivän ja lähitulevaisuuden johtamishaasteet erottuvat, mutta pitkä aikaväli toistuu kehittämistarpeiltaan samanlaisena kuin lähitulevaisuus, muodostavat ajan hallinnan osalta oman ryhmänsä. Heitä kutsutaan jatkossa keskipitkän aikaperspektiivin omaaviksi. Ilmaisulla ”omaava” halutaan kertoa, että yksilöllä on aikaperspektiivin hahmottamisominaisuus, mikä ei välttämättä merkitse kykyä visioida. Tämän ryhmän ja laajan aikakäsitteen omaavien lähitulevaisuuden kehittämistarpeet poikkeavat laadullisesti toisistaan. Ensinnäkin he tyytyvät toistamaan samoja kehittämistarpeita eri aikaulottuvuuksilla. Eräs apulaisrehtori ilmaisee lähitulevaisuuden kehittämistarpeiksi ”strategian laadinnan, seurannan kuntoon saattamisen ja toiminnan keskeisten tehtävien resursoinnin”. Pitkällä aikavälillä saman henkilön kehittämistarpeena on ”suunnittelu (visiointi), seuranta ja resursointi” (Liite 4; 3).

Pitkän aikaperspektiivin visioijat rakentavat tulevaisuuden omin ja yhteistyökumppaneiden voimin. Keskipitkän aikaperspektiivin omaavat sen sijaan odottavat koulutuspoliittisilta viranomaisilta aloitetta toiminnan käynnistämiseksi.

Lähitulevaisuuden ja pitkän aikavälin kehittämistarpeet ilmaistaan osittain toistamalla, osittain lisäämällä uusia aineksia, kuten ”uusien viranomaismääräysten vaikutukset koulutustoimintaan, Koulutuksen laatuprojektista -koulutusprosessin tehostamisesta oppimisprosessin johtamiseen, verkostoituneen koulutustoiminnan hallinta sekä oman organisaation sisällä että ulkopuolella”. Pitkän aikavälin kehittämishaasteeksi nimetään: ”Katso yllä – osa pätee tässäkin” tai täydentäen ”koulutuksen ja kehitystoiminnan nivouttaminen osaksi organisaation businesssa, kilpailukykyyn kehittämistä ja asiakassuuntautunutta toimintaa” (Liite 4; 7). Siirryttäessä aikaulottuvuudesta toiseen, unelmat eivät saa uusia merkityksiä. Poikkeuksena on johtaja, jonka puhe koulutuksen alkuvaiheessa on vaikeasti sijoitettavissa tyyppillisesti visioijien luokkaan. Toisaalta hänen vastaustensa laatu muistuttaa rakenteeltaan enemmän pitkän aikaulottuvuuden omaavien henkilöiden

vastauksia. Kun noudatetaan kurinalaisesti valittuja luokitteluperusteita, ko. johtaja sijoitetaan aluksi keskipitkän aikaulottuvuuden omaaviin. Koulutuksen jälkeisen vastauksen perusteella luokitusta on kuitenkin tarkistettava. (Liite 4; 7.)

Vähemmän kuin puolet keskipitkän aikaorientaation omaavista henkilöistä näkee oman roolinsa aktiivisena. Useimmille tämän ryhmän edustajille kehittämishaasteet ovat teknisiä, koulutuspolitiikassa ajankohtaisesti käytettyjä termejä ja henkilöistä riippumattomia. Lukijalle syntyy mielikuva oppilaitoksesta, joka odottaa esimiesasemassa olevalta organisaatiolta tai johtajalta impulsseja. Organisaatio on tehokas, kun siellä on tehty jo ennalta paljon kehittämistyötä ja kehittämistyötä ollaan valmiita jatkamaan. Keskipitkän aikaperspektiivin omaavat oppilaitosjohdon edustajat ovat tehokkaita omaksumaan uusia tehtäviä. Puheita lukiessa tulee kysyneeksi, missä on organisaation puskuri, joka huolehtii oikeiden asioiden tekemisestä oikealla tavalla.

Keskipitkän aikaorientaation omaavia oppilaitosjohdon edustajia on mukana yksitoista. Puolet ryhmästä koostuu ylimmästä johdosta, puolet apulaisrehtoreista (Liite 6). Taulukossa 13 on koottuna keskipitkän aikaorientaation omaavien johtajien puheen ominaisuudet.

Taulukko 13. Keskeiset keskipitkän aikaperspektiivin omaavien johtajien puheen ominaisuudet

Kohde	Ilmenemismuoto
Suuret johtamiskokonaisuudet	Eivät korostu tekstissä
Tulevaisuuden unelmat	Yksittäisiä toimintoja, työskentelytapoja
Lähitulevaisuus	Toiminnallinen
Pitkä aikaperspektiivi	Toistaa lähitulevaisuutta, parhaimmillaan jotain uutta johtamisen sisältöä.
Arvot	Enemmän kuin puolella hyötyä korostavia
Oma rooli	Enemmän kuin puolella passiivinen

7.2.3 Oppilaitosjohdon edustajat, joilla on lyhyt aikaperspektiivi

Tutkimusryhmään kuuluu kaksi henkilöä, joiden kehittämishaasteet liikkuvat enimmäkseen tämän päivän ja välittömän lähitulevaisuuden aikaperspektiivissä. Heidän vastauksensa lähitulevaisuuden ja pitkän aikavälin kehittämishaasteisiin toistavat itseään: ”Sama kuin yllä” (Liite 4; 23). Näitä kahta henkilöä yhdistää se, että he eivät erottele merkittäviä ja vähemmän merkittäviä kehittämishaasteita toisistaan.

Aikaperspektiivi on merkityksetön, sillä ”KTS ja PTS eivät nykyisin juuri eroa – yleinen epävarmuus pakottaa katsomaan sekä lähelle että kauas, samalla objektiivilla ja tarkkuudella” (Liite 4; 26). Aika on kuitenkin hyödyke, jota tarvitaan, sillä oppilaitoksen johtajalla on samanaikaisesti paljon tehtäviä. Hän on mukana kaikissa taisteluissa ja osittain myös kaikkia vastaan. Syyt taistelutantereella oloon ovat moninaiset. Toinen henkilö on kokenut pettymyksiä omassa johtamisessaan ja omien tavoitteiden murenemisessä. Sosiaalinen ympäristö on jättänyt tukematta oppilaitoksen tavoitteiden saavuttamisessa. Omien tavoitteiden mureneminen koetaan voimakkaasti: ”olen lähellä oman identiteetin menettämistä.” Tällöin keskustelu omien kollegojen kanssa tai johtamiskoulutus on väline voimien palauttamiseen. ”...etsin uutta energiaa koulutuksen avulla.” Oma energia voi tuhoutua, jos johtaja kuormittaa liiallisesti itseään tai kokee voimattomuutta tilanteessa, jossa organisaation tavoitteisiin liittyy ristiriitaisia odotuksia: ”Olen hiljattain kokenut oman organisaation alasajon tietyn vallanhimoisen ihmisen toimesta” (Liite 4; 26). Tämä henkilö ei nähnyt oikeastaan mitään valoa elämässään. Hänen henkilöstönsä ”elää menneisyydessä, osalta puuttuu vastuuntuntoa organisaation ilmaston ja mielikuvan kehittämisessä”. Hän näkee itsensä perfektionistina.

Johtajan kokemukset omasta organisaatiosta ja sen dynaamisuudesta tai staattisuudesta ovat merkityksellisiä. Mielikuvat organisaatiosta ovat johtamisen apuvälineitä, joilla johtaja tunnistaa tulevan ponnistelun lähtökohdan. Mikäli mieli-

kuva on vahvasti kielteinen, tulevaisuus voi muuttua merkityksettömäksi tai kaaosmaiseksi. Tällöin ei tarvita enää johtamisen taitoja. Kokemus työyhteisön kyvykkyydestä tai kykyjen puutteesta on molemmille tässä tutkimuksessa mukana olleille oppilaitosjohdon edustajille yhteinen. Vaikeinta on se, että “ei osata työskennellä jatkuvassa kaaoksessa”. Kaaos voi olla todellinen lyhytjännitteisen toiminnan kuvaus. Mikäli hyvin lyhytjännitteiset tavoitteet ja impulsiivinen työskentelykulttuuri ovat leimallisia, oppimistavoitteet ja johtamishaasteet voivat muodostua seuraavaksi: ”Oppisi kaaoksen johtamista” (Liite 4; 23). Kyseisen oppilaitosjohdon edustajan vastaus kokonaisuudessaan on erittäin niukka. Kokonaismielikuva välittää jonkin asteista kyynisyyttä ja pettymystä ihmisiin. Termi “kaaos” toistuu puheessa useampaan otteeseen. Taulukossa 14 on koottuna lyhyen aikaperspektiivin omaavien kahden oppilaitosjohdon edustajan puheen ominaisuudet.

Taulukko 14. Keskeiset lyhyen aikaperspektiivin omaavien oppilaitosjohdon edustajien puheen ominaisuudet.

Kohde	Ilmenemismuoto
Johtamiskokonaisuudet	Kaaos, tehokkuus, kehittäminen
Tulevaisuuden unelmat	Yksittäisiä toimintoja, kykyä elää kaaoksessa, hengissä säilyminen
Lähitulevaisuus	Sidottu esimiehen mielivaltaan, laiskoihin työntekijöihin
Pitkä aikaperspektiivi	Ei mahdollinen, koska muutokset niin nopeita
Arvot	Omaa etua tavoittelevia
Oma rooli	Passiivinen

Tulos osoittaa, että yksilön kyky tai halu käsitellä laaja-alaisesti aikaa vaihtelee. Pitkä aikaorientaatio on usein sidoksissa ylimmän johdon tehtäviin. Aikaperspektiivi on sidoksissa myös yksilön kokemuksiin. Se voi kaventua, jos lähimenneisyys on opettanut, että ulkopuoliset voimat tekevät ei-toivottuja ratkaisuja oman organisaation kohdalla (Liite 4; 26). Aikaperspektiivi voi myös laajentua myönteisten kokemusten kautta (Liite 4; 7), kun suhde organisaatioon saa minä ja me -muotoja rakentavassa hengessä.

Taulukot 12, 13 ja 14 osoittavat, että yksilön aikaperspektiivi erottelee visiointia laadullisesti. Kokonaisuuksien hahmottaminen, osaavien työntekijöiden kehittäminen ja hyötyä laajemmat arvot toistuvat pitkän aikaperspektiivin visioijilla. Tässä tutkimuksessa käytetään siis tietoisesti ilmaisuja ”pitkän aikavälin visioijat” ja ”keskipitkän aikaperspektiivin omaavat”. Aikaperspektiiviin liittyy laadullisia toisistaan erottuvia piirteitä, joilla voi olla merkitystä strategisessa johtamisessa. Koska aikaorientaatio on vain yksi visiointia ilmentävä termi, sen perusteella voi ainoastaan käynnistää tulevaisuutta tarkastelevan juonellisen puheen. Visiot ja visiointi välittävät myös toimintafilosofiasta johdettuja keskeisiä arvoja, määrittävät sosiaalisen verkoston laajuuden ja kuvaavat palvelun uutta laatua. Seuraavassa luvussa tarkastellaan palvelun uutta laatua tavoiteasetantana.

7.3 Minkälaisia arvoja ja sosiaalisia vastuunottoja tulevaisuuden tahtotila sisältää?

Arvot vaikuttavat tulevaisuuden tavoiteasetantaan. Yksilöllisen hyödyn saavuttaminen voi johtaa esimerkiksi itsestä huolehtimisen ylikorostumiseen, oppilaitoksen johtamisen laiminlyöntiin ja moniin muihin mahdollisiin pakoteihin. Oppilaitoksen hyödyn korostamisesta voi seurata vaativia, samanaikaisia organisaatiotason ponnisteluja pitkinä työlistoina. Työlistat ovat joko keskeisiä oppilaitoksen ydintehtävän kannalta tai ne on valittu omiksi tehtäviksi, koska muutkin organisaatiot toimivat samalla tavalla.

7.3.1 Arvot sankari- ja hyötyarvoina

Puheen taustalla olevia arvoja tarkastellaan sankari- ja hyötyarvoina. Pohdinnassa palataan vallankäyttöä koskeviin arvostuksiin, joissa johtamisen tavoitteena äärimuodoissaan on kontrolli tai valtuuttaminen. Arvot sankari- ja hyötymerkityksessä määrittävät suhdetta subjektin ja objektin välillä toisin sanoen sankarin ja johtamisen sisältöjen ja sosiaalisen ympäristön kesken. Kysymyksen 9 (millä tavalla oppilaitoksessa aiotaan vastata kehittämishaasteisiin) vastaukset antavat viitteitä arvoista.

Sankaruutta korostavat arvot voivat olla yksilön sankaruutta tai työyhteisön vastuuta kantavia. Oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneet, joilla on laaja-alainen aikakäsite, näyttävät muita yleisemmin puhuvan emansipatorisista arvoista. Nämä oppilaitosjohdon edustajat haluavat antaa yksilöille itsenäistä toimintavaltuutta samalla kuitenkin huolehtien heidän hyvinvoinnistaan. “Haluaisin vapauttaa ja motivoida henkilöstöä (=opiskelijat ja henkilökunta) tekemään täysillä töitä silti polttamatta heitä” (Liite 4; 6). Yhteistyökartassa ko. henkilö mainitsee kahdesti henkisen tuen perusmotiiviksi yhteistyölle.

Vastaavasti toinen oppilaitosjohdon edustaja sanoo: “meillä on voimakkaasti hajautettu tiimiorganisaatio ja toisaalta läpi organisaation horisontaalisesti ulottuvat työryhmät se on tapa, jolla haluaisin johtaa ja sitä yritän kehittää koko ajan paremmaksi. Minulla on itselläni melkoisen vapaat kädet johtaa organisaatiota kuten haluan – kunhan vain mittarit näyttävät ylöspäin”. Kysymykseen oman johtamistavan muuttamisesta hän vastaa: “En muuttaisi johtamistyyliäni, jatkaisin sydämen ja pään käyttämistä. Painotan vielä nykyistä (aiempaa) enemmän tekijöiden itsensä esillä oloa, vastuunottoa ja myös kunnian saamista tekemisistään” (Liite 4; 5). Hän haluaa myös “panna syntyvän tuloksen hyvään käyttöön”. Tälle johtajalle hyvä merkitsee organisaation henkistä hyvinvointia.

Noiden kahden oppilaitosjohdon edustajan emansipatoriset arvot ja vastausten kokonaisuus kertovat, että he johtavat niin henkisesti kuin myös fyysisesti avoimessa järjestelmässä.

Henkilö, jonka aikaulottuvuus yltää sata vuotta menneeseen ja pitkälle tulevaisuuteen mainitsee, että ”haluan vapauttaa henkilöstön oman laadun” (Liite 4; 6). Emansipatorinen lähestymistapa ja vastauksen kokonaislaatu osoittavat, että hän tavoittelee organisaation menestystä ja hyötynäkökohtia, mutta hänen kaikki kannanottonsa tukevat jonkin yksilöä suuremman läsnäoloa. Yksilöä suurempi kohdistuu tässä aineistossa asiakkaisiin ja heidän tarpeisiinsa, organisaation ja

siinä työskentelevien pitkän aikavälin menestykseen sekä vastuunkantoon sosiaalisesta ympäristöstä ja omasta henkilöstöstä. Asiakkaiden tarpeet ja henkilöstön kyvykkyys sisältävät myös hyötynäkökulman.

Jotkut ilmaisut ovat epätasällisiä, joten on mahdollista, että sankariarvo jää havaitsematta. Vastausta pitää etsiä ilmaisujen kokonaisuudesta. Erityisesti pohdituttaa, sisältävätkö irralliset termit hyötynäkökohtia vai kantavatko ne sankariarvoja ja vastuuntuntoa työyhteisöstä? Yksi henkilö toteaa, että “oppilaitosta kohtaa fuusio muiden alueen oppilaitosten kanssa”. Hän puhuu “turvallisesta työyhteisöstä, opettajien voimien hupenemisesta ja demokraattisuudesta“ (Liite 4; 25). Ilmaisut sisältävät huolenpidon henkilöstöstä.

Organisaatio menestyy huolehtimalla kokonaisuudesta. “En muuttaisi sitä osaa koulutuksesta, joka on tiukasti säännelty, muu koulutus: vapaa oppimisympäristö, jossa yksilöiden, tiimien ja johtoryhmien kehitys on suunnitelmallista ja monipuolista (organisaation tarpeet/osallistujan kiinnostus) koulutus on vain yksi keino tavoitteisiin – kokonaiskehitysprosessin hallinta haaveena” (Liite 4; 7). Vastaus osoittaa rohkeutta tehdä jotain säännöistä poikkeavaa. Kyseinen oppilaitoksen johtaja tunnistaa toiminnan realiteetit, mutta ei tyydy annettuihin reunaehdöihin, vaan rakentaa tulevaisuutta “johtoryhmien ja osallistujien” tulevien tarpeiden mukaan. Vastaukseen kuuluu laaja-alainen näkemys johtamisesta. Oppilaitosjohdon työtä käsittelevissä tutkimuksissa on harvoin esimiesten (tai johtoryhmän) kehittämisen pohdintaa.

Yli puolella koulutukseen osallistuneista on selkeästi sankariarvo. Se ilmenee välittämisenä lähityöyhteisöstä ja oppilaitosta ympäröivästä maailmasta. Lisäksi havaitaan, että oppilaitosjohdon visiointia ohjaavia arvoja ja aikaperspektiivin laajuutta on mahdollista tarkastella vuorovaikutteisena. Pitkä aikaulottuvuus, kyky hahmottaa kokonaisuuksia, hyötyarvot ja sankariarvot esiintyvät usein yhdessä.

Kaikki oppilaitosjohdon edustajat etsivät visioinnissa hyötyarvoja. Johtajat, joiden aikaulottuvuus ylittää keskipitkään tulevaisuuteen, korostavat muita enemmän hyötyä omista arvoistaan.

Ylimmän johdon tehtävä strategioiden johtamisessa on työntekijöiden kyvykkyyden kehittäminen ja poisoppimisen organisointi (Taulukko 5). Kyvykäs työntekijä työskentelee tehokkaasti ja tuottaa organisaatiolleen hyötyä. Hyödyn tavoittelu saattaa olla organisaation sisäistä selviytymistä seuraavasti: ”Haluan painaa kevyesti jarrua, istua alas (porukassa) ja miettiä minne, mitä, miksi, kutka, kuinka, kenelle, koska...” Motiiviksi yhteistyölle hän piirtää yhteistyökarttaansa ”suunnittelun, päätöksenteon ja ongelmien ratkaisun”. (Liite 4; 3). Tämä oppilaitosjohdon edustaja pyrkii selkeästi kestävään hyötyyn. Hän on kiinnostunut oppilaitoksen perustehtävän suuntaamisesta ja siihen keskittymisestä.

Tässä tutkimuksessa on kartoitettu organisaation kyvykkyys johtajan mielikuvina kyseisellä alueella. Tutkimus ei anna mahdollisuuksia tulkita, perustuuko tehokkuuden tavoittelu diagnostiseen havaintoon organisaation työskentelyn hajoamisesta liian moneen suuntaan.

Lyhyen aikaulottuvuuden omaavien oppilaitosjohdon edustajien arvoja ohjaavat omat tarpeet. ”Haluan työskennellä vapaana” (Liite 4; 23). Kyseisen johtajan yhteistyökartta kuvaa seuraavia yhteistyön motiiveja: päivittäisrutiinien hoito, virheiden korjaaminen ja päätöksenteko. Toinen lyhyen aikaulottuvuuden johtamisratkaisuja tekevä henkilö kokee suhteiden hoitamisen henkilöstöön ja opiskelijoihin raskaana työnä: ”josta haluan vapautua työn ulkopuolisilla ystävillä” (Liite 4; 26). Tässä vastauksessa korostuu huoli itsestä. Lähityöyhteisö tai oppilaitoksen ympäristö ovat toissijaisia mielenkiinnon kohteita.

Edellä teoreettisessa osassa käsiteltyjen tutkimusten mukaan huoli itsestä tai itsensä johtamisesta on ollut niukasti esillä viimeksi kuluneen reilun kymmenen

vuoden aikana. Kuitenkin muutoksen johtamisessa johtajan oma huolto on merkityksellistä. Tutkijana tulee kysyneeksi, välittääkö näennäisesti heikkoutta merkitsevä ilmaisu todellista vahvuutta ja/tai kykyä tunnistaa omat voimavarat?

Yhteenvedona todettakoon, että vastaus kysymykseen, millä tavalla oppilaitosjohdon edustajat visioivat, sisältää sekä hyötyä että sankaruutta korostavia arvoja. Sankaruus ilmenee vastuuna oppilaitoksen sosiaalisesta ympäristöstä ja työntekijöiden mahdollisuuksista tulla valtuutetuksi.

Hyödyn tavoittelu suunnataan oppilaitoksen selviytymiseen tai johtajan itsensä selviytymiseen. Arvojen ja aikaperspektiivin suhde on Taulukon 15 mukaisesti suhteellisen selkeä.

Taulukko 15. Arvojen ja yksilön aikaperspektiivin suhde.

Aikaperspektiivi	Arvot
Pitkä aikaperspektiivi	Hyötyä ja vapautumista korostava sankari
Keskipitkä aikaperspektiivi	Hyötyä korostava, joillakin sankariarvoja
Lyhyt aikaväli	Oma hyöty, selviytyminen

7.3.2 Visiointiin sisältyvän sosiaalisen ympäristön laajuus

Oppilaitosjohdon sosiaalinen todellisuus jäsenyy koulutuspoliittiseksi todellisuudeksi, työelämän ja ympäröivän yhteiskunnan muutosten tunnistamiseksi ja organisaation sisäiseksi maailmaksi. Toimialan sisäiset kehittämishaasteet näyttävät olevan useimpien oppilaitosjohdon edustajien mielessä.

Kaikki oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneet asettavat tavoitteita oman organisaationsa kehittymiselle joko uudistamalla henkilöstöä tai palveluja. ”... opettajien hopsit sekä entistäkin paremmat yhteydet työelämään, opettajien työharjoittelut takaisin, opettajien ja henkilökunnan koulutusta tulee kohdistaa enemmän tekniikan ulkopuolisille alueille” (Liite 4; 24), “verkostotyypisten koulutuspalvelujen kehittäminen” (Liite 4; 7) ja “koulutuksen laadun kehittäminen” (Liite 4; 9).

Yhteensä kuusi oppilaitosjohdon edustajaa ratkaisee kehittämishaasteet henkilöstön avulla. Käytännön työvälineinä ovat henkilöstöpoliittiset ohjelmat ja niihin sisältyvät palkkauksen, rekrytoinnin, koulutuksen, palautteen ja palkitseminen kokonaisuudet. Lisäksi merkittäviksi koetaan jotakuinkin selkeät toimenkuvat ja vastuiden määrittely. “Palkitsisin ja motivoisin paitsi rahalla, muillakin tavoin (esim. virkistysloma, teatteriretki, fyysikaalisen hoidon sarja, tunnustuksen antaminen). Painottaisin henkilöstön jatkuvaa kouluttautumista (lyhyt- tai pitkäkestoisista).”

Henkilöstön hyvinvoinnista voidaan huolehtia järjestämällä fyysisen kunnan aktivointiohjelmaa tai valtuuttamalla työntekijät vastuullisuuteen. Valtuutuksen oletetaan lisäävän psyykkistä hyvinvointia (Liite 4; 1). Henkilöstön huolenpito voi olla opittua tai luontaisesti oivallettua: “... aikaisempaa esimieskokemusta minulla ei ole. Olen toiminut luonteeni mukaisesti, eli olen antanut alaisilleni aika vapaat kädet toimia itseohjautuvana tiiminä. Toki olen jatkuvasti ohjeistanut, vastannut kysymyksiin, tarvittaessa neuvonut ja tietenkin joutunut tekemään päätöksiä ja kantamaan niistä vastuun. Samoin olen valvonut työn laatua. Mielestäni olen esimiehenä parhaimmillani, kun alaiseni voivat itse käyttää harkintaa ja ratkaisuvalltaa sellaisissa asioissa, joihin minun ei välttämättä tarvitse puuttua tai joihin minulla ei ole aikaa puuttua. Minun on voitava luottaa siihen, että asiat sujuvat, vaikka en itse joka asiaan puutukaan. Isommat linjaukset tietenkin teen, mutta arkirutiinien on sujuttava minusta riippumatta (ja minussa riippumatta).” (Liite 4; 1.)

Ajatuskokonaisuus sisältää kiteytettynä luottamuksellisen suhteen tulosta tekevään henkilöstöön. Kyseinen johtaja toivoo ympärilleen itseohjautuvia, omat rajansa tunnistavia työntekijöitä, joita hän huoltaa, tukee ja kannustaa. Hän haluaa myös keskittyä olennaiseen johtamistehtävän näkökulmasta. Hän pitää työstään, haluaa kehittyä ammatillisesti ja haluaa rakentaa rehellistä työyhteisöä.

Luottamuksesta seuraa, että oppilaitoksen johto voi keskittyä linjaamaan organisaation kokonaistavoitteita ja ylläpitämään oppilaitoksen toiminnan dynaamisena. Asettautuminen omaan rooliin merkitsee poissulkevien valintojen tekemistä ja ymmärrystä omasta johtajan roolista erilaisena kuin opettajan työ. Ymmärrys voi merkitä oppilaitoksen koko toiminnan sujuvuuden lisääntymistä, koska kukin keskittyy omien vastuiden hoitamiseen.

Sosiaalisen todellisuuden laajuus näyttää enemmän vaihtelevan yksilöstä toiseen kuin organisatorisen aseman mukaan. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden vastauksissa ei ole havaittavissa ammattiryhmäkohtaisia eroja. Sisällöllisiä eroja syntyy enemmän yksilön aktiivisesta tai passiivisesta suhteesta ympäristöön.

Asiakkaan, oppilaan tai omistajayhteisön tarpeet ja odotukset mainitaan harvoin. Ilmiö herättää mielenkiintoa. Ainoastaan neljä henkilöä mainitsee jotakin näistä keskeisistä intressitahoista. ”Oppilaitoksen pahimmat osaamisen haasteet ovat oppilaskeskeisten opetusmenetelmien kehittämistarve” ja toisaalta ”saada opiskelijamäärät kasvamaan yhteistoiminnan kautta toisten alueen oppilaitosten kanssa” (Liite 4; 13). Näistä tavoitteista oppilaskeskeiset opetusmenetelmät on suora viittaus asiakkaan mahdollisiin tarpeisiin ja haluan ottaa ne huomioon. Oppilaitoksen toivotun tilan saavuttamiseksi opiskelijamäärän kasvattaminen on tärkeää. Tällöin asiakas muuttuu organisatorisen tavoitteen saavuttamisen keinoksi.

Vastaukset, joissa opetuksen laadun kehittämisen tavoitteena on opiskelijoiden kannustaminen opiskeluun, ovat yksiselitteisiä. Ne kuvaavat oppilaitoksen vision

suuntaamista ydintehtävään. Koko työyhteisö on mukana vision laatimisessa ja toimeenpanossa. Se saattaa toteutua seuraavalla tavalla: "...opiskelijoiden osallistuminen opintojen suunnitteluun" ja "opiskeluympäristön mielekkyys/ haasteellisuus opiskelijoille" (Liite 4, 17). Tässä vastauksessa tiedonintressi on selkeästi yhteiseen ymmärryksen kasvuun perustuva.

Opiskelijoiden osallistuminen opintojen suunnitteluun on työlästä oppilaitoksen henkilöstölle. Se muuttaa perinteisiä työskentelytapoja, kuten lukujärjestyksen laatimista, palautteen keruun vaiheita ja opiskelutilan organisointia. Useimmissa organisaatioissa perustavanlaatuiset toimintakulttuurin uudistukset koetaan työläinä. Tällöin johtaja, joka haluaa suunnitella yhdessä opiskelijoiden kanssa, haluaa todennäköisesti muuttaa syvällisesti organisaationsa työskentelyä. Hän varautuu myös itse ponnistelemaan.

Opiskelijan tai asiakkaan tarpeisiin vastaaminen tunnistetaan selkeämmin ammatillisessa koulutuksessa kuin peruskoulussa tai lukiossa. Tutkimusryhmään kuuluu neljä yleissivistävän koulutuksen johtajaa. Heistä ainoastaan yksi puhuu oppilaan tarpeista: "oppilaista mahdollisimman itsenäisiä selviytyjiä" ja "henkilökohtaiset opetussuunnitelmat kaikille" (Liite 4; 29). Tavoite saada kaikille oppilaille henkilökohtaiset opetuksen järjestämissuunnitelmat on merkittävä opetusta uudistava tavoite. Tavallisimmin henkilökohtaiset opetuksen järjestämissuunnitelmat esitetään oppilaitoksen palvelujen kuvauksessa; kuitenkin harva oppilaitos laatii ne. Tällainen puheen osa on ollut 1990-luvun lopussa luonteeltaan vallankumouksellinen, pieni ja ydintehtävään keskittyvä.

Tutkija joutuu kysymään, miksi asiakkaasta puhutaan niukasti. Selitys voi olla luonteeltaan myönteistä, tietoista keskittymistä johtajan tehtävään. Asiakkaan puuttuminen tulevaisuutta tarkastelevasta puheesta voi kertoa myös organisaatiolähtöisestä johtamisajattelusta joko teknisen tai praktisen tiedonintressin mukaisesti.

Lisäksi on mahdollista, että ulkoiset muutostarpeet kohdistuvat niin vahvasti organisaation rakenteiden uudistamiseen, että väistämättä tarkkaavaisuus suuntautuu niihin.

Organisaation sisäiset kehittämishaasteet kuvataan henkilöstön osaamisvajeitten, oman organisaation ja ympäröivän maailman odotusten välisenä suhteena. Sisäinen todellisuus on useimmissa vastauksissa seuraavassa muodossa: ”Ammattitutkintojärjestelmää pitää kehittää, ATK-osaamisen hallintaa tulee laajaa alaista ja hyödyntää esimerkiksi GSM- tekniikkaa hyväksikäyttämällä tiedonhaussa” (Liite 4; 4), ”toimintaa tulee tehostaa erityisesti käyttämällä nykyaikaisia tietoverkkoihin pohjautuvia tiedonhallintajärjestelmiä, markkinahenkisyyttä tulee lisätä, samoin sisäistä yrittäjyyttä, jälkimarkkinointiajattelua, henkilökunnan puutteellinen tuntuma yrityselämän viimeisimpään tilanteeseen tulee korjata ja paikalleen jähmettyemisestä on päästävä eroon” (Liite 4; 5).

Organisaation ulkopuolinen todellisuus, josta muutostarpeet heijastuvat oppilaitokseen, koskee muun muassa ajankohtaista koulutuspolitiikkaa, työelämän muutostarpeita, tietoteknisiä innovaatioita ja yhteiskunnallisia uudistuksia. Muutosten vaikutukset oppilaitokseen vaihtelevat. Niiden tunnistaminen mahdollistuu, kun oppilaitoksen johtaja tekee yhteistyötä ulkoisen sosiaalisen verkoston kanssa ”enempi kentälle jalkautumalla”. Tämä edellyttää systemaattisuutta, avointa ja valpasta suhdetta ympäristöön ja halua vastata ajanmukaisiin haasteisiin.

Muutokset rekisteröidään koko organisaation tasoisina vaikutuksina. Uudistumistarpeita syntyy Euroopan valtioista ja muusta maailmasta. Maailma tarkoittaa myös ”maakunnan koulutustarpeen tyydyttämistä, elinkeinoelämän kehittymistarpeiden selvittelyä ja siihen liittyvien koulutustuotteiden kehittelyä” (Liite 4; 13). Muutospaineiden hallintaa ja henkilöstön osaamisen uudistamista pidetäänkin tärkeinä (Liite 4; 18).

Koulutuspolitiikka, teknologiset innovaatiot ja verkostomainen työskentely muuttavat työskentelykulttuuria. Niistä seuraa myös uudistuvia ammattitaitovaatimuksia. Oppilaitoksen sisäisiin muutostarpeisiin vaikuttaa myös organisaation ympärillä toteutuvat muutokset.

Puheet tietotekniikan hyödyntämisestä ovat ennakkoluulottomia, sillä vastaukset on tuotettu vuonna 1998, jolloin koulutuspolitiikkaan sisältyvää tietoyhteiskuntastrategiaa vasta jalkautettiin. Kansainvälinen yhteistyö toteutuu myös enemmän juhlapuheissa kuin opiskelija- ja opettajavaihtona tai yhteisinä projekteina. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna oppilaitosjohdon tunnistamat osaamisen puutteet ovat todella ennakkoluulottomia kannanottoja tulevaisuutta koskien.

Koulutuspoliittiset muutostarpeet kohdataan joko passiivisesti tyytymällä omistajayhteisön tai koulutuspoliittisen päätöksentekijän tahtoon tai työstämällä ennakkoivasti uudistuksia (Liite 5). Passiivinen vastaanottaminen voidaan kokea myös epämukavana. Epämukavuuden tunne suunnataan joko itseen tai useammin työyhteisön jäseniin: "Ei osata työskennellä jatkuvassa kaaoksessa" (Liite 4; 23).

Henkilöstön osaamisvajeet määritetään jatkuvan muutoksen hallintataidoiksi, ajan hallinnaksi ja sen oikeaksi käyttämiseksi, vieraiden kielten osaamiseksi sekä oppilaitoksen, työelämän ja muun toimintaympäristön välisen yhteistyön parantamiseksi (Liite 4, 6). Henkilöstön tietämys koetaan kapea-alaiseksi, tietoja ja taitoja voisi päivittää nopeammin, maailmanmenon seuraamista tulisi tehostaa ja rakentaa kansainvälisiä yhteyksiä (Liite 4, 13).

Lehtisen ja Palosen mukaan menestyminen verkostoyhteistyössä voi selittyä erilaisesta kyvystä hyödyntää sosiaalisessa rakenteessa avautuvia tilaisuuksia (vrt. Lehtinen & Palonen 1997, 30). Ympäristön osaamisen hyödyntäminen ja sosiaalinen vastuunotto ovat kumpikin motiiveja tehdä verkostoyhteistyötä. Verkostoyhteistyö saattaa viedä paljon aikaa. Oppilaitoksen johtaja joutunee etsimään

tasapainotilaa verkostoyhteistyöllä saatavan menestyksen ja oppilaitoksen perustehtävän hoitamisen välillä.

7.4 Oppilaitosjohtajan oma aktiivisuus visioiden toimeenpanijana

Yksilön oma johtajuusidentiteetti vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden hahmottamiseen, aikakäsitteseen, kykyyn nähdä oman organisaation reaaliaikainen tila ja ennen kaikkea hänen suhteeseensa henkilökuntaan. Yksilön rooli johtajana muotoutuu joko aktiiviseksi tai passiiviseksi. Johtaminen saattaa olla yksin tai johtoryhmän kanssa työskentelyä.

Johtaminen on parhaimmillaan tasapainon löytämistä yksilön näkemysten, johtoryhmän, omistajayhteisön ja yhteiskunnan odotusten kesken. ”Kuuntelen ja neuvottelen mielelläni, otan vastaan ehdotuksia ja ideoita, kunhan ne on perusteltu ja niiden toteuttamiselle on tarve. Olen enemmän asia- kuin ihmiskeskeinen johtaja. Pidän siitä, että minulle sanotaan suoraan ja minulta kysytään suoraan. En lähde arvailemaan enkä lukemaan rivien välistä, sellaiseen minulla ei ole aikaa eikä halua. Arvostan asiantuntemusta ja itsenäistä, oma-aloitteista otetta asioiden hoitoon. Olen tarvittaessa aika suorasanainen. Teen lujasti töitä ja odotan samanlaisia asennetta muiltakin. Kärsin omista ja muiden virheistä ja epäonnistumisista, mutta mielestäni ne ovat yksi kasvun paikka.” (Liite 4; 1.)

Kyseinen henkilö määrittää koko organisaation johtamisvahvuudeksi asiantuntemuksen, ammattitaitoiset opettajat, dynaamisuuden, avoimuuden, nopean reagoinnin muutoksiin ja yhteydet yritysmaailmaan. Sama henkilö vastaa kysymyksen, miten hän haluaisi johtaa, jos hänellä olisi vapaat kädet. ”...haluaisin johtaa dynaamista, valppaasti ja avoimesti muutoksiin reagoivaa asiantuntijatiimiorganisaatiota. Mottona voisi olla: ajan hermolla, muutokset halliten, laatua korostaa” (Liite 4; 1).

Kun yksilö on kokonaisvaltaisesti sopusoinnussa ympäristön, oman organisaationsa ja itsensä kanssa, hän tuottaa loogisesti ajatuksia, joita hän arvostaa johtamisessa ja haluaa jatkossakin kehittää. Itse johtamistavoitteita asettava aktiivinen johtaja on myös yhteydessä oppilaitoksen ulkopuoliseen todellisuuteen. Omaa johtamista vahvistetaan järjestämällä tilaa keskeisten tehtävien hoitamiseen ja vapauttamalla aikaa omalle ajattelulle. Se mahdollistuu, kun ”käynnistän pieniä kehittämissyörymiä ja annan niille todella edellytykset toimia (=aikaa ja resursseja), rakennan monipuolisia kontakteja koulun ulkopuolelle (vaihtamalla opettajia, liikkumalla), jaan vastuuta, töitä, lisäksi joustavuutta ja annan tilaa luovuudelle” (Liite 4; 26).

Johtoryhmän kanssa ratkaistaan kehittämishaasteet, tuotetaan yhdessä käsiteltäviä kokonaisuuksia. Toinen johtaja toteaa puolestaan, että henkilöstöä kannustetaan lisäkoulutukseen ja henkilöstön rekrytointiin panostetaan (Liite 4; 2). Tulevaisuuden haasteet ratkaistaan johtoryhmänsä kanssa seuraavasti: “Kehittämällä omaa osaamista, tarjoamalla ideoita ja haasteita, mutta myös tukemalla ja tarjoamalla mahdollisuuksia täydentää omaa osaamista, perustamalla yhteistyöryörymiä, jakamalla vastuuta ja huomioimalla. Tarjoamalla mahdollisuuksia koulutautua, saada kontakteja, opetusvälineitä, materiaalia ja tilaa uusiutumiseen.” (Liite 4; 16.) Johtoryhmä on vahva, kun se uudistaa myös omaa ammattitaitoaan. Johtoryhmä delegoi vastuuta ja sallii koko organisaation kehittyä.

Valtuuttaminen vahvistaa johtajaa itseään Selitys voi olla se, että valtuutus lisää johtajan omaa aikaa innovatiiviselle ajattelulle. Vastuuttaminen on organisaatiolle kokonaisvaltaisesti ominainen työskentelytapa. “.Meillä on voimakkaasti hajautettu tiimiorganisaatio ja toisaalta läpi organisaation horisontaalisesti ulottuvat työryörymät (laatu, tietohallinta, markkinointi, pedagoginen ja kv. työryörymä) – se on tapa, jolla haluaisin johtaa, ja sitä yritän kehittää koko ajan paremmaksi. Minulla on itselläni melkoisen vapaat kädet johtaa organisaatiota kuten haluan – kunhan vain mittarit osoittavat ylöspäin.” (Liite 4; 5.)

Aktiivinen ote työhön, reaalin kuva johtajuudesta ja läheinen yhteys unelmien sekä arkitodellisuuden kanssa mahdollistuvat, mikäli johtaja itse kokee työskentelevänsä luottamuksellisessa ilmapiirissä.

Kysymykseen, miten oppilaitoksessa aiotaan ratkaista kehittämistarpeet, vastataan sekä suorasti että epäsuorasti. “Visioimalla, laatimalla strategioita ja kouluttamalla” (Liite 4; 3). Osa vastaajista on hyvinkin täsmällisiä: “...olemme satsanneet tähän, meillä on perustettu 1998 tietohallintotiimi, joka vastaa sisäisestä kehittämisestä ja jatkuvasta kouluttamisesta, tiimille on varattu riittävät resurssit. Markkinointi, sisäinen yrittäjäyys – samalla tavalla suunnilleen kuin edellisessä kohdassakin, matriisiorganisaatioissamme on saatu alkuun em. projekti. Paikallinen jähmettyneisyys – kouluttajien kierrättäminen töissä yrityksissä, uusien ihmisten jatkuva etsiminen – tässä kohdassa on suuria vaikeuksia. Olemme päätyneet nykyisen porukkamme voimakkaaseen pedagogiseen kouluttamiseen.” (Liite 4; 5.)

Aktiiviset oppilaitosjohdon edustajat priorisoivat tehtäviä: “Haluaisin keskittyä oman oppilaitokseni kehittämiseen. Asiantuntijat voisivat toimia myös taloudellisesti itsenäisessä tiimissä, voisin päivittäisessä johtamisessa tavata työntekijöitä heidän omassa työympäristössään.” (Liite 4; 22.) Oppilaitosten johtajat haluavat toteuttaa vision yhteisin ponnistuksin ja tapaamalla työntekijät myös kokoustilojen ulkopuolella. Nämä oppilaitosten johtajat käyttävät minä-, me- ja meidänmuotoa kuvaillessaan johtamishaasteita.

7.5 Mitä tulevaisuutta käsittelevät puheet kertovat?

7.5.1 Puheen pysyvyys

Puheita tarkastellaan puheen pysyvyyden ja yleisen rakenteen avulla. Puheiden pysyvyyttä on tarkasteltu arvioimalla missä määrin ne muuttuvat tilanteesta toiseen. Tästä syystä sama teemakysely toistettiin puoli vuotta koulutuksen pääty-

misestä. Vastaukset on käsitelty samalla rakenteella kuin oppilaitosjohdon koulutuksen alkaessa tehdyn selvityksen kuvaukset. Analyysin tulokset näyttävät yleisesti nostavan esiin kaksi asiaa. Ensinnäkin, johtamiskieli muuttuu persoonallisempaan suuntaan. Toiseksi useimpien kohdalla on tapahtunut keskittymistä ydintehtävien hoitamiseen. Suhde itseen joko aktiivisena tai vastaanottavana toimijana on säilynyt ennallaan. Aikaulottuvuus pysyy useimmilla samana. Aikaan liittyvä tulevaisuuden hahmottaminen muotoutuu selväpiirteisemmäksi kuin koulutuksen käynnistyessä.

Kolmen oppilaitosjohdon edustajan aikaperspektiivi on muuttunut. Heidän puheensa kuvaavat hyvin juonirakenteita eri aikaperspektiiveillä. Ensimmäinen näistä henkilöistä (Liite 4; 7) sijoittui jo lähtötilanteen mittauksessa pitkän ja keskipitkän aikaorientaation rajalle. Jälkimittauksessa puhe täsmentyi ja luokituttiin pitkän aikaperspektiivin visioijiin. Puheessa on selkeä rakenne. Lähitulevaisuuden haasteet ovat konkreettisia kehittämistarpeita, kuten koulutuksen ja liiketoiminnan liiton entistä kiinteämmäksi saaminen. Unelmana on koulutuksen ja liiketoimintastrategian vuorovaikutus. Strategisen johtamisen haasteena on “ihmisten avulla ja kautta tuloksiin, rahat/ kannattavuus tärkeät hallita, asiakasuskollisuus tulee palvelua ja oikeaan tarpeeseen osuvien tuotteiden kautta” (Liite 4; 7).

Kielenkäyttö on ihmisläheistä. ”Omaa porukkaa” autetaan yhteistyöhön “toimimalla hämähäkinä, solmimalla yhteyksiä muihin, kehittämällä, palkitsemalla, vastaamalla hyvinvoinnista ja toimimalla entistä läheisemmin linjavastuullisten tukena ja konsulttina”. (Liite 4; 7.)

Visiot eivät toteudu, ellei pitkän aikaperspektiivin haasteiden edellyttämää osaamistarvetta ennakoida käytännössä ja ennakoinnin tuloksia panna toimeen koulutuksen/kehitystoimenpiteiden avulla osana organisaation kokonaistoimintaa. Lyhyen aikavälin tulevaisuus on ikään kuin lähtölaukaus ja pitkä aikaväli huolehtii varsinaisesti taktisesta toimeenpanosta. Taktiikka on kaikissa puheissa sama: pitkän aikavälin tulevaisuuden tahtotila saavutetaan uudistamalla henkilöstön osaamista ja huolehtimalla hyvinvoinnista.

7.5.2 Puheen rakenne

Aikaperspektiivin laajuus ja kuvaus sosiaalisesta suhdeverkostosta jäsentää selkeimmin puheiden rakennetta. Näennäisesti samansisältöiset vastaukset johtavat erilaisiin tuloksiin, kun vertaillaan suhdeverkoston laajuutta. Pitkän aikaperspektiivin visioijat valitsevat vähemmän yhteistyökumppaneita kuin keskipitkän aikavälin omaavat. Pitkän aikaperspektiivin visioijat rakentavat sosiaalisen todellisuuden hyödyntämällä oman oppilaitoksen sisäistä ja ulkoista osaamista samanaikaisesti. Keskipitkän aikavälin omaavat kehittäjät kuvaavat laajan ja valikoimattoman suhdeverkoston.

Tulevaisuuden haasteiden määrä voi olla myös runsas tai priorisoitu. Pitkän aikaperspektiivin visioija esittää joko selkeästi rajattuja tai monia kehittämishaasteita. Jos haasteita on runsaasti, ne jaotellaan omiin sekä johtoryhmän tehtäviin ja opettajien vastuihin. Pitkän aikaperspektiivin visioija esittää loogisia ja konkreettisia ratkaisuja kehittämishaasteisiin. Ratkaisut sisältävät myös arvioivaa pohdintaa osaamisvajeista. Henkilö, joka haluaa opiskelijat mukaan opetuksen suunnitteluun arvioi, että opettajat tarvitsevat ensin koulutusta ja ohjausta tiimityöskentelyyn (Liite 4; 17). Vasta tämän jälkeen on mahdollista toteuttaa yhteissuunnittelu. Pitkän aikaperspektiivin visioijien puheissa lähitulevaisuuden haasteet ovat toiminnallisia ja pitkän aikavälin haasteisiin varaudutaan uudistamalla henkilöstön osaamista ja työskentelykulttuuria yleisesti.

Pitkän aikaperspektiivin visioija on myös aktiivinen. Hänen visioonsa kuuluu hyödyntävoittelu ja sankarivastuu ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta. Sankaruudessa korostuu rohkeus hyödyntää johtoryhmää ja samanaikaisesti valtuuttaa työntekijät vastaamaan omasta työstä. Näin sankarille jää aikaa innovatiiviseen ajatteluun ja työntekijöiden kanssa keskusteluun heidän omalla areenallaan. Sankari miettii myös itseään. Hän erottelee omat, johtoryhmän kanssa yhdessä toteutettavat ja opettajille valtuutettavat tehtävät toisistaan. Hän arvio

myös omaa toimintaansa pohdiskelemalla, että “oma johtaminen on tullut ihmisläheisemmäksi/ainakin tietoisella tasolla; alaisilta pitäisi kysyä, onko näkynyt käytännössä” (Liite 4; 7), tai hän pyrkii toteuttamaan johtamisessa omaa ominaisuutta seuraamalla taustalta tuloksen syntymistä tai olemalla läsnä ”walking around” käytännön tilanteissa (Liite 4; 17;22).

Pitkän aikaperspektiivin visioijat käyttävät persoonapronomineja kahdessa merkityksessä. Näennäisesti puhe kertoo läheisistä suhteista henkilöstöön. Persoonapronominien käytöllä on myös työtä organisoiva piirre. ”Minä teen” kuvaa selkeää itsensä vastuuttamista. Kun sama yksilö jatkaa ”me teemme”, kyseessä ei ole itseensä lumoutunut johtaja, vaan oman sisäisen työnjaon hyväksyminen ja vastuunotto itselle tulleesta tehtävästä. Koska aineistoa ei ole koottu pidempänä vapaamuotoisena esseenä, tuota havaintoa ei voida varmasti vahvistaa.

Pitkän aikaulottuvuuden visioijat ovat aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. He rekisteröivät muutostarpeet ja tuovat ne organisaatioon priorisoiden, valitsevat monia ajassa liikkuvia koulutuspoliittisia haasteita, mutta keskittyvät kuitenkin selkeästi organisaation kokonaistoimintaa uudistaviin haasteisiin omassa työssä.

Keskipitkän aikaperspektiivin omaavien kehittämishaasteet ovat lähellä nykyhetkeä. Visiot muistuttavat enemmän strategista suunnittelua kuin aitoa tahtotilan ilmaisua. Henkilöstöä valtuutetaan, sillä henkilöstö nähdään tuloksentekijänä. Toiminnan tehokkuus on merkityksellistä. Tehokkuus varmistetaan kehittämällä monia asioita samanaikaisesti. Persoonapronomininit eivät sisälly keskipitkän aikaperspektiivin omaavien puheeseen. (Liite 4; 10.)

Kolmas puherakenne muodostuu lyhyestä aikaperspektiivistä. Johtaja on vastaanottaja. Hän etsii henkilökohtaisia hyötyjä tai selviytymiskeinoja. Haasteet ovat joko erittäin niukat tai moninaiset. Ympäristön tarpeiden hahmottaminen on merkityksellistä. Kehittämistarpeisiin vastataan kaaosjohtamisella tai laadun,

muutoksen ja tiimien johtamisella. Päätöksentekijä ei ole oppilaitoksen johtaja, vaan minän ulkopuolinen taho, kuten ”kunta päättää”.

Tavoitteiden ja oman aktiivisuuden epäsuhta antavat aiheen kysyä: onko taitamaton johtoryhmä tai esimiesasemassa oleva mitätöinyt asianomaisen yksilön pyrkimykset? Puhe sisältää aineksia koetusta epäonnistumisesta tai tappiosta. Aikaperspektiivin kapeutuminen voi selittyä kielteisillä oppimiskokemuksilla.

Muutamit vastaukset ovat vaikeasti luokiteltavissa, koska niissä esiintyvä puheen rakenne ei vastaa aikaulottuvuuden laajuuden mukaan toteutettua puheiden tulkintaa. Aikaperspektiivin erottelu puhtaasti tekstien erilaisuuden mukaan, ei toimi henkilön kohdalla, jolla lyhyen, keskipitkän ja pitkän aikavälin vastaukset ovat laadullisesti erilaiset. Vastaukset etenevät yleisestä erityiseen ja täsmälliseen. Arvoperusta on myös hyötyä tavoitteleva (Liite 4; 15). Valitulla analyysimenetelmällä ei kyetä selittämään puhetta. Yhtenä tulkintamahdollisuutena on se, että vastaaja on vastannut teknisesti, jolloin puheen rakenne ikään kuin muistuttaa aikaulottuvuutta erottelevaa ajattelutapaa.

7.6 Mitä muutostarpeita puhe ilmentää?

Puheissa muutostarpeet ovat täsmällisiä tai epätarkasti määriteltyjä. Tarkasti kuvattut muutostarpeet keskittyvät yleisesti johtamisen ydinkysymyksiin. Muutoksilla etsitään organisatorista tehokkuutta rajaamalla kehittämishaasteita ja valtuuttamalla henkilöstöä.

Muutostarpeet ovat suhteessa oppilaitoksen realistisiin mahdollisuuksiin toteuttaa uudistuksia pitkällä aikavälillä. Muutostarpeet voivat olla myös kohtuuttoman pitkiä luetteloita toiveista, kuten tuloksellisuuden kehittäminen, itsearviointikokeilun tulosten hyödyntäminen, opetuksen ja opetussuunnitelmien vaikutta-

vuuden arviointi, oppilaitoksen taloudellisuuden ja tehokkuuden arviointi, tietotekniikan ja tietoverkoston käytön tehostaminen opetustyössä ja hallinnossa sekä työyhteisön toimivuuden kehittäminen.

Pitkä muutostarpeiden luettelo voi kuvata organisaation todellista tilaa. Tahtotilan toteuttaminen edellyttää, että muutosten toimeenpano hajautetaan. Itsearviointikokeilun tulosten hyödyntäminen, opetussuunnitelmien vaikuttavuuden arviointi ja oppilaitoksen taloudellisuuden ja tehokkuuden arviointi vaativat jokainen erikseen paljon työtä. Kun arvioinnin monipuolisen kehittämisen odotuksiin lisätään edellä luetellut muut kehittämistoimenpiteet, tulee kysyneeksi, johtavatko muutostarpeet enemmän kaoottiseen kehittämiseen kuin oppilaitoksen aitoon uudistumiseen. Puheesta ei nouse esiin, onko pitkä muutostarpeiden luettelo syntynyt organisaation sisällä vai onko se seurausta ulkoisista, mahdollisesti paikallisista odotuksista. Puheet eivät myöskään kerro paljonko laajoja toimenpidekokonaisuuksia delegoidaan eri henkilöille. Tulosten tarkastelu olisi edellyttänyt niiden oppilaitosjohdon edustajien täydentävää haastattelua, jotka esittivät laajoja kehittämishaasteita.

Suhtautuminen esimieheen ja paikallisiin päätöksentekijöihin vaikuttaa luonteelta. Esimiehestä todetaan, että hän valtuuttaa. Valtuutus koetaan kannustuksena. Lähellä olevan esimiehen vaikutus korostuu kielteisenä kahdessa puheessa. Esimiehet voivat olla esteenä tulevaisuuden hahmottamiselle. He ovat fyysisesti lähellä ”tammiovien takana” tai paikallisia päätöksentekijöitä, jotka toimivat oman mielensä mukaisesti. Havainto on merkityksellinen, sillä oppilaitoksen johtaja tarvitsee kykyä visioida.

Tutkimustehtävän välttämättömän rajauksen vuoksi havaintoa ei ole mahdollista tutkia syvemmin. Puheet eivät anna vastausta siihen minkälaisen vuorovaikutuksen tuloksena yksilöllinen kokemus on syntynyt.

Vuorovaikutus on kaksisuuntainen. Vaikutussuhteet eivät välttämättä ole tasapainossa keskenään. Mikäli havainto toistuu muissakin aineistoissa, voidaan perustellusti esittää esimies- alainen- suhdetta tai vallankäyttäjä- toimeksisaaja- suhdetta tutkittavaksi myöhemmin omana tehtävänä. Tutkimustarvetta voidaan perustella myös sillä havainnolla, että jossain paikallisessa yhteisössä taitamaton vallankäyttö voi johtaa yksilön työkyvyn merkittävään alenemiseen.

Oppilaitoksen johtajat, joilla tässä tutkimuksessa on lyhyt aikaperspektiivi, kuvaavat puheissaan tietyssä työyhteisössä syntyneitä kokemuksia. Epäonnistumisen kokemuksilla on taipumusta siirtyä uusiin tilanteisiin. Tällöin on mahdollista, että paikalliskulttuuri ohjaa kohtuuttomasti yksilön tulevaisuutta. Molemmat oppilaitosjohdon edustajat, joilla aikaperspektiivi on lyhyt, ovat vaihtaneet tehtäviä. Tehtävien vaihtaminen kuvastaa enemmänkin yksilössä olevaa todellista aktiivisuutta, joka oppilaitosjohdon koulutuksen aikaisissa olosuhteissa oli tyrehdytetty. Toisaalta sankariarvoilla kyllästetyssä organisaatiokulttuurissa esimiehen valtuuttava kulttuuri mahdollistaa myönteisen kasvun.

Tulevaisuutta tarkastelevat puheet kertovat myös johtajan suhteesta itseän. Itseluottamus kasvaa, kun yksilö uskaltaa valtuuttaa. Itseluottamus aiheuttaa ketjureaktion luottamuksen kasvun koko työyhteisöön. Johtajan luottamuksesta seuraa vapautunut ilmapiiri ”me olemme vastuussa.” Tällöin myönteinen energia heijastuu takaisin johtajaan.

Puheet eivät anna oikeutusta tulkita, miten valtuuttava ilmapiiri edistää tuloksellisuutta. Se on oman tutkimuksen aihe. Puheet välittävät kuitenkin valtuuttavan johtajan rentoutunutta kokemusta omasta työyhteisöstä. Voidaan olettaa, että tuloksiin tyytyväisen johtajan ei tarvitse kuluttaa energiaa keskeneräisiin töihin ja heikkoon laatuun. Toisaalta rentoutuneisuus voi merkitä välinpitämättömyyttä. Niinpä valtuutuksen kokonaismerkitys organisaation työskentelykulttuurille pitää tutkia seuraamalla työyhteisöä kokonaisuutena.

Organisaation ulkoinen ympäristö viestittää muutostarpeita erityisesti koulutuspolitiikasta. Merkittävää on se, että koulutuspolitiikka esiintyy pitkän aikavälin visioijien ja keskipitkän aikaperspektiivin omaavien puheessa toimintaa tulevaisuudessa linjaavana. Koulutuspoliittinen ohjailu hyväksytään itsestään selvänä toiminnan suuntaajana. Työelämästä syntyvät muutostarpeet hyväksytään. Ne esiintyvät tulevaisuuspuheissa haasteellisina tehtävinä. Työelämän muutostarpeisiin ei liitetä tunneperäisiä kokemuksia kuten paikalliseen päätöksentekoon. Työelämä koetaan yhteistyökumppanina. Työelämän kanssa yhteistyötä tehden voidaan saavuttaa alueellisia sosiaalisia tavoitteita ja vastata yhdessä alueen kasvusta.

Keskipitkän aikaperspektiivin omaavat oppilaitosjohdon edustajat kokevat paikallisen päätöksenteon toimintaa rajaavana ja erityisesti johtajan aktiivisuutta rajoittavana. Havainto on problemaattinen.

7.7 Yhteenveto

Tulokset osoittavat, että oppilaitoksia voi johtaa monella tavalla. Aineiston analyysissa (Kuvio 7; Taulukko 4) syntynyt aikaperspektiiviin liitetty visioijien luokitus näyttää pysyvän.

7.7.1 Todelliset visioijat

Todelliset visioijat unelmoivat pitkällä aikavälillä. He nimeävät useita kehittämistarpeita, mutta keskittyvät muutamiin keskeisiin johtamishaasteisiin. Heidän sosiaalinen todellisuutensa muodostuu organisaation sisäisestä ja ulkoisesta todellisuudesta. Todelliset visioijat kantavat vastuuta ympäristöstä ja oman organisaation ihmisistä. Oppilaitoksen johtaja tiedostaa koulutuspoliittiset muutostarpeet. Ne eivät kahlitse häntä, vaan suuntaavat organisaation kehittämistä pitkällä aikavälillä. Paikallinen ohjaus näyttäytyy vähäisenä. Se on luottamuskulttuuriin perustuvaa.

Valtuuttavassa ja vastuuttavassa paikalliskulttuurissa arvot ovat sekä hyötyä että sankaruutta korostavia. Tässä tutkimuksessa mukana olevat visioijat ovat aktiivisia vastuunkantajia, joiden arvoissa korostuu sankariarvon lisäksi myös emansipatorinen arvo. He huolehtivat henkilöstönsä valtuuttamisesta ja hyvinvoinnista sekä osaamisen kehittämisestä. Johtaja on aktiivinen, ja suhde omaan työhön on vastuuta ottava.

Tulokset osoittavat, että pitkän aikaulottuvuuden visiot sisältävät työtä organisoivan rakenteen. Aktiivinen johtaja vastuuttaa myös itselleen tehtäviä toteamalla: ”Se on minun tehtäväni” tai ”me teemme yhdessä”.

7.7.2 Keskipitkän aikaperspektiivin kehittäjät

Keskipitkän aikaperspektiivin omaavien oppilaitosten johtajien puheet kuvastavat kahta erilaista kulttuuria. Puheessa esiintyy tehokkuus (myös pitkän aikaperspektiivin visioijilla) ja kehittäminen. Puheet kuvaavat enemmän johtajuuden tarkastelua opettajan työstä käsin. Tästä saattaa seurata, että strategisen johtajuuden sisältö on valikoimatonta. Heidän päivittäinen työnsä muodostuu enemmän opettamisesta kuin johtamisesta. Pitkät toimenpideluettelot ovat tavanomaisia. Tulevaisuutta tarkastellaan tehtävien avulla. Vastaukset eroavat laadullisesti todellisten visioijien vastauksista. Niistä puuttuu usein organisaation ydintehtävä. Henkilöstöä kehitetään myös keskipitkällä aikaperspektiivillä laaja-alaisesti.

Henkilöstön kehittämisen tavoitteena on tehokkuuden lisääminen ja työskentelykulttuurin kehittäminen esimerkiksi tiimityön avulla. Tavoitteita on samaan aikaan runsaasti. Keskipitkän aikaperspektiivin kehittäjien arvoissa korostuu poikkeuksetta hyötynäkökulma.

Tämän ryhmän vastauksiin liittyy mielenkiintoinen ristiriita: vastausten kokonaisrakenne korostaa tehokkuutta ja samanaikaisesti lukija kysyy, miksi tehok-

kuuteen ei sisälly tavoitteiden priorisointi. Tehokkuutta korostavien oppilaitosjohdon edustajien vastauksista on tulkittavissa, että loppuun palamisen riski on suuri.

Työskentelykulttuuria kehitetään tiimityön avulla. Tiimityö näyttää olevan suosittu tekniikka, kun etsitään organisaation tulevaisuutta ja päämäärää. Tiimityöstä puhuvat oppilaitosjohdon edustajat ovat ikään kuin matkalla, jonka tavoite ei ole vielä selkiytynyt. Puheet kertovat paikalliskulttuurista, jossa varmuuden vuoksi kehitetään monia toiminnallisia kokonaisuuksia.

Tutkija kysyy mikä on organisaation päämäärä, jos tulevaisuuden kohtaamisessa kehittämisen tarpeita on runsaasti? Puheita useampaan kertaan lukiessa tulee kysyneeksi, voidaanko tiimityötä joskus pitää pakona oppilaitoksen ydintehtävän hoitamisesta? Samanaikaisesti pitää todeta, että tiimityötä perustellaan myös opettajien yhteistyön edistämisen välineenä. Keskipitkään aikaperspektiiviin liitetään monessa vastauksessa paljon kehittämistarpeita. Tiimityö ja runsaat kehittämistarpeet ovat voineet syntyä aidosti organisaation uudistumistarpeista.

Puheet mietityttävät. Tutkijalle jää epäselväksi, merkitseekö kyvyttömyys priorisoida tehtäviä sitä, että varmuuden vuoksi pitää kehittää monia toimintoja samanaikaisesti, koska organisaation paikallinen ohjaus on tempoilevaa, vai puuttuuko paikalliskulttuurista oppilaitoksen perustehtävää koskeva ymmärrys. Vastauksen voivat antaa ainoastaan ne henkilöt, joiden puheita tarkastellaan keskipitkän aikaperspektiivin edustajina.

Keskipitkän aikaperspektiivin omaavien vahvuutena on yksityiskohtiin paneutuminen. Mikäli puhe kuvaa paikalliskulttuurin arvostuksia kokonaisuudessaan, yhteistyö voi pitkää aikaperspektiiviä arvostavien paikalliskulttuurien edustajien kanssa täydentää ymmärrystä oppilaitoksen tulevaisuudesta. Nämä johtajat ja heidän paikalliskulttuurinsa tarvitsevat ilmeisesti lähelleen vahvan asiantuntijaorganisaation, joka kykenee itse määrittämään pitkän aikavälin tavoitteet.

He tarvitsevat myös koulutuksellista tukea osatakseen valita keskeiset tavoitteet oikean suuntaisesti.

7.7.3 ”Antaa mennä” johtajat

Puheissa esiintyy kaksi ”antaa mennä” -johtajaa. Toinen heistä on selkeästi nujerretty tammioven takana istuvan esimiehen tahtoon. Hänen puheensa kokonaisuus välittää pettymystä vallitsevaan paikalliskulttuuriin, jossa ainoastaan kaaosjohtaminen voi toimia. Tekstin kokonaisrakenne välittää Kuvion 2 kuvaamaa poliittista organisaatiota, jossa aikaperspektiivi on erittäin lyhyt ja paikalliskulttuuri asettaa täsmällisiä ja vaihtuvia työohjeita. Vastauksesta voidaan tulkita, että toimintoja suunnitellaan niukasti ja toimintakokonaisuudet ovat muuttuneet tehtäviksi.

Samanlaista vallankäyttöä on puheessa, jossa aikaperspektiivi on muuttunut lyhyeksi organisaatiouudistuksen yhteydessä. Puheessa on jäljellä halu huolehtia henkilöstön hyvinvoinnista. Oma voimattomuuden tunne johtaa kuitenkin siihen, että yksilö priorisoi itsensä huoltamisen. Raskaasti liikkuva työyhteisö ja liian byrokraattinen esimies tai paikalliskulttuuri johtavat voimattomuuteen, työn merkityksen katoamiseen ja organisatoriseen ajalehtimiseen.

Aikaperspektiivin puute näyttää merkitsevän yksilölle kielteisiä kokemuksia. Puheetkin askarruttavat. Tutkija ei tiedä, vaikuttaako johtajan kokema vääränlainen vallankäyttö koko työyhteisöön. Kysymys on merkityksellinen kaikissa organisaatioissa. Tutkimukset vallankäytön vaikutuksista organisaation elämään voivat jäsentää johtajuutta tietoisesti työyhteisön toimintakykyä edistävään suuntaan.

8. TULOSTEN TULKINTA

Visio on tulevan tahtotilan ilmaus. Visiossa kuvataan myös toimintaa ohjaavina periaatteina, miten se saavutetaan. Visio on ikään kuin tienviitta. Se osoittaa suunnan, johon oppilaitos tahtoo kulkea. Se on tarpeeton tutussa ympäristössä ja tunnetulla matkalla. Tästä syystä strateginen ajattelu ja vision laatiminen ovat merkityksellisiä pitkällä matkalla. Siksi aika ja aikakäsitteen tarkastelu on perusteltua. Strateginen aika auttaa oppilaitoksen visioon kuuluvan tahtotilan jäsentämistä pienemmiksi kokonaisuuksiksi.

Oppilaitoksen matkaa tuntematonta reittiä pitkin tahtotilan toteutumiseen edistää, jos johtavat ideat joko arvoina tai muina toimintaa ohjaavina periaatteina ymmärretään yhteisesti. Arvoja tarkastellaan alisteisena peruskysymykselle, mikä matka on välttämätöntä. Tässä tutkimuksessa arvoja tarkastellaan hyöty- ja sankariarvoina. Valinta on oikeutettu, sillä tulevaisuus on vaikea abstrakti tai praktinen matka. Se edellyttää johtajuutta, joka ”sankarillisella vetovoimaisuudella energisoi barbaarisen ja villin joukkueen” (Habermas 1998, 125).

Oppilaitoksen perustehtävä on tuottaa tehokkaasti koulutuspalveluja. Organiso-rinen hyöty ja samalla vastuunkanto laajemmasta sosiaalisesta todellisuudesta ovat merkityksellisiä. Oppilaitoksen sisäistä kyvykkyyttä näyttää edistävän johtaja, johon yhdistetään sankariarvo. Tulos on Jinin (1998) tutkimustulosten suun-tainen. Tämän tutkimuksen puheissa esiintyy sankari, jolla on nöyryyttä kohdata oman tietämyksensä rajallisuus, halua kehittää tietämystään vuorovaikutuksessa oman henkilöstön ja laajan sosiaalisen ympäristön kanssa. Tulos on samansuun-tainen luvussa 3.4.1 esitettyjen oppilaitosten johtamista kuvaavien tutkimustulos-ten kanssa.

Oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneiden puheen laatu vaihtelee. Yhtenä koulutukseen valinnan kriteerinä oli tässä tutkimuksessa analysoitava teemakysely. Hakijat olivat tietoisia valinnan kriteereistä. Tällöin voidaan olettaa, että kukin henkilö on halunnut näyttää osaamistaan (= visiointia). Puheiden analyysi lähtee siitä oletuksesta, että oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneilla on ollut into näyttää visiointiosaamisensa.

Oppilaitosjohdon puheet poikkeavat toisistaan. Pitkän aikaulottuvuuden visioijista huomattava osa on rehtoreita. Heidän puheensa korostaa keskittymistä organisaation perustehtävään. He priorisoivat toimintoja ja yhteistyötä. Pitkän aikaperspektiivin visioija keskustelee työnteosta koko henkilöstön kanssa, mutta valtuuttaa toimijat vastaamaan tuloksesta (vrt. Holen 1995, 21; Stopford 2001, 166). Rehtorin ja apulaisrehtorin puheen eroavuutta ei kuitenkaan voida tulkita yksinomaan asemasta johtavana.

Oppilaitosjohdon puheita on analysoitu brittiläisen diskurssianalyysin mukaisesti. Tästä seuraa, että tutkija joutuu kysymään, missä määrin tuloksilla on siirtovaikutusta uudelle paikallisnäyttämölle. Tulokset vaikuttavat ehkä yksilön oppimiskokemuksina. Myönteisten kokemusten perusteella on odotettavissa, että yksilön aktiivinen suhde johtamiseen säilyy ja kehittyy uudessa ympäristössä.

Ihmistä tarkastellaan perusluonteeltaan omasta toiminnasta kiinnostuneena ja vastuuta kantavana yksilönä. Hän on myös suhteessa johonkin sosiaaliseen ympäristöön. Tämän suhteen laatu vaikuttaa oppilaitosjohdon työhön ja organisaatioon. Tässä työssä keskeinen oletus on se, että yksilöllä on halu ja kyky olla vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa.

Seligmanin hallintamekanismeille perustuva tehtäväorientoitunut ihminen sisältää itseohjautuvuusulottuvuuden terveenä arvona. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella Seligmanin ja Vriesin teorit hallintamekanismeista toteutuvat yksilön itsensä ja hänen oman roolinsa hahmottamisen avulla.

Oppilaitoksen sosiaalinen todellisuus vaikuttaa siihen, miten aktiivinen suhtautuminen yksilöllä on työhön. (vrt. Habermas 1998, 81.)

Pitkän aikaperspektiivin visioijilla on sekä hyöty- että sankariarvoja. Ne ovat laadullisesti enemmän kuin Jinin (1998) esittämä sankari- ja hyötyarvot. Lévy'n esittämä Homo academicus etsiytyy samalle kollektiivisen älykkyyden alueelle, jolla oppilaitosten johtajat huolehtivat globaalista vastuusta (vrt. Lévy 1997, 88). Sankariarvo käsitteenä ei kuvaa parhaalla mahdollisella tavalla niitä ilmaisuja, joita sosiaalista vastuuta ympäristöstä kantavat oppilaitosjohdon edustajat esittävät puheissaan. Sankariarvo on mahdollista ilmaista myöhemmin joko sosiaalista vastuuta ympäristöstä kantavana arvona tai emansipatorisena arvona. Molemmat ulottuvuudet kuuluvat oppilaitosjohdon sankariarvoksi luokiteltuihin vastauksiin.

Kaikki oppilaitosjohdon edustajat ovat tuottaneet loogisesti järkeviä tulevaisuuden haasteita. Ne henkilöt, joiden aikaulottuvuus on laaja, näyttävät keskittyvän ydintehtäviin, kun he visioivat. Heidän ajatuksensa koulutuksen jälkeen ovat tulleet ihmiskeskeisemmiksi. Kuitenkin vain harva oppilaitosjohdon edustaja puhuu opiskelijoista. Opetus ja sen kehittämisen delegointi opettajille kuvaa rationaalisen ihmisen tietoista selviytymisstrategiaa, sillä työpäivän aikana ei voi tarttua kaikkeen. (vrt., Habermas 1998, 80.) Selittääkö tämä ajatus myös Tukiaisen (1999, 175) ja Mahlamäki-Kultasen (1998, 146—147) tutkimuksessa esiin tulleen epämukavuuden pedagogisen johtajuuden osalta? Onko oppilaitoksen johtaminen tänä päivänä verrattavissa muiden toimialojen johtamiseen siten, että toimialan sisäiset kysymykset muodostavat vain yhden osan johtajan kokonaisuudesta? Tällöin tutkimuksen lähtökohdaksi valittu yleinen johtamisen viitekehys ja visiointi strategisen johtamisen edellytyksenä saavat oikeutuksensa.

Tutkimus ei vastaa kysymykseen, menestyvätkö erilaisia sisältöjä visioinnin perustaksi asettavat oppilaitosjohdon edustajat johtajina yhtä hyvin. Rehtoreiden puheet antavat olettaa, että Suomen kokoisessa maassa paikalliset olosuhteet vaihtelevat yhtä mittavasti kuin tutkimuksessa esiintyneiden johtajien visiointi. Julkista sektoria ei sinällään voi luokitella joko staattiseksi tai dynaamiseksi.

Paikalliset olosuhteet ja yksilöt muovaavat organisaation perusoletuksia. Tällöin tulee kysyneeksi, voiko luontaisesti utelias ja oppimaan kyvykäs ihminen selviytyä erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Mikäli ympäristön vaikutus yksilöön on vahva, tuleeko hänen valita omien perusarvojensa mukainen organisaatio ja organisaatiokulttuuri omaksi työympäristökseen, jotta hän ei kynnistyisi ja palaisi loppuun (Liite 4, 23)?

Visioinnin teoreettiseksi viitekehyykseksi valittu malli (Kuvio 5) soveltuu suhteellisen hyvin jäsentämään oppilaitosjohdon tulevaisuuden haasteiden asettamista aikaperspektiivillä. Ne oppilaitosjohdon edustajat, joiden visiot korostavat tehokkuutta, välittävät vastauksissaan myös pyrkimystä kontrollointiin.

Tulokset osoittavat, että tutkittavien henkilöiden ryhmässä on myös passiivisia, johdettaviksi alistuvia henkilöitä. Diskurssianalyysin perusajattelua kunnioittaen korostetaan, että tulos ei yritä esiintyä absoluuttisena totuutena. Työssä on konstruoitu yksi mahdollinen todellisuuden kuvaus sellaisena, kuin se esiintyy tutkittavien mielessä oppilaitosjohdon koulutuksen aikana ja koulutusta seuraavassa lähitulevaisuudessa, ja toisaalta sellaisena, kuin se näyttäytyy tutkijan analyysien perusteella.

Sosiaalisen todellisuuden hahmottaminen nojautuu edellä mainitun mukaisesti arvoihin, jotka ilmenevät käytännön toiminnassa. Oppilaitosten perustehtävänä on muokata kollektiivista älykkyyttä ja osaamista (Lévy 1997, 19). Tällöin arvot ovat merkityksellisiä toiminnan suuntaajia. Arvoja on tarkasteltu tässä tutkimuksessa välillisesti vastaajien teksteissä esiintyvänä laadullisina ilmaisuina. Eräiden oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneiden niukat tekstit sisältävät vähän aineistoa arvoista. Kaikesta huolimatta oppilaitosjohdon edustajien arvot luokituvat siten, että yli puolet koulutukseen osallistuneista kantaa johtajuudessaan sekä sankari- että hyötyarvoja. Sankariarvolla varustautunut johtaja ”käyttää sydäntään ja vapauttaa henkilöstön käyttämään omaa laatuaan” (Liite 4; 3, 5—7).

Sankariarvo pyrkii siis vapauttamaan yksilöihin kätkeytyneet kyvyt ja kantamaan vastuuta myös laajemmasta sosiaalisesta ympäristöstä. (vrt. Lévy 1997, 165.)

Tämän työn tulokset osoittavat, että sankarit suunnittelevat strategioita ja taktiikoja, mutta miettivät myös, miten ne välitetään työntekijöille. Näillä oppilaitosjohdon edustajilla on piirteitä Hamelin (2000, 117) näkijän ja tutkijan rooleista.

Hyödyn tavoitteluun tähtäävät arvot perustuvat taas yksilöiden ja yhteisöjen ominaisuuksien hyödyntämiselle. Menestyvä johtaja osaa ottaa myös huomioon hyötynäkökohdat, sillä organisaatiot ovat olemassa jotakin yksilön kehitystä laajempaa tehtävää varten.

Hyödyntävöitteluun suuntautuneilla oppilaitosjohdon edustajilla on monia hyviä ajatuksia. Tutkija epäilee, että yksistään asioilla johtaminen saattaa viedä johtajat tarpeettomiin hankaluuksiin. Lévy kutsuu näitä henkilöitä nimellä ”Homo Economicus” (Lévy 1997, 88). Henkilöstön motivointia ei voi korostaa liikaa. Tutkijana epäilen, että nämä oppilaitosjohdon edustajat eivät päädy tavoittelemiinsa tuloksiin, sillä organisaatiot ja niissä työskentelevät ihmiset ovat enemmän kuin koneita ja koneen osia. Ulkopuolisen antamat tavoitteet ja unelmat innostavat harvoin pitkäjännitteisessä työskentelyssä. Ehkä Homo Economicus on se johtaja, joka etsii jatkuvasti uusia, kulloinkin muodissa olevia johtamisen työkaluja, kokeilee niitä ja luopuu niistä vähitellen (Liite 4; 10). On luonnollista kehittää itseään ja ammattitaitoaan johtajana, mutta jos työ nähdään vain työkaluina tai tekniikkoina, monet päivät sisältävät epäonnistumisia.

Tutkimusaineisto kerättiin tietoisesti sellaisesta oppilaitosjohdon koulutuksesta, joka ei tavoitellut toimialan syvällisen osaamisen kehittämistä, vaan johtamisajattelun laaja-alaistamista. Tästä syystä myös tulokset kertovat yleisemmästä johtamisen ilmiöstä. Oppilaitosjohdon koulutuksella haettiin yhteyttä oppilaitosta ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen, venytettiin oppilaitoksen johtamista visiointiin, strategiseen ajatteluun, taloudenhallintaan ja itsensä johtamiseen. Niinpä tämän tutkimuksen tuloksia ei voi suoraan tulkita ilmentymänä paikalliskulttuurista Orientoituminen johtamiskoulutukseen suuntaa yksilön tarkkaavaisuuden uuteen sosiaaliseen todellisuuteen.

Kun oppilaitosjohdon edustajilta kysytään, millä tavalla he aikovat ratkaista osaamisessaan esiintyvät puutteet, he vastaavat manipuloivansa uutta toimintakulttuuria, työskentelytapaa ja niin edelleen nimeämättä käyvänsä keskusteluja henkilöstön kanssa. On mahdollista, että keskustelu on niin itsestään selvää, että se jätetään mainitsematta. Toisaalta on myös mahdollista, että nämä oppilaitosjohdon edustajat (hyötyä tavoittelevat) uskovat byrokraattisen käskyttämisen tuovan tulosta ja näkevät johdettavina on koneihmisiä. Puheen personoituminen tuottaa käsitteelle ”visio” täydentävän ehdon. Pitkän aikaulottuvuuden visioijat näyttävät organisoivan vision toimeenpanoa ajatuksissaan: ”minun tehtäväni” on johtaa tai ”me toteutamme” tahtotilan yhdessä. Tutkimustulosten perusteella tulee pohtia sisältääkö käsite visio myös työnjaollisia kannanottoja, kuten seuraavassa konstruoidaan:

Visio on abstrakti tulevan tahtotilan ilmaus johtavien periaatteiden mukaisesti toimintaa organisoivassa muodossa. Visio on seurausta organisaation päämäärästä tai ydintehtävästä. Se keskittyy ydintehtävän hoitamiseen uudella tavalla.

Tutkimustulosten perusteella pitkän aikaperspektiivin visioijat puhuvat tulevaisuuden tahtotilasta myös työtä organisoivassa merkityksessä. Tästä syystä esitetään, että tulevissa visiointia tarkastelevissa tutkimuksissa analysoidaan myös työtä organisoivia puheita ja erityisesti missä määrin ne sisältävät strategista aikaa subjektiivisessa muodossa.

9. TUTKIMUKSEN USKOTTAVUUS JA MERKITTÄVYYS

Tutkimuksen uskottavuus ja merkittävyys perustuvat tutkimuksen sisäiseen ja ulkoiseen eheyteen. Sisäinen eheys arvioidaan aineiston ja menetelmän välisenä toimivuutena sekä tutkimuksen kokonaisrakenteen loogisuutena. Ulkoisesta eheydestä tehdään päätelmiä vastaamalla kysymykseen: Onko tutkimus tutkinut sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia.

9.1 Tutkimuksen sisäiset valinnat

9.1.1 Teoreettisen aineiston valinta

Strategista johtamista ja ajattelua on käsitelty erityisesti liiketaloustieteen alaan kuuluvan strategisen johtamisen tutkijayhteisössä. Luvussa 3 määritetään strateginen suunnittelu, - johtaminen ja strateginen ajattelu tutkijayhteisön omalla kielellä. Teoreettinen aineisto edustaa kunkin käsitteen valtakauden tutkimuksia. Niinpä osa aineistosta on suhteellisen vanhaa. Vastaavasti strategisen ajattelun tutkimusmateriaali on hyvinkin ajanmukaista.

Luvussa 3 todetaan, että johtaminen, strateginen johtaminen ja strateginen ajattelu eivät ole olleet käsitteinä tutkijayhteisön erityisen mielenkiinnon kohteena. Tutkimukset ovat enemmän tarkastelleet menestymisen ehtoja (luku 3). Tästä syystä tutkimuksessa konstruoidaan käsitteinä sekä strateginen johtaminen että visio. Kummatkin käsitteet saavat vaihtelevia merkityksiä tieteenteoreettisten koulukuntien mukaan. Lisäksi näkemykset strategisen johtamisen ja vision keskinäisestä suhteesta vaihtelevat.

Strategisen johtamisen ja visiokäsitteiden konstruointi on välttämätön ehto, jotta pääkysymykseen voidaan vastata. Konstruointi saa oikeutuksensa, sillä sekä strateginen johtaminen (Taulukko 5) että visio (Taulukko 6) analysoidaan tutkijayhteisön sisäisten tulosten avulla. Käsite ”visio” tuodaan uudelleen tarkastelun kohteeksi toimialan sisäisten tutkimustulosten avulla (Taulukko 8).

Toimialan tutkimustuloksilla täsmennetään strateginen johtaminen ja visiointi. ”Visio” käsitteenä säilyy muuttumattomana valittujen toimialan sisäisten tutkimusten perusteella. Tulos on samansuuntainen kuin Gulati (2000, 203—215) ja Kanioski & Peneder (2002, 557—560) ovat havainneet. Mirin ja Watsonin mukaan terveellinen sekoitus realismia ja konstruktivismia puuttuu useimmista strategisen johtamisen konstruktivistisilla menetelmillä toteutetuista tutkimuksista. Siksi käsitteeseen ”visio” palataan tutkimustulosten analyysivaiheessa ja samalla tarkennetaan esiymmärryksenä konstruointia käsitettä. (Mir & Watson 2000, 950.)

9.1.2 Tutkimusmateriaalin valinta

Brittiläinen diskurssianalyysi on haluton näkemään maailmaa muuttavana. Tulosten mahdollinen kumuloituvuus on merkityksellistä (Remes 2002, 54). Tässä tutkimuksessa mukana olevat oppilaitosten johtajat vastaavat samoihin kysymyksiin koulutuksen alkaessa ja puoli vuotta koulutuksen päätyttyä. Brittiläinen diskurssianalyysi ei edellytä kahta aineiston keruuta. Menettelyn avulla halutaan paljastaa tiedon suhteellinen pysyvyys.

Tutkimustuloksen uskottavuus ja merkittävyys edellyttävät, että teoreettinen viitekehys jäsennetään muutosten tarkastelusta strategiseen johtamiseen, toimialan strategista johtamista kuvaaviin tutkimuksiin ja niiden kykyyn tarkentaa peruskäsitettä ”visio”. Tutkimuksessa toteutetaan edellä esitetty vaatimus ja painotetaan teoreettisten osuukien keskinäinen merkitys tutkimustehtävän mukaisesti.

Tutkimus perustuu Kuvion 5 mukaiselle teoreettiselle rakenteelle. Lähtökohtaisesti on etsitty ymmärrystä siitä, mitä visiota käsittelevät puheet kertovat. Luvussa 2 ja 3 käsitellään niitä muutoksia, joita oppilaitokset ovat kohdanneet ja kohtaavat tulevaisuudessa oppilaitosten maailmaa tarkastelevien tutkimusten avulla. Tutkimuksen teoreettinen aineisto on valittu Kuvion 5 mukaisesti. Aineiston valinnassa on noudatettu ensisijaisuuden ja toissijaisuuden periaatetta.

Teoreettisessa viitekehyksessä on tietoisesti keskitytty johtamisen laajojen toiminnallisten kokonaisuuksien mukaiseen teoreettiseen tarkasteluun. Ensisijainen teoreettinen aineisto on valittu strategisen johtamisen ja ajattelun tutkijayhteisöstä. Pääperiaatteena on pidetty aineiston aikasidonnaisuutta. Aikakäsite on tulevaisuuden haasteiden asettamisessa keskeinen. Brittiläinen diskurssianalyysi antaa vastauksia käsiteltävälle ajalle. Aikakäsitettä tarkastellaan strategisen suunnittelun, strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun aikakäsitteiden mukaisesti.

Strategisen johtamisen lisäksi johtamisen toiminnallisiin kokonaisuuksiin sisältyvät toimintojen, itsensä ja organisaation kehittäminen. Nämä tarkastelut on rajattu tutkimustehtävän mukaisesti pois teoreettisesta tarkastelusta. Valinnasta seuraa, että toimialan kehittämiseen liittyvää tutkimusta hyödynnetään ainoastaan niiltä osin kuin se käsittelee oppilaitosten tulevaisuuden haasteiden asettamista. Teoreettisen rajauksen vuoksi johtajuuden määrittelyssä käsitellään niukasti johtamisen eri aikakausien työkaluja, kuten tavoite-, tulos-, laatu-, oppivan organisaation-, osaamisen- ja arvojen johtamista.

Oppilaitosten johtamista on tutkittu useimmiten kasvatustieteellisenä ilmiönä. Tutkimustulokset osoittavat, että pedagoginen johtajuus koetaan määrittelemättömällä tavalla ahtaaksi tai epämukavaksi. Koska kasvatustieteen tutkimusintressi on viime aikoihin asti suuntautunut muualle kuin strategiseen johtamiseen, strategisen johtamisen tutkimustraditio on valittu tietoisesti perustaksi.

Oppilaitoksen muutostarpeet oppilaitosmuodoittain ovat toissijaisessa asemassa tutkittavaan käsitteeseen nähden (Kakkuri-Knuutila 2000, 47). Muutostarpeita tarkastellaan muutokirjallisuuden avulla. Tutkimuksessa otetaan sellaisenaan kirjallisuudessa esitetyt yleiset yhteiskunnalliset muutokset arvioimatta niiden mahdollisia vaikutuksia oppilaitosten johtamiseen. Tutkimuksen historiallinen analyysi on toteutettu esimerkinomaisesti hyödyntämällä Fullanin (1991, 117) koulutuspoliittisia muutoksia kuvaavaa luokitusjärjestelmää. Ratkaisu on tehty ekonomisin perustein. Se ei välttämättä noudata brittiläisen diskurssianalyysin periaatetta ymmärtää tuotettua puhetta kunkin ajan ja paikan puheena. Kyseinen ongelma on ratkaistu tutkijan henkilökohtaisella kokemuksella. Tutkija on työskennellyt vuodesta 1974 lähtien oppilaitosten johtotehtävissä joko paikallisena toimijana tai koulutuspolitiikan toimeenpanijana. Tästä syystä oletetaan, että puheiden ymmärtäminen muutostarpeiden osalta on tutkijan hallussa. Muutoksia tarkastellaan lisäksi pääkysymyksen tuottaman puheen ymmärtämisen täydentävänä aineksena.

Tämä tutkimus osoittaa, että oppilaitosjohton puheet eivät pysy täysin muuttumattomina. Niiden rakenne säilyy yksilötasolla lukuun ottamatta kolmea johtajaa, joilla aikaperspektiivi muuttuu eri suuntiin. Lisäksi puheet osoittavat, että useimmat koulutuksessa mukana olleet henkilöt fokusoivat toimintaansa puoli vuotta koulutuksen jälkeen toteutetun mittauksen tilanteessa. He keskittyvät ydintehtävään ja henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Muutos on luonnollinen. Johtamiskoulutus suuntaa tarkkaavaisuutta. Tarkkaavaisuuden seurauksena yksilöt usein täsmentävät toimintaansa.

Tutkimusaineistoa olisi voinut koota laajempina tulevaisuuden johtamishaasteita tarkastelevina esseinä. Teoreettisesti perusteltavaa vaihtoehtoa ei toteutettu, koska oppilaitoksen johtajat ovat kiireisiä henkilöitä. Tutkimuksessa valittu aineiston keräämismenettely turvasi 72 % vastaamisen. Lukua pidetään merkittävänä tutkimustulosten merkittävyyden ja siirrettävyyden vuoksi.

Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa tutkijan tapa ja kyky tulkita oppilaitosjohdon puhetta diskurssianalyysin avulla. Tutkimusongelmiin etsitään vastauksia kuhunkin kysymykseen annettujen vastausten ja muiden vastausta jäsentävien argumenttien perusteella.

Uskottavuus on lisäksi tämän tutkimuksen kykyä tehdä uskottava löytöretki organisaatioyleisön asemaan. Se toteutetaan paneutumalla luvussa 3 esitettyihin oppilaitosten tulevaisuuden johtamista käsitteleviin tutkimuksiin.

9.1.3 Aineiston ja menetelmän välinen toimivuus

Menetelmällisenä vaatimuksena brittiläisessä diskurssianalyysissä on muun muassa edellisessä luvussa esitetty aineiston määrällinen vaatimus. Menetelmän tietokäsityksen mukaisesti sosiaalisten käytänteiden ymmärtäminen on merkityksellistä (vrt. Habermas 1998, 81). Aineiston määrän riittävyys ja aineiston kyky tuottaa oppilaitosjohdon puheissa esiintyviä paikallisia merkityksiä antavat vastauksen menetelmällisen vaatimuksen toteutumiseen. Tällöin vastataan kysymykseen: Voidaanko oppilaitosjohdon visioita kuvaavia puheita ymmärtää paikallisesta lähtökohdasta käsin tutkimuksessa tuotetulla aineistolla?

Tulokset osoittavat, että tutkijaryhmältä koulutuksen alkaessa kerätty aineisto riittää erottelemaan oppilaitosten johtajia sekä ajanhallinnan että sosiaalisen vuorovaikutuksen laajuuden osalta. Tästä seuraa, että yksistään ensimmäinen materiaali on riittävä lisäämään ymmärrystä paikallisuudesta. Teemakyselyssä (Liite 3) on myös toisiaan täydentäviä ja selittäviä kysymysosuuksia sekä sosiaalisen verkoston suhdekartta. Nämä täydentävät kysymykset ja verkostokuva antavat oikeutuksen todeta, että aineisto ja menetelmällinen valinta ovat sopuinnussa keskenään.

9.1.4 Tutkimusmenetelmän valinnan oikeutus

Tutkimusmenetelmäksi on valittu diskurssianalyysi. Diskursiivisten menetelmien joukko soveltuu ajanjaksoon, jona tutkimusryhmä on vastannut ensimmäisen kerran. Diskurssianalyysi on murrosajan pyrkimys uudistaa vallalla oleva tiedonkäsitely. Strategisen johtamisen tutkimuksessa diskurssianalyysin avulla on pyritty ymmärtämään syvällisemmin organisaation totuutta vallankäytön näkökulmasta. Johtaminen on monien muiden tehtäväkokonaisuuksien ohella valintojen tekemistä. Strategisen johtamisen ydinkysymyksiä ovat kysymykset tiedon kasvusta ja kontrolloivan ja valtuuttavan johtamisen perusteista. Lisäksi ymmärrys työstä yksittäisten tehtävien sarjana tai toiminnallisina kokonaisuuksina vaikuttaa johtamisen perusvalintoihin (vrt. Habermas 1998, 79—81; Mir & Watson 2000, 945).

Oppilaitosten johtajat puhuvat murrosajan vaikeudesta jäsentää omaa työtä. Vaikeus esiintyy erityisesti keskipitkän aikaperspektiivin omaavien yksilöiden puheissa. Koska aineisto kykenee tuottamaan diskursiivisten menetelmien aikaan kuuluvaa ymmärrysperustaa, diskursiivisten menetelmien joukko katsotaan oikeutetuksi.

Brittiläisessä diskurssianalyysissä tieto ymmärretään suhteellisen muuttumattomana. Menetelmän varsinaisena tavoitteena ei ole myöskään muuttaa maailmaa. Tässä tutkimuksessa tilanne on kuitenkin jossain määrin toinen. Oppilaitosjohtajien puheet kertovat paikallisista kulttuureista. Tuloksissa on käsitelty tietoisesti pitkän aikaperspektiivin visioijien puheita. Ratkaisusta seuraa, että tulostamisen tapa tuottaa väistämättä myös uutta tietoa käytetyistä luokitteluista johtuen. (vrt. Lehtonen 2000, 39—43.)

Kieli ilmentää minän ja sinän eroja. Kielen intersubjektiivinen vaikutus johtaa harmonian etsimiseen kieltä käyttävien piirissä. Kielen käytännöllisenä tehtävänä

on osoittaa todellisuuden jäsentymistä kontekstissa. (vrt. Habermas 2002, 104—106.) Tästä seuraa, että puhutulla kielellä on ymmärrystä täsmentävä merkitys. Tutkimuksessa käytetyt aikaperspektiivin ja arvojen luokitukset voivat vaikuttaa muuttavasti sosiaaliseen kerrostumaan. Sankari- ja hyötyarvoilla varustettu pitkän aikaperspektiivin visioijan puhe saattaa vetää puoleensa rationaalisesti ajattelevia johtajia.

Tutkimustehtävän vuoksi käytetyistä luokituksista ei voi vapautua, koska ne auttavat ymmärtämään puheisiin kätkeytyjä merkityksiä ja ovat keskeisiä tutkimuskysymyksiin vastaamisessa.

9.2 Tutkimuksen ulkoisten ja sisäisten lähteiden arviointi

Tutkimuksessa etsitään yhden oppilaitosjohdon koulutuksessa olevan ryhmän kirjallisten tekstien avulla vastauksia siihen, mistä oppilaitosjohdon edustajat puhuvat, kun he visioivat. Tekstin ulkoiset tiedonlähteet ovat strateginen ajattelu ja visio teoreettisena tarkasteluna. Puheiden paikallinen ymmärtämys on varmistettu tarkastelemalla toimialan tulevaisuutta käsitteleviä tutkimuksia ja kirjallisuuslähteitä. Tutkija on edustanut vuodesta 1974 lähtien toimialan elävää historiaa. Mainituin perustein pidetään oikeutettuna esittää, että sisäisesti valitut lähteet muodostavat tutkimus kysymysten kanssa loogisen rakenteen tutkimuksen toteuttamiselle.

Tutkimuksessa konstruoidaan tutkittava käsite ”visio” Mirin ja Watsonin (2000, 945) esittämien kriteerien mukaisesti. Esiymmärryksenä tuotettua käsitettä hyödynnetään Kuviossa 5 esitetyn tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen keskeisenä osana. Tulokset antavat vastauksen kysymykseen, mistä puhutaan, kun puhutaan visiosta.

Tutkimuksessa asetetut kysymykset ja apukysymykset on paikannettu osaksi käsitettä ”visio”. Pääkysymys ja apukysymykset ovat myös loogisessa suhteessa ulkoisen tekstin antamaan vastaukseen visiosta. Tutkimuksen kulku on kuvattu Kuviossa 3 ja 5 sekä Taulukossa 8. Tutkimus voidaan toistaa sillä edellytyksellä, että tutkija osoittaa ymmärtävänsä tutkittavaa ilmiötä riittävän hyvin brittiläisen diskurssianalyysin tradition mukaisesti (vrt. Lehtonen 2000, 164—166).

Tutkimustulokset mahdollistavat visio käsitteen täsmennetyn konstruoinen. Tästä syystä ulkoisten lähteiden katsotaan täyttävän riittävät ehdot.

10. EHDOTUKSET JATKOTUTKIMUKSIKSI

10.1 Oppilaitoksen strategisen ajattelun kehittäminen tutkimuksen avulla

Tutkimuksessa annetaan sisältö käsitteelle ”visio”. Määrittely on toteutettu konstruoimalla käsite strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun tutkimuksista. Käsitettä täydennetään tämän oppilaitosjohdon visiota tarkastelevan tutkimuksen pohjalta. Tarkentava määrittely toteutetaan diskurssianalyysin avulla saadun tuloksen perusteella.

Luvussa 9 todetaan, että valittu menetelmä soveltuu tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen. Tästä huolimatta tutkija kysyy, onko tehty kaikki mahdollinen käsitteen määrittelyksi. Tutkimusaineisto on rikas. Siitä löytyy enemmän merkityksiä, kuin tutkija on pystynyt havaitsemaan. Muuttuvan ympäristön merkitys visioinnissa vaikuttaa siihen, että visio-käsittekin pakotetaan elämään muuttuvassa ajassa. Visio on strategisen ajan käsite. Tästä syystä esitetään toteutettavaksi

1. grounded theory menetelmällä tutkimus, joka mahdollisesti tuottaa uudella tavalla syvällisen ymmärryksen käsitteelle ”visio”.

Tutkimuksen tulokset, erityisesti ne puheet, jotka kuvaavat lyhyttä aikaperspektiiviä, välittävät merkityksiä paikalliskulttuurin energiaa kuluttavista voimista. Kummatkin tutkimuksessa mukana olevat henkilöt puhuvat vääränlaista valtaa käyttävästä esimiehestä. Esimiehen vallankäytön perusteita ja vaikutusta paikalliseen toimintakulttuuriin on tutkittu suhteellisen vähän toimialan sisällä. Vaara (1998, 11) toteaa muutostutkimuksessaan, että tekniseen tiedonintressiin kuuluva vallankäytön vahvasti kontrolloiva merkitys tulee kyseenalaistaa.

Kontrolloiva valta voi vaikuttaa kielteisesti uudistumisprosesseissa. Tutkimustulokset osoittavat, että vain kaksi oppilaitoksen johtajaa kokee voimattomuutta kontrolloivassa ja mahdollisesti mielivaltaisessa johtamiskulttuurissa. Lisäksi tutkija kysyy, missä määrin keskipitkän aikaperspektiivin omaavien yksilöiden pyrkimys monien samanaikaisten ja priorisoimattomien toimintojen kehittämiseen on seurausta kontrolloivasta vallankäytöstä. Tulokset eivät anna vastausta kysymykseen. Edellä mainituista syistä johtuen esitetään, että

2. oppilaitoksen muutosprosessien vaikuttavuutta tutkitaan esimiehen vallankäytön perusteista käsin. Tutkimuksen tuloksilla voi olla merkitystä toimialan sisäisessä kehittämisessä. Opetuksen ja oppimisprosessin tukeminen nojautuu epistemologisiin ja ontologisiin kysymyksiin. Olemassa olevan tilan paljastaminen mahdollistaa ymmärtämisen ja tiedostettujen valintojen tekemisen.

Oppilaitosten johtajien tietoisia epistemologisia valintoja voivat edistää tutkimukset valtuuttavaan ja kontrolloivaan vallankäyttöön perustuvat tutkimukset ja niissä saadut tulokset. Valtuuttamista on tutkittu kasvatustieteessä suhteellisen paljon. Tutkimukset keskittyvät enemmän siihen, millä perusteella valtuuttamista voidaan toteuttaa ja mitä mahdollisia tuloksia valtuuttaminen saa aikaan. Useimmat tutkimukset jättävät tarkastelematta paikallisen esimiehen vaikutuksen valtuutukseen. Vaara toteaa, että johtajat puhuvat valtuuttamisesta, mutta käytännössä he mitätöivät puheensa kontrolloimalla liian pieniä yksityiskohtia ja tekemällä päätöksiä yksinään (Vaara 1998, 110—112).

3. johtajan vaikutusta työntekijöiden kykyyn ottaa vastaan valtuutus esitetään tutkittavaksi kasvatustieteen oman tutkimustradition avulla, jotta tutkittava perusilmiö ymmärrettäisiin ja siten mahdollistettaisiin oikeutetut johtopäätökset.

Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että pitkän aikaperspektiivin visioijat keskittyvät suuriin kokonaisuuksiin ja organisaation ydintehtävän hoitamiseen

Keskipitkän aikaperspektiivin omaavien puheet käsittelevät kaikkea oppilaitoksen sisäiseen toimintaan liittyvää. Kuten tulosten analyysissa todetaan,

4. oppilaitosten strategisen johtamisen kehittämiseksi tulee selvittää, voiko kokonaisuuksia hahmottava ja yksityiskohtia tarkasteleva johtotiimi auttaa valitsemaan oikeita johtamisen kokonaisuuksia paremmin kuin yksi henkilö. Koko henkilöstön osaamisen kehittäminen uudistamalla kyvykkyyttä tukevia prosesseja mahdollisesti yhteistyön tuoman lisäarvon perusteella ja seuraamalla oppimiskäyriä mahdollistaa strategisen johtamisen ymmärtämisen yhteistyöksi. Yhteistyö tarvitsee tuekseen useampia näkijöitä ja kuulijoita.

10.2 Oppilaitosjohdon koulutuksen kehittäminen

Oppilaitoksen johtamisella on laajakantoiset vaikutukset. Visiot suuntaavat ja ohjaavat pyrkimystä tuloksiin. Strateginen suunnittelu matemaattisine malleineen ohjaa teknisesti orientoitunutta ajattelua. Tällöin visio on tarpeeton käsite tai sitä käytetään osoittamaan organisaation menestymistä toiminnan vaikuttavuuden sijaan. Käsitteen ”visio” ymmärtäminen on merkityksellistä strategisen johtamisen ja ajattelun työvälineenä. Tästä syystä tulee harkita, missä määrin oppilaitosjohdolle voidaan tarjota esimerkiksi koulutuksen avulla mahdollisuuksia esiymmärtää strategisen suunnittelun, strategisen johtamisen ja strategisen ajattelun käsitteelliset merkityserot.

Visiota tarkastellaan usein puhtaana tavoiteasetantana. Esimerkiksi kyse voi olla määrittelystä: organisaatio on kymmenen vuoden kuluttua Euroopan paras tai muuta vastaavaa. Edellä esitetty visio on suhteellisen niukasti *abstrakti tulevan tahtotilan ilmaus johtavien periaatteiden mukaisesti toimintaa organisoivassa muodossa*. Siinä ei myöskään toteudu se, että *visio on seurausta organisaation*

päämäärästä tai ydintehtävästä, eikä myöskään se, että visio keskittyy ydintehtävän hoitamiseen uudella tavalla.

Esitän, että visiota tarkastellaan oppilaitosjohdon koulutuksessa ja visioiden työstämisessä vuorovaikutussuhteena Kuvion 5 ja Kuvion 7 mukaisesti. Tällöin vision laatimisen perustaksi valitaan organisaation sisäisen ja ympäröivän sosiaalisen todellisuuden analyysi ja näistä tehtävät johtopäätökset valottavat mahdollisuuden maailmaa. Kyseinen analyysi täydentää Kuviossa 2 esitettyä strategiseen johtamiseen sisältyvää organisatorista asemointia.

Tulevaisuuden tahtotilan ilmaus visiona edellyttää myös sen tiedostamista, mihin johtajuudella pyritään. Työskentelykulttuurin ja muutosprosessien johtamisvälineitä tuleekin tarkastella epistemologisina kysymyksinä, erityisesti ymmärryksenä työstä, tiedon kehittymisestä ja vallankäytöstä. Voidaan olettaa, että tarkastelujen jälkeen oppilaitosten johtajat tekevät tiedostettuja ja perusteltuja valintoja. Valinnat ovat todennäköisesti myös sopusoinnussa organisaatiota ympäröivän paikallisen johtamiskulttuurin kanssa.

Oppilaitoksen johtamista on tutkittu toimialan sisäisen johtajuuden lähtökohdista. Toimialaan itsessään liittyy myös julkisen organisaation johtamisen historiallisia paineita. Suomalaisen koulutuspolitiikan viime vuosikymmenet osoittavat, että oppilaitosjohto on joutunut omaksuma monia toisistaan poikkeavia johtamisen maailmoja. Muutosten kohtaaminen on osa johtajuutta. Muutokset ovat organisaatioon nähden sisäisiä tai ulkoisia. Tästä syystä esitetään, että oppilaitosjohdon osaamista uudistettaisiin poikkitieteellisesti käymällä keskusteluja ainakin kasvatustieteilijöiden ja johtamisen tutkijoiden kanssa. Lisäksi keskusteluissa voisivat olla mukana laskentatoimen ja sosiaalitieteiden edustajia. Vapauttava ymmärrys omasta toiminnasta mahdollistuu, kun erilaiset tieteelliset selitykset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vuorovaikutuksen seurauksena johtaminen ja opettaminen voivat saada olennaisesti uudenlaisen merkityksen.

LÄHTEET

- AHO, E. 1983. Rehtoreiden ja koulunjohtajien täydennyskoulutuksen merkityksestä. Teoksessa: Koulunjohtaja ja muuttuva koulu. Suomen Kaupunkiliitto ja Suomen Kunnallisliitto: Julkaisu D.23.
- ALASUUTARI, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- ANSOFF, I. 1984. *Implementing Strategic Management*. London: Prentice-Hall International INC.
- ANSOFF, I. 1989. *Strategia 2000*. Helsinki: Oy Rastor Ab/Rastor-Julkaisut.
- ARVONEN, J. 1991. *Johtaminen ihmisten yrityksessä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- BARTH, B.-M. 2000. The Teachers' construction of knowledge. In: MOON, B., BUTCHER, J., BIRD, E. *Leading Professional Development in Education*. London: The Open University. Routledge Falmer.
- BEAIRSTO, B. 1997. Leadership in the quest for Adhocracy: New Directions for a Postmodern World, *Acta Universitatis Tamperensis*, ser A Vol.535. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- BEER, M., EISENSTAT, R., A. 2000. The silent killers of strategy, implementation and learning. *MIT Sloan Management Review*. Vol. 41:4.
- BENTELE, G. 1985. Audio- Visual Analysis and a Grammar of Presentation Forms in News Programs: Some Mediasemiotic Considerations. In: VAN DIJK, T., A. *Discourse and Communication*. Berlin: Walter de Grueter.
- BERG, G. 1996. Steering school leadership and the invisible contract. In: KA-LOUS, J., VAN WIERINGEN, F. *Improving educational management*. Series: Educational Policy and Administration. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- BERGH, D. D.; FAIRBANK, J., F. 2002. Measuring and testing change in strategic management research. *Strategic Management Journal*. Vol. 23/ 4. Wiley. Interscience. Com.
- BOLAM, R., DUNNING, G., KARSTANJE, P. 2000. *New Heads in the New Europe*. Munchen: Waxmann.
- BROMS, H., GAHMBERG, H. 1992. *Semiotics of Management*. Helsingin kauppakorkeakoulu. C 53.
- CARPENTER, M., A. 2002. The Implications of Strategy and Social Context for the Relationship between Top Management Team Heterogeneity and Firm Performance. *Strategic Management Journal*. Vol 23:3. pp.275—284. John Wiley & Sons, Ltd.
- CHRISPEELS, J., H., MARTIN, K., J. 2001. Four School Leadership Teams Define Their Roles Within Organizational and Political Structures to Improve Student Learning. In *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*. Vol. 13: 3. pp.327—365.
- CLEMONS, E. 1995. Using Scenario Analysis to Manage the Strategic Risks of Reengineering. In: *Sloan Management Review*. Summer 1995.
- CZARNIAWSKA-JOERGES, B. 1992. *Exploring Complex Organizations. A cultural Perspective*. Newbury: Sage Publications.
- DAVIES, B., ELLISON, L. 1997. *School Leadership for the 21st century: A competency and knowledge approach*. UK: Routledge Falmer.
- DEMING, E., W. 1993. *The New Economics for industry, government, education*. USA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.

- DICTIONARY. 2000. Oxford Advanced Learner's. Oxford: University Press.
- DRUCKER, P. 1996. *The Executive in Action*. New York: Harper Collins Publishers Inc.
- DUTTA, S., BERGEN, M., LEVY, D., RITSON, M., ZBARACKI, M. 2002. Pricing as a Strategic Capability. *Mit Sloan Management Review*. Vol 43:3. pp.61—66.
- ELMORE, R. F. 2000. Getting to scale with good educational practice. In: MOON, B., BUTCHER, J., BIRD, E. *Leading Professional Development in Education*. London: Routledge Falmer.
- ELSTER, J. 2000. Rationality, economy, and society. In: *The Cambridge Companion to Weber*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ENEROTH, B. 1984. Hur mäter man "vackert". *Grundbok i kvalitativ metod*. Göteborg: Grafiksystems AB.
- ERÄTUULI, M. 1995. Improvement of school leadership – cooperation between Russian, Swedish and Finnish principals. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- ERÄTUULI, M. 1996. Participants' Evaluation of a Specialist training programme for principals In: KALOUS, J., WIERINGEN F. *Improving educational management*. De Lier: Academisch Boeken Centrum, ABC.
- ESTLER, S. E. 1988. Decision Making. In: *Handbook of Research on Educational Administration*. New York: Longman.
- EVERS, C., W., LAKOMSKI, G. 1991. *Knowing Educational Administration*. Oxford: Pergamon Press.
- FIDLER, B. 2000. School Leadership:some key ideas. In: MOON, B., BUTCHER, J., BIRD, E. *Leading Professional Development in Education*. The Open University. London: Routledge.
- FRIMAN, H. 2001. Strategic Time Awareness. *Implications of Strategic Thinking*. Stockholm: School of Business Research Reports 2002:05.
- FULLAN, M. 1991. *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- GARBER, J., SELIGMAN, M. 1980. *Human helplessness:theory and applications*. New York: Academic Press.
- GELETKANYCZ, M., BOYD, B., FINKELSTEIN, S. 2001. The Strategic Value of CEO External Directorate Networks: Implications for CEO Compensation. *Strategic Management Journal*. Vol 22:9, pp. 889—898. Chichester. Wiley Publishers.
- GRAY, L. 1991. *Managing colleges in a changing world*. Bristol: The Cromwell Press Limited.
- GULATI, R., NOHRIA, N., ZAHEER, A. 2000. Strategic Networks. *Strategic Management Journal*. Vol. 21:3, pp.203—215.
- GUNTER, H., M. Purposes and Positions in the Field of Educational Management. In *Educational Management & Administration*. Vol. 30: 1, pp 7—26.
- HABERMAS, J. 1998. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Twelve Lectures. 10. edit. Transl. Lawrence, F.G. Massachusetts: The MIT Press Cambridge.
- HABERMAS, J. 2002. *Religion and Rationality. Essays on Reason, God, and Modernity*. Edited Mendieta, E. Cambridge: Polity Press.
- HAMEL, G. 2000. *Leading the revolution*. Massachusetts: Harvard Business School Press Boston.
- HANSEN, S. O. 1991. Visions and Strategic Thinking: In: NÄSI, J. *Arenas of Strategic Thinking*. Helsinki: Liikesivistysrahasto.

- HASSARD, J., PARKER, M. 1993. *Postmodernism and Organizations*. London: SAGE Publications.
- HEIKKURINEN, T: 1996. Opettamisen ja pedagogisen johtamisen perusta. Teoksessa: YLI-LUOMA, P., 1996. *From Metascience To Educational Policy. Metatieteestä koulutuspolitiikkaan*. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 94.
- HEINONEN, V.1996. Teoksessa: YLI-LUOMA, P., 1996. *From Metascience To Educational Policy. Metatieteestä koulutuspolitiikkaan*. University of Helsinki. Department of Education. Research Bulletin 94.
- HEINONEN, S. 1998. Koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin sidosryhmäpohjaista tarkastelua. Teoksessa: Manninen, J. (toim.). *Aikuiskoulutus modernin murroksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 158. Helsinki: Hakapaino.
- HELAKORPI, S. 2001. *Koulun johtamishaaste*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- HELFAT, C.E. 2000. The Evolution of Firm Capabilities. *Strategic Management Journal*. Vol. 21, 10—11. pp.955—959. Interscience. Wiley com.
- HOLEN, G. 1995. *Norsk utbildning år 2000*. Norsk Kirkeministeriet.
- HOLEN, G. 1990. *Poetisk lederskap, pedagogiske skaldevad fra lis-landet*. Oslo: HS Trykk.
- HÄMÄLÄINEN, K. 1986. *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen*. Suomen Kaupunkiliitto, Suomen Kunnallisiitto, Kouluhallitus. Jyväskylä: Kunnallispaino Oy.
- HÄMÄLÄINEN, K., SAVA, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet*. Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- JARNILA, R.1998. Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili. *Acta Universitatis Tamperensis* 592. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- JIN, H. 1998. Narrative, visual model and dragon culture, A narrative Analysis of Value Presentation in Two Movies Preferred by Chinese Adolescents. University of Helsinki, Department of Education, Research Bulletin 98.
- JOKINEN, A., JUHILA, K., SUONINEN, E.1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Vastapaino.Gummerus Kirjapaino Oy,
- JUUTI, P. 2001. *Johtamispuhe. Aavarantasarja*. Juva: PS-kustannus.
- JÄRVINEN, A., KOIVISTO, T., POIKELA, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- KAKKURI-KNUUTTI, M., L. 2000. *Argumentti ja kritiikki*. Helsinki: Gaudemus.
- KANIOVSKI, S., PENEDER, M. 2002. On the structural dimension of competitive strategy. *Industrial Corporate Change*. Vol. 11/ 3. pp.557—579. Oxford.
- KANSANEN, P. 1996. *Paradigmakiistat riehuvat -kellä valta?* Teoksessa: YLI-LUOMA, P. V. *From Metascience to Educational Policy. Metatieteestä koulutuspolitiikkaan*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education. Research Bulletin 94.
- KARJALAINEN, A., SILJANDER, P.1993. Miten tulkita sosiaalista interaktiota? *Kasvatus* 4, 334—346.
- KETS DE VRIES, M., MILLER D. 1987. *The Neurotic Organization, Diagnosing and Changing Counterproductive Styles of Management*. (3. ed.) San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- KETS DE VRIES, M. 1989. *Prisoners of leadership*. New York: :John Wiley & Sons. Inc.

- KIDDER, R. 1999. Business Ethics and Personnel Management – E'tica Empre-sarial e Gesta^o de Pessoas. 18th European Congress on Personnel Manage-ment. Lissabon: Gongress Papers CD.
- KIRJAVAINEN, P., LAAKSO-MANNINEN, R. 2001. Strategisen osaamisen johtaminen. Yrityksen tieto ja osaaminen kilpailuedun lähteeksi. Helsinki: Edita.
- KIRVESKARI, T. 1985. Akateemisesti koulutetun työllisyyskoulutukseen tule-van kontrollin kokemuksesta. Turun yliopisto.
- KIVISTÖ, T. 1994. Tietoisuuden evoluutio ja uusi ihmiskuva. Teoksessa Pitkä-nen, P. (toim.). Katse kohti tulevaa 7—14. Tulevaisuuskasvatuksen suuntavii-voja. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki: Painatuskeskus.
- KOMITEAMIETINTÖ. 1997: 14. Oppimisen ilo. Kansallisen elinikäisen oppi-misen strategia. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- KORKEAKOSKI, E. 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallitus: Arviointi 3/1999.
- KOTILEHTO, J., KUOSMANEN, R. 2001. Kulttuuri – vahvuus ja heikkous strategiselle ajattelulle. Teoksessa: RÄSÄNEN, H. (toim). Strateginen ajattelu puolustushallinnossa. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos. Julkaisu-sarja 2, Artikkelikokoelmat N:o 6. Helsinki: Edita Oy.
- KOVERO, C., LAUNIS, K. 1999. Terveysthuolto muuttuvana asiantuntijatoi-mintana, kaksi tapausesimerkkiä. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustie-teen laitoksen tutkimuksia 163.
- KROHNE, H., LAUX, L. 1982. Achievement, Stress and Anxiety. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- KROKSMARK, T. 1986. Fenomenografisk didaktik. Göteborg: Göteborg Studi-es in Educational Sciences 63.
- KUR, E. 1995. Developing Leadership in Organizations. Journal of Management Inquiry: Jun 95, Vol:4: 2 pp. 198—207.
- KVALE, S. 1996. Psychology and Postmodernism, i Nye arbejder fra Center for kvalitativ metodeudvevikling. Risskov :Psykologisk Institut for Statskunds-kab. Aarhus Universitet.
- KWAN, K-M., TSANG, E. W. K. 2000. Realism and constructivism in strategy researsch: A critical realist response to Mir and Watson. Strategic Manage-ment Journal Vol 22:12 pp.1163—1168. Chishester: Wiley.
- KYRÖ, P. 1995. The Management consulting Industry Described by using the concept of profession. University of Helsinki Publications 87.
- KYRÖ, P. 1997. Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksissa. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylä: Univer-sity Printing House and ER-Paino Ky, Lievestuore.
- LAHTINEN, M. 2001. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. (II painos) Hel-sinki: Tietosanoma.
- LAINEMA, M, 1996. Monialayrityksen johtaminen, Publications of the Turku School of Economics and business Administration. Series A-5. Turku: Åbo Akademis tryckeri.
- LAINEMA, M., LAHDENPÄÄ, M., PUOLAKKA, P. 2001. Strategisen johta-misen areena ja horisontti. Helsinki: WSOY.
- LAKI Perusopetuksesta. 21.8.1998: 628.
- LAKI Ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998: 630.
- LAMPINEN, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tam-pere:Gaudeamus.

- LARSON, R. 1992. Changing School from Inside Out, College of Education and Social Services. The University of Vermont. Lancaster: Technomic publication.
- LASSMAN, P. 2000. The rule of man over man: politics, power and legitimation, In: TURNER, S. The Cambridge Companion to Weber. Cambridge: University Press.
- LEHTINEN, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. Kouluhallituksen julkaisuja 18/89. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- LEHTINEN, E., PALONEN, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä-projektin loppuraportti. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus: PAINOSALAMA Oy.
- LEHTISALO, L. (toim.). 1991. Näkökulmia koulutuksen kehittämiseen. Opetusministeriö. Helsinki: VAPK.
- LEHTISALO, L. 1996. Piirteitä Suomen sivistyspolitiikasta. Teoksessa: YLLI-LUOMA, P. V. From Metascience to Educational Policy. Metatieteestä koulutuspolitiikkaan. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education. Research Bulletin 94.
- LEHTONEN, M. 2000. Merkitysten maailma. 4. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- LÉVY, P. 1997. World Philosophie. Paris: E'ditions Odile Jacob.
- LITTLEJOHN, S. 1996. Theories of Human Communication, Belmont: Wadsworth Publishing Company. (5th ed.).
- MAHLAMÄKI-KULTANEN, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Tampereen yliopisto. 599.
- MAHLAMÄKI-KULTANEN, S. 2000. Professionaalinen oppilaitosyhteisö julkisen laadunarvioinnin ajassa. Okka-Säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- MANNINEN, J. 1993. Akateemiset työttömät työnhakijat, Elämäntilanne ja työvoimakoulutus. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 137.
- MC DOUGAL, J. 1999. Mielen teatterit. Helsinki: University Press.
- MINTZBERG, H., QUINN J. 1991. The strategy process, concepts, contexts, cases. 2nd. Ed. London: Prentice-Hall.
- MIR, R., WATSON, A. 2000. Strategic Management and the Philosophy of Science: The Case for a Constructivist Methodology. Strategic Management Journal. Vol 21:9. pp.941—953.
- MOON, B., BUTHCER, J., BIRD, E. 2000. Leading Professional Development in Education. London: Routledge Falmer.
- MORGAN, G. 1986. Images of Organization. Beverly Hills: Sage Publications.
- MORGAN, G. 1988. Riding the Waves of Change: Developing Managerial Competencies for a Turbulent World. San Francisco: Jossey Bass.
- MOSS KANTER, R. 1997. Frontiers of Management. USA: A Harward Business, review book.
- MOUSTAKAS, C. 1990. Heuristic Research. Newbury Park: Sage.
- MÄÄTTÄ, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampereen yliopisto. Ser A Vol. 512
- NIINILUOTO, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- NONAKA, I. 1991. Toward Middle-Up-Down Management. In: MINTZBERG, H., QUINN, B. The Strategy Process. London: Prentice-Hall International.
- NÄSI, J. 1991. Arenas of Strategic Thinking. Helsinki: Liikesivistysrahasto.

- OECD. 2000. Knowledge Management in the Learning Society. Paris: OECD Publications.
- PATRIKAINEN, R. 1998. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 36.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J., BOYDELL, T. 1991. The Learning Company. London: McGraw-Hill Book Company.
- PETERS, K., SLEEGERS, P., GIESBERS, J. 1994. The professionalism of principals. In: OLDROYD, D., VAN WIERINGEN ed.. European Issues in Educational Management. De Lier: Akademisch Boeken Centrum.
- PORTER, M.,E. 1980. Competitive Strategy. Techniques for Analyzing Industries and Competitors. New York: Free Press.
- QUINN, J.,B. 1991. Strategies for change. Teoksessa: MINTZBERG, H., QUINN, J. B. The Strategy Process. Concepts, Contexts, Cases. London: Prentice Hall International.
- RAUHALA, P. 1993. Neljännesvuosisata työtä Suomen ammattikasvatuksen hyväksi. Ammatilliset rehtorit ry. 1968—1993. Vaasa.
- RICHMON, M.,J., ALLISON, D. 2003. Toward a Conceptual Framework Leadership Inquiry. In Educational Management & Administration. Journal Of the British Educational Leadership, Management & Administration Society: Vol 31:1. pp. 31—50.
- ROKEACH, M. 1973. The Nature of human values. New York: Free Press.
- ROPO, E. 1989. Leadership and organisational change. Tampereen yliopisto Ser A vol 280.
- ROPO, A. 2002. Jaettu johtajuus. Ehto ja mahdollisuus tulevaisuuden johtamiselle? Julkaisussa Vuoriteollisuus 2/2002.
- ROTH, G. 2000. Global capitalism and multi- ethnicity: Max Weber then and now. In: TURNER, S. The Cambridge Companion to Weber . Cambridge: Cambridge University Press.
- RUBIN, A. 1998. The Images of the Future of Young Finnish People. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D-2:1998.
- RUOHOTIE, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- SALMINEN, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina, Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki.
- SALONEN, P., OLKINUORA E., LEHTINEN E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti I. Turun yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisusarja A: 86.
- SANTALAINEN, T. 1991. A Humble Exploration Inside the World of Managerial Process. In: NÄSI, J. Arenas of Strategic Thinking. Helsinki: Liikesivistysrahasto.
- SCAFF, L. A.. 2000. Weber on the cultural situation of the modern age. In: TURNER, S. Weber. Cambridge: University Press.
- SELIGMAN, M. 1979. Erlernte Hilflosigkeit. Mynchen: Urban und Schwartzenberg.
- SERGIOVANNI, T., J. The Principalship. A Reflective Practice Perspective. Massachusetts: A Division of Simon & Schuster Inc. Second edit.

- SMEDS, R. 1996. Management of Enterprise Evolution. Evolution Management Principles and Methods for Learning Organizations. Acta Polytechnica Scandinavica no 80. Helsinki.
- SOULI, S. 1995. Greek Mythology. Athens: Michalis Toubis S.,A.
- STERN, C., W., STALK, G. Jr. 1998. Perspectives on Strategy from the Boston Consulting Group. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- STOPFORD, J. 2001. Should strategy makers become dream weavers? Harvard Business Review: January 2001.
- STÅHLE, P., GRÖNROOS, M. 1999. Dynamic Intellectual Capital. Knowledge Management In: Theory and Practice. Helsinki: WSOY.
- SUONINEN, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen. Teoksessa JOKINEN A., JUHILA, K.,SUONINEN, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- SYRJÄLÄ, L. AHONEN, S., SYRJÄLÄINEN, E., SAARI, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- TAIPALE, A. 2000. Peer- assisted Leadership- menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- THOM, N., RITZ, A. 2000. Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. Göttingen: Druckerei Hubert & Co.
- TOULMIN, S. 1998. 2nd. ed. Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön. Porvoo: WSOY.
- TRANFIELD, D. 1999. Generating Strategy. In: Clegg, C., Legge, K., Walsh, S. Individual Chapters. Individual Contributors. London: Macmillan Press LTD.
- TROTTER, A., ELLISON, L., DAVIES, B. Determining and developing competencies in schools. In: DAVIES, B., ELLISON, L. School Leadership. London: Routledge.
- TUKIAINEN, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.
- TULEVAISUUSVALIOKUNTA. 2001 Avauksia tietämyksen hallintaan. Teknologian arviointeja 6. Helsinki: Eduskunnan kanslian julkaisu 1/ 201.
- TURUNEN, E. 1997. Halut, arvot ja valta. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- TYNJÄLÄ P., COLLIN, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyöpedagogisia näkökulmia. Aikuiskasvatus 20: 4/2000.
- VAARA, E. 1999. Towards a Discovery of Organizational Politics: Essays On Organizational Integration Following Mergers And Acquisitions. Helsinki School of Economics and Business Administration. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis: A 149.
- VAARA, E. 2000. Towards Critical International Business Studies? Three Perspectives on International Mergers and Acquisitions. Helsinki School of Economics and Business Administration. Working Papers.W-268.
- VAHERVA, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos:Julkaisuja A 5.
- VARTO, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- VASO, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampere: Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 588.
- VEIVO, H., HUTTUNEN, T. 1999. Semiotiikka. Merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Oy Edita Ab.
- VOITTIS, J. 2002. Human Capital. Muutoksen johtaminen. Helsinki: Talent Partners.
- VULKKO, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja: 66. Joensuun yliopistopaino.
- WATSON, T. J. 1996. How do managers think? Identity, Morality and Pragmatism in Managerial Theory and Practice. London: Sage Publications.
- WEST-BURNHAM, J. 2000. Leadership for learning: re-engineering 'mindsets'. In: MOON, B., BUTCHER, J., BIRD, E. 2000. Leading professional development in education: OU reader. UK: Routledge Falmer.
- WESTMAN, A. 2000. Under the northern lights, The reflection of gender on the Career of Women Managers in Finnish Municipalities. 2. ed. University of Joensuu. Publications of social sciences 43. Joensuu yliopistopaino.
- YIN, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Second edit. Beverly Hills: Sage.
- ÅKERBERG, A. 1998. Meanings of relationships in knowledge-intensive work contexts. Helsingfors: Svenska handelshögskolan Publications of the Swedish School of economics and Business Administration. nro 70.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- HASSELGREN, B. 1994. Phenomenography: A "good for nothing" brother of phenomenography? Presentation in NFPF Kongress. University of Gothenbourg.
- W.W.W. METODIX.COM. 2002. Metodiartikkelit. Diskurssianalyysi. s 1—12. Luettu 23.9.2002.
- REMES, L. 2002. Diskurssianalyysin kolme traditiota. Luettu 24.7.2002.

KUVIOT

Kuvio 1: Koulutuksen hallinnon aseman vaihtoehdot Grayn (1991) mukaan.

Kuvio 2: Normisäätelyn ja ajanhallinnan suhde Thom & Ritz (2000) mukaan.

Kuvio 3: Strategisen johtamisen, vision ja organisaatiokulttuurin suhde Kotilehto & Kuosmasen mukaan (2001).

Kuvio 4: Toimintatavan suhde vision selkeyteen ja aikajänteeseen.

Kuvio 5: Vision sisältö ja strategisen johtamisen valinnat.

Kuvio 6: Taipaleen käyttämä pedagogisen johtajuuden viitekehys Barnettin mukaan (Taipale 2000).

Kuvio 7. Muutostarpeiden, strategisen johtamisen ja vision vuorovaikutus tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä.

TAULUKOT

Taulukko 1: Kontrolloitu ja valtuuttavan johtamisen erot Trotter et al mukaan (1997).

Taulukko 2: Oppilaitosten muutosten perusteet, muutoksen luonne ja ilmenemismuoto.

Taulukko 3: Johtamisen vaihtoehtojen jatkumo Kurin (1995) mukaan.

Taulukko 4: Strategisen johtamisen onnistuminen kyvykkäiden työntekijöiden avulla Kaniovski & Penederin (2002) mukaan.

Taulukko 5: Tutkijat, joita hyödynnetään strategisen suunnittelun, johtamisen ja –ajattelun analysoinnissa.

Taulukko 6: Visio, sen toteutumisen ehdot ja johtajan tehtävät.

Taulukko 7: Oppilaitosjohdon työn ulottuvuudet Peters et al. (1994) mukaan.

Taulukko 8: Oppilaitosjohdon visioita sivuavat tutkimukset, niiden keskeiset päätelmät ja suhde visioon.

Taulukko 9: Oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneet sukupuolen, aseman ja oppilaitosmuodon mukaan.

Taulukko 10: Tietojen keruuprosessi.

Taulukko 11: Tutkimusaineiston käsittelyvaiheet.

Taulukko 12: Keskeiset pitkän aikaperspektiivin visioijien puheen ominaisuudet.

Taulukko 13: Keskeiset keskipitkän aikaperspektiivin omaavien puheen ominaisuudet.

Taulukko 14: Keskeiset lyhyen aikaperspektiivin omaavien oppilaitosjohdon edustajien puheen ominaisuudet.

Taulukko 15: Arvojen ja yksilön aikaperspektiivin suhde.

LIITTEET

Liite 1: PD-ohjelman osallistujille esitetty teemakysely.

Liite 2: Oppilaitosjohdon 4 opintoviikon laajuinen koulutusohjelma

Liite 3: Kysely neljän opintoviikon laajuiseen oppilaitosjohdon koulutukseen osallistuneille

Liite 4: Vaihtoehtoiset visioitten johtamistavat.

Liite 5: Pitkän aikavälin visioijat.

Liite 6: Keskipitkän aikaperspektiivin omaavat.

Arvoisa Rehtori

15.11.1992

Opetushallitus seuraa oppilaitosjohdon koulutuksen tuloksellisuutta. Erityisenä kiinnostuksen kohteena ovat PD-ohjelmat. Tulemme tekemään kouluttajakyselyn kaksi kertaa koulutusohjelman aikana ja seuraamme yleisemmin koulutusohjelman antamia työvälineitä rehtorin työssä. Tästä syystä pyydän, että ystävällisesti vastaatte oheisiin kysymyksiin, jotka edustavat pääsääntöisesti työvälineitten arviointia. Kiitos vaivannäöstänne.

1. Nimi
2. Oppilaitoksen osoite
3. Montako päätoimista tai vakituisessa työ-/virkasuhteessa olevaa opettajaa on oppilaitoksessanne?
4. Mitkä ovat keskeisimmät oppilaitoksenne pitkän aikavälin kehittämisunelmat?
5. Mitkä ovat pahimmat osaamisen puutteet oppilaitoksessanne?
6. Miten oppilaitoksen johto aikoo ratkaista henkilöstön osaamisessa olevat vajavuudet?
7. Miten haluaisitte johtaa oppilaitostanne?

Vielä kerran kiitos.

Tuija Kirveskari

JOKO EXECUTIVE EDUCATION OY
Helsingin kauppakorkeakoulu

OPPILAITOSJOHDON
JOHTAMISTAIDOLLINEN PERUSKOULUTUS

Mentorien valinta

- | | | |
|----------|---|------------------|
| 1. jakso | Muutoksen johtaminen 3 pv | 24. - 26.8.1998 |
| | Strategisen ajattelun peruskehikko | |
| | Muutoksen trendit oppilaitosjohdon työssä | |
| | Oman roolin muuttuminen (johtajasta markkinoijaksi) | |
| | Henkilökohtaisen muutoksen hallinta | |
| | Yhteistyö ja luottamus; johtamisharjoituksia | |
| | Ryhmädynamiikka ja vuorovaikutustaidot | |
| | (Työlainsäädäntö, työehtosopimukset, YT-laki) | |
| | Mentorointitoiminta muutoksen tukena | |
| 2. jakso | Talous ja tuloksellisuus johtamisessa 2 pv | 17. - 18.9.1998 |
| | Talouden käsitteet ja periaatteet | |
| | Voidaanko oppilaitosta tarkastella yritystalouden käsitteillä; kuten kannattavuus, maksuvalmius ja vakavaraisuus? | |
| | Palkkausjärjestelmät ja kannustava palkkaus | |
| | Toiminnan tuloksellisuuden arviointi ja mittarit; laadulliset tulokset | |
| 3. jakso | 3 pv | 22. - 24.10.1998 |
| | Johtajuus – | |
| | Ihmisten johtaminen ja henkilöstöjohtaminen | |
| | Henkilöstön kehittäminen ja osaamisen varmistaminen | |
| | Itsensä tunteminen ja johtaminen | |
| | Persoonallisuus ja positiivinen minäkuva | |

Luovuus ja rohkeus olla johtaja
Henkilökohtaiset tavoitteet ja tahto

4. jakso **Mentorointiprosessin arviointi** 10.12.1998
Yhteenveto mentoreiden ja mentoroitavien kokemuksista

OPPILAITOSJOHDON KOULUTUKSEN ALKUKYSELY

Joko Executive Education Oy

Helsingin kauppakorkeakoulu

HAKEMUS

Johtamistaidollinen peruskoulutus

Ohjelman alkamisajankoh-
ta 24.8.1998

Arvoisa Rehtori

22.4.1998

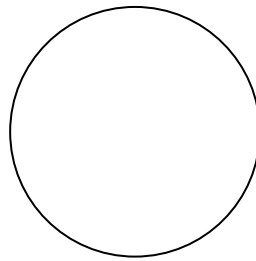
Opetushallitus käyttää oheisia kysymyksiä osana oppilaitosjohdon koulutuksen arviointia. Tästä syystä tulette kohtaamaan samat kysymykset vielä koulutusjakson myöhemmissä vaiheissa. Tiedot käsitellään luotamuksellisesti, henkilökohtaisia tietoja hyödynnetään ainoastaan koulutuksen järjestäjän käytettäväksi.

1. Nimi
2. Oppilaitoksen osoite
3. Oppilaitostyyppinne koulutuksen alkaessa
4. Montako päätoimista tai vakituksessa työ-/virkasuhteessa olevaa opettajaa on oppilaitoksessanne?
5. Kuvailkaa, mitkä ovat keskeisimmät oppilaitoksenne kehittämistarpeet lähivuosina.
6. Kuvailkaa, mitkä ovat keskeisimmät pitkän aikavälin kehittämistarpeet oppilaitoksessanne.
7. Mitkä ovat pahimmat osaamisen puutteet oppilaitoksessanne?
8. Miten oppilaitoksen johtoryhmä aikoo ratkaista henkilöstön osaamisessa olevat vajavuudet?
9. Miten haluaisitte tänään johtaa oppilaitostanne, mikäli voisitte toimia täysin vapain käsin?
10. Nimetkää mielestänne tärkeimmät osaamisalueet oppilaitoksenne tämän päivän johtamisessa.

11. Mitkä osaamisalueet näette tärkeimmiksi lähitulevaisuuden johtamisessa?

12. Kuvailkaa keskeisimmät muutokset omassa johtamisessanne viimeisen viiden vuoden aikana.

13. Kirjoittakaa oman johtamisenne kannalta keskeiset yhteistyötahot oheiseen kuvioon itsenne ympärille. Osoittakaa nuolilla yhteistyön tärkeys siten, että mitä tärkeämpi yhteistyökumppani on, sitä enemmän hänen suuntaansa kulkee nuolia. Tarkentakaa nuolien yhteyteen yhteistyön laatu, esim. tiedon saanti, konsultointi, henkinen tuki jne.



Kiitos vaivannäöstänne. Hyvää kevään jatkoa.

Opetusneuvos

Tuija Kirveskari

Liite 4

Henkilö	Kehittämistarpeet, visio	Miten kehitetään	Johtaminen, itse/muut	Aikaulottuvuus	Reaalisuus	Arvot	Muutos
1	toimintatapojen kehittäminen	visio, strategia, koulutus	visio, strategia, suunnittelun ja seurannan korostaminen, demokratia, yhteistyö, kokonaisuuden hahmottamishalu demokraattiseen toimintaan	pitkä	ok	hyödyn korostaminen, sankari	asiantuntijoiden johtamisesta visioija ikäjohtaminen
2	henkilöstön kehittäminen työtä tukevien tietojen ja taitojen kehittäminen, esim. kielitaito	lisäkoulutus, rekrytointiin panostaminen	tiimit, delegointi, talonpoikaisjärki, "järjellä ja sydämellä"	keskipitkä	ok	hyöty	keskittyminen ydintehtäviin tiimijohtaminen
3	suunnittelu ja seuranta kuntoon, keskeisten tehtävien resursointi	visio, strategia, koulutus	yhteistyökulttuuri, erilaisuuden sieto, halu demokraattiseen kulttuuriin, painaa jarrua	keskipitkä	ok	hyöty, organisaation ihmiset	työyhteisön kasvun turvaaminen kasvun turvaaminen valmentaja henkinen tuki
4	koulutuksen sisällöllinen kehittäminen, organisaation uudistaminen	sisäinen koulutus: tavoite sosiaalisen kontekstin hahmottaminen	ihmisten johtaminen laatujohtaminen organisaation muutoksen johtaminen, tiimit	keskipitkä	ok	hyöty organisaatiolle	lyhyt aikaväli "kunta päättää"
5	tietohallinta ja tehokkuus, markkinointi ja sisäinen tiedottaminen yrittäjyys, pedagoginen kehittäminen, kumppanuusajattelu	tietohallinta-tiimi, sisäinen kehittäminen jatkuva koulutus	tiimit, työryhmät, laatuajattelu, valtaa ja vastuuta työntekijöille kehittämismyönteisyys	pitkä	ok	hyöty, vastuu kumppaneista	keskittyminen ydintehtäviin kehittäjä

Henkilö	Kehittämistarpeet, visio	Miten kehitetään	Johtaminen, itse/muut	Aikaulottuvuus	Reaalisuus	Arvot	Muutos
6	toiminnan profilointi, henkilöstön kehittäminen, yhteistyö, muutoksen hallinta	huomio henkilöstön rekrytointiin, koulutussuunnitelma	henkilöstön motivointi päämäärän johtaminen muutosten ennakointi rehtori edellytysten luoja ja suurten linjojen vetäjänä	pitkä	ok	hyöty, vastuu ympäristöstä	ei vastannut visioija
7	koulutustoiminnan kehittäminen oppimisen tukeminen	kouluttajakoulutus, teematilaisuudet ja opettajankokoukset, osallistuminen ulkopuoliseen koulutukseen "työharjoittelu"	oppimisympäristön luominen, kokonaisprosessien hallinta, ihmisten johtaminen, kollegiaalinen johtaminen, "vapaus tehdä"	keskipitkä?	ok	hyöty	aikaväli pitkä, ihmisten johtaja "minun porukkaani" kehittäjä
8	opiskelijakeskeiset työtävät, yhteistyö, työelämäyhteydet. arviointi	koulutus, itsearviointijärjestelmän kehittäminen, palveluyrittäjyyden kehittäminen, kehittämiskeskusten perustaminen, näyttökoejärjestelmän kehittäminen	rehtorin roolina osaamisen etsijä, koordinoija ja hyödyntäjä, muutoksen ennakointi ja aikaansaaminen, resurssien hallinta, itsenäiset tiimi	pitkä	ok opisk?	hyöty, ympäristön menestyminen	ajan hallinta syventynyt, "itse-reflektioiva organisaatio" asiantuntija
9	laatu, arviointi, kansainvälisyys, markkinointi	henkilökohtaiset kehittämiskeskustelut koulutus	laatuajattelu, kehittämismyönteisyys, muutoksen hallinta, arviointi, markkinointi, tiimityö, yhteistoiminnallisuus	keskipitkä	ok	hyöty, ympäristön tarpeet	vaihtanut tehtäviä kehittäjä

Henkilö	Kehittämistarpeet, visio	Miten kehitetään	Johtaminen, itse/muut	Aikaulottuvuus	Reaalisuus	Arvot	Muutos
10	tuloksellisuus, arviointi, tietotekniikka, työyhteisön toimivuus, henkilöstön motivaation ja kehittämishalun ylläpitäminen	koulutus, toimenkuvien tarkistaminen, kehityskeskustelut	kehittäminen ja markkinointi, pedagoginen johtaminen ja arviointi	pitkä	ok	hyöty	muutos keskipitkään aikaan "koulutus ei antanut vastauksia omiin ongelmiin" tehokkuus
11	hallinnollinen ja organisaatorinen kehittäminen, verkostoituminen, kansainvälistyminen, tietotekniset valmiudet	koulutus	vastuun delegointi, vuorovaikutus, asiantuntijuus, henkilöstön osallistuminen ja jaksaminen	pitkä	org?	hyöty, ympäristön tarpeet	vaihtanut tehtäviä
12	koulutustarjonnan kehittäminen, opetusmenetelmien kehittäminen, kansainvälisyys, arviointi, kielitaito	koulutus, henkilövalinnat	tiimit, delegointi, vastuun jakaminen, linjojen vetäminen, ilmapiirin luonti	pitkä	määrä?	hyöty, asiakkaiden tuotteet	ei vastannut tiimi
13	koulutustuotteiden kehittäminen, henkilöstön koulutustarpeet, tiimien vahvistaminen	henkilöstöresurssien lisääminen, koulutus, verkostoituminen	johtaja kannustavana mahdollistajana ja uusien markkinarakojen löytäjänä, itseohjautuvat tiimi	pitkä	ok	hyöty, kumppanien menestys	ei vastannut tiimi
14	jatkuva muutos, mentoimisen tarve, henkilökohtainen kehittyminen	laatutyöskentely, arviointi, systemaattisen suunnittelun kehittäminen henkilöstöpoliittinen suunnitelma, henkilöstötilinpäätös	kaikki jo käynnistetty	keskipitkä	ok raskas?	hyöty	oma vastuunotto vähentynyt, muut tekevät? tehokkuus

Henkilö	Kehittämistarpeet, visio	Miten kehitetään	Johtaminen, itse/muut	Aikaulottuvuus	Reaalisuus	Arvot	Muutos
15	opetuksen kehittäminen, arviointi, tiimityöskentely, imagon nostaminen	koulutus, opettajille mahdollisuus uutta kokeilevaan opetukseen	ATK:n hyötykäyttö, tiimityöskentely, innostuneisuus opetustoimeen, työyhteisöjen etujen tukeminen, alan tuntemus	pitkä	ok	hyöty	ei vastannut asiantuntija
16	laatujärjestelmän kehittäminen, työelämäyhteyksien kehittäminen, profiloituminen, henkilöstön asenteellisten valmiuksien kehittäminen	arvokeskustelut, kehityskeskustelut, mission selvittäminen	itsenäiset asiantuntijatiimit, muutoksen hallinta, tulosjohtaminen, henkilöistöjohtaminen	keskipitkä	ok	hyöty	vaihtanut tehtäviä asiantuntija
17	yhteistyön kehittäminen, opiskelijat mukaan suunnitteluun, tiimityön kehittäminen, ammattitaidon lisääminen, opiskeluympäristön kehittäminen, opetusmenetelmät	tiimityöskentelyyn koulutusta ja ohjausta, kouluttautumisen ja työssä jaksamisen tukeminen	johtaja taustatukena itsenäisesti työskenteleville tiimeille, toiminnan mahdollistaja, avoimuus, yhteydet ulkopuolelle	pitkä	ok	hyöty, vastuu asiakkaista	vaihtanut tehtäviä tiimi
18	moniammatillinen ja kansainvälinen yhteistyö, markkinointi, arviointi	koulutus, verkostoituminen	tulostavoitteisiin sitoutuminen, luottamus henkilöstöön, auditointi, laatujohtaminen	pitkä	ok	hyöty	vaihtanut tehtäviä asiantuntija
19	yhteistyön kehittäminen, opetussuunnitelmien kehittäminen	työyhteisökoulutus	demokratia, tiimijohtaminen	keskipitkä	ok	hyöty	osa-aikaeläke, projektityössä asiantuntija

Henkilö	Kehittämistarpeet, visio	Miten kehitetään	Johtaminen, itse/muut	Aikaulottuvuus	Reaalisuus	Arvot	Muutos
20	tiimiorganisaation toteuttaminen, laaja-alaista uudistamista	koulutus	tiimityö, henkilöstön asiantuntemuksen hyödyntäminen, johtamisvastuun delegointi, tiedonkulku, taloudellisuuden ja tuloksellisuuden seuranta	pitkä	ok	hyöty	ei vastannut tiimi
21	opetusmenetelmien kehittäminen, yhteistyö, johdon "businessosaaminen", henkilöstöjohtamisen kehittäminen	koulutus, uusien opettajien rekrytointi	ihmisten johtaminen, muutoksen johtaminen, strategian suunnittelutiimit, demokratia ei aina tuloksellista	pitkä	ok	hyöty	ei vastannut, edelleen johtaja tehokkuus
22	pedagoginen kehittäminen, tiimiorganisaation kehittäminen, työelämä yhteistyö, perustehtävään ja toiminta-kulttuuriin liittyvää kehittämistarvetta	tiimikoulutus, henkilöstöjärjestelyt	itsenäiset tiimit, johtamisessa tärkeintä henkilöstön johtaminen, mutta tärkeää myös pedagoginen johtaminen ja taloushallinto, management by walking around	pitkä	pedag.?	hyöty	visiointia korostava kollegatuen korostaminen tiimi
23	toiminnallinen kehittäminen	koulutus	verkostojohtaminen, kaariosjohtaminen, management by walking around	lyhyt	ok	hyöty	kaikki kuitenkin kaaosta johtajuuden luovuttanut

Henkilö	Kehittämistarpeet, visio	Miten kehitetään	Johtaminen, itse/muut	Aikaulottuvuus	Reaalisuus	Arvot	Muutos
24	laatuajattelun kehittäminen, henkilöstön kehittäminen (ei-tekniiset valmiudet)	opettajille HOPSit, paremmat yhteydet työelämään, koulutuksen suuntaaminen tekniikan ulkopuolisille alueille	yrityselämän mallien mukainen johtaminen, palkitseminen, demokratia, jämäkkyys, johdonmukaisuus, johtaminen dynaamisessa tilassa, nopea reagointi	pitkä	ok	hyöty	historiantaju korostuu haasteita itse johtajana
25	yhteistyön kehittäminen, tiimityö, menetelmällinen ja sisällöllinen kehittäminen, markkinointi	koulutus, uusien työmenetelmien kehittäminen	demokratia, yhteistyö, opettajien yksilölliset kyvyt huomioon, yhteistyö, hyvä ilmapiiri, talouden ja markkinoinnin tuntemus, vähän byrokratiaa	keskipitkä	ok	hyöty	aikaväli pitkäksi, verkostoyhteistyö asiantuntija
26	yhteistyö vastuualueisiin ja tiimeihin liittyvää kehittämistä, halu kehittämiseen henkilöstöllä puutteellista	osaamisen kehittäminen, yhteistyöryhmiä, vastuunjako, tilaa uusiutumiselle	oppimisen ja kehittymisen tukeminen, vastuun jakaminen, tiedottaminen, tukevan ja keskusteleavan ilmapiirin luominen, oman ammattitaidon kehittäminen	lyhyt	ok	hyöty?	väsymys moniin haasteisiin johtajuuden luovuttanut vaihtanut tehtäviä
27	selkeämmän oppimistarjottimen luominen, talousseuranta ja -järjestelmä, eri koulutusten yhteen nivominen	henkilöstötilinpäätöstä hyödyntäen	tiimityö, henkilöstön kehittäminen, yhteistyö	keskipitkä	työkalut hankalia	hyöty	antaa mennä, HUOM NBM? tehokkuus

Henkilö	Kehittämistarpeet, visio	Miten kehitetään	Johtaminen, itse/muut	Aikaulottuvuus	Reaalisuus	Arvot	Muutos
28	työelämäyhteysien kehittäminen, tiimityön kehittäminen, kansainvälistyminen, HOPSit	koulutus	demokratia, kehityksen seuraaminen, motivointi, tiimityö, työlainsäädännön tunteminen	pitkä	ok	hyöty	priorisointia opiskelijat tärkeitä asiantuntija
29	laaja-alaista kehittämistä tarvitseva, visiona luoda oppilaitoksesta oppimis-, kehittämis- ja palvelukeskus	koulutus	laatu- ja tiimijohtaminen, yhdessä tekeminen, vastuun jakaminen, henkilöstön osaamisen hyödyntäminen, kehittämismyönteisyys, innovaativuus	pitkä	ok	hyöty	kehittäjä verkostoyhteistyö HUOM Omat rajat kirkastuneet

Liite 5

Liite 5: Pitkän aikavälin visioijat asemansa mukaan

Järjestys nro	1	5	6	8	10	11	12	13	15	17	18	20	21	22	24	28	yht.	yht.	Yht.
Asema	Vr	R	R	R	R	Vr	R	VR	Vrt.	Vr	Vr	VR	R	R	Vr	R	9R	7vr	
Koul	FM	Ins	AMK	FM	FM	FM	AMK	AMK	FM	FM	FM	FM	FM	FM	Ins	AMK	10 FM	2 Ins	3 AMK
Sukup	N	M	M	M	N	N	M	M	N	N	N	M	M	N	M	N	8N	8M	

FM= maisteri, Ins. = insinööri, AMK = Ammattikorkeakoulututkinto
R= rehtori, vr= vararehtori tai vastaava

Liite 6: Keskipitkän aikaperspektiivin omaavat asemansa mukaan.

	2	3	4	7	9	14	16	19	25	27	29	Sum
Asema	R	Vr	Vr	R	Vr	R	Vr	R	R	Vr	R	6r/ 5vr
Koulu- tus.	FM	FM	FM	FM	FM	FM	Huk	Ins.	FM	Ins.	FM	8FM/ 2 Ins./ 1Huk
Sukup	N	N	N	N	N	N	M	M	M	M	N	7N/ 4M