



MIRJA TOIKKA

Strategia-ajattelu
ja
strateginen johtaminen
ammattikorkeakoulussa

Tapaustutkimus Kymenlaakson
ammattikorkeakoulusta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
päärakennuksen luentosalissa A1,
Kalevantie 1, Tampere,
29. päivänä toukokuuta 2002 klo 12.

Acta Universitatis Tamperensis 873
University of Tampere
Tampere 2002

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 873
ISBN 951-44-5365-4
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 181
ISBN 951-44-5366-2
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print
Tampere 2002

ESIPUHE

Parhaimmat kiitokset asiantuntevasta ohjauksesta ja kannustuksesta annan ohjaajalleni, professori Reijo Raivolalle. Kiitokset tarkentavista kommentteista myös professori Matti Parjaselle. Kiitokset professori Seppo Höltälle ja dosentti Timo Luopajärvelle erittäin huolellisesta esitarkastuksesta. Heidän palautteensa auttoivat minua viimeistelemään väitöskirjani.

Kiitän työtovereitani Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa kannustuksesta ja kiinnostuksesta tutkimustyöni edistymistä kohtaan. Lämpimät kiitokset julkaisusihteeri Satu Hakkaraiselle väitöskirjani muokkaamisesta painoasuun sekä grafiikasta. Oman vapaa-aikansa käyttäminen väitöskirjani ulkoasun viimeistelyyn oli todella ystävällistä.

Kiitän Kymenlaakson kulttuurirahastoa, Kotkan kaupungin tutkimustoimikuntaa sekä Kymenlaakson ammattikorkeakoulua saamastani tuesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun myöntämä kolmen kuukauden tutkimusvapaa oli tarpeen. Muistan lämpimin ajatuksin edesmennyttä esimiestäni, rehtori Erkki Ojasta. Hän kannusti minua Kymenlaakson ammattikorkeakoulua koskevaan väitöskirjatyöhön.

Tutkimuksen tekeminen työpäivien jälkeen, viikonloppuisin ja loma-aikoina on voinut mahdollisuuden ”muihin harrastuksiin”. Myös läheiset ovat jääneet liian vähälle huomiolle. Kiitokset heille kannustuksesta. Poikani Jukka ja Jari ovat aina suurella ymmärtämyksellä suhtautuneet äitinsä opiskeluintresseihin. Muistan suurella lämmöllä isääni, joka kaksi vuotta sitten nukkui pois. Hän oli erityisen ilahtunut siitä, että olin aloittanut väitöskirjatyön.

Eriytyiset kiitokset myötäelämisestä, keskusteluista, kärsivällisyydestä ja kannustuksesta annan rakkaalle kumppanilleni Heikille. Väitöskirjani ja myös elämän johtoajatuksen voi tiivistää seuraaviin Alvin Tofflerin sanoihin:

*Todellisuudessaan me emme ole avuttomia.
Esiin kehkeytyvä tulevaisuus ei ole ennalta määrätty;
se on seurausta niistä päätöksistä,
joita parhaillaan teemme.*

Omistan tämän työni pojilleni Jukalle ja Jarille.

Kotkassa 20.4.2002

Mirja Toikka

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoitus tiivistyy kolmeen tutkimustehtävään: (1) miten valtioneuvoston velvoitteesta yhteen liitettyjen alueellisten ammattikorkeakouluhankkeiden, Kotkan va. ammattikorkeakoulun ja Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen, strateginen yhteen kasvaminen on käytännössä toteutunut. (2) Mitkä ovat ammattikorkeakoulun strategisen johtamisen keskeiset esteet ja (3) miten ammattikorkeakoulun ideaalinen strateginen johtaminen voidaan mallintaa. Tutkimustehtävät on edelleen purettu tutkimusongelmiksi.

Monialaisen ammattikorkeakoulun kehittyminen on muutosprosessi, jonka yhtenä keskeisenä funktiona on oppilaitosten rakenteellisen ja toiminnallisen kokonaisuuden ja yhteistyösuhteiden luominen, ylläpitäminen ja kehittäminen. Muutosprosessin elementtejä ja edellytyksiä haetaan tutkimuksessa strategia-ajattelun ja sen keskeisen osa-alueen, strategisen johtamisen viitekehityksessä.

Tutkimusaineisto on laaja ja sisältää eri tiedonkeruun menetelmiä (triangulation of evidence). Tutkimusaineisto on vuosilta 1996–2001. Kyseessä on laadullinen case-tutkimus, joka kohdistuu Kymenlaakson ammattikorkeakouluun.

Ammattikorkeakoulun strategiaa ilmiönä voi luonnehtia erittäin kompleksiseksi. Strategia-ajattelun jäsentymistä selvitetään sisällön, kontekstin, toimintatavan ja muutoksen näkökulmista. Strategia-ajattelun osatekijät eivät ammattikorkeakoulussa luo jaettua kollektiivista merkitysrakennetta. Ne eivät myöskään ole sidoksissa ammattikorkeakoulun yhteiseen vahvistettuun visioon ja vahvistettuihin strategioihin. Henkilöstön strategista oppimista ei ole riittävästi pystytty yhdistämään ammattikorkeakoulun strategiaan ja tavoitteisiin; strateginen keskustelu ja strategia-ajattelu eivät kohtaa ylhäältä alas- ja alhaalta ylös -prosessina ja yhteistyönä.

Ammattikorkeakoulun vakinaistamisprosessi ja ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteet ovat keskeisesti vaikuttaneet toimijoiden näkemyksiin ammattikorkeakoulun strategioista, ts. kiinnittäneet strategia-ajattelun kyseiseen ajankohtaan. Strategiat kuvattiin pääsääntöisesti lähimenneisyyden avulla, ei tulevaisuusorientoituneesti, kuten strategian luonteeseen kuuluu. Keskeisenä voimana strategiaprosesseissa ilmenee piilostrategia, jonka syntyyn ja ylläpitämiseen vaikuttavat alueellisen polarisaation aiheuttamana jännite sekä päätöksentekojärjestelmän kankeus ja osal-

listavan vuorovaikutuksen vähäisyys. Nämä ovat myös strategisen johtamisen keskeiset esteet.

Tutkimuksessa on empiiristen tulosten pohjalta luotu ideaalimalli ammattikorkeakoulun strategisesta johtamisesta. Ammattikorkeakoulun päätöksentekijöillä on koko ajan oltava tietoa perustehtäviin sisältyvien keskeisten prosessien tilasta, kontekstista, toimivuudesta ja tuloksista. Operatiiviselle johdolle, joka käytännössä vastaa perustehtävistä, on luotava selkeät osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet, ts. suorittavan tason on päästävä riittävästi vaikuttamaan strategian luomiseen ja tavoitteisiin. Ammattikorkeakoulun strategisen johdon tehtävä ja asema on puolestaan erittäin vaativa ja haasteellinen. Lähtökohtana strategisessa päätöksenteossa tulee olla ammattikorkeakoulun todellinen etu, ei seutu- tai kuntapoliittiset vaikuttimet.

Tutkimuksen tulokset tukevat opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelman 2002–2005 linjauksia ammattikorkeakoulun hallinnon kehittämistä korkeakouluautonomian ja korkeakouludemokratian periaatteiden mukaisesti. Tulokset ovat yhtenevät myös kansainvälisen korkeakoulujen strategista johtamista (OECD) käsittelevän seminaarin vuonna 2000 johtopäätösten kanssa.

Asiasanat: ammattikorkeakoulu, arviointi, arviointipolitiikka, korkeakouluautonomia, piilostrategia, strategia, strategia-ajattelu, strateginen johtaminen, strateginen oppiminen.

ABSTRACT

The objective of the study can be summarised as three research schemes; (1) how the strategic integration of the two regional polytechnic projects (Kotka Temporary Polytechnic and Kouvola Region Polytechnic project) has been fulfilled; (2) what the main obstacles of the strategic management of a polytechnic are and; (3) how an ideal strategic management of the polytechnic can be modelled. These three tasks have been further divided into research problems.

The development of a multidisciplinary polytechnic institute is a process of change where the creation, maintenance, and development of a structural and functional entity of the former colleges constitute one of the key functions. This study aimed to define the elements and prerequisites of this process in the framework of strategic thinking and, in particular, in the framework of one of its key areas, strategic management.

The extensive evidence was collected by triangulation method in the period 1996–2001. This is a qualitative case study whose subject was Kymenlaakso Polytechnic.

The strategy of a polytechnic can be characterised as a very complicated phenomenon. The organisation of strategic thinking was approached with content, context, conduct, and change in focus. Components of strategic thinking did not create a shared collective meaning structure in the polytechnic. In addition, they were not connected with the overall vision and strategies of the polytechnic. Strategic learning of the personnel had not been sufficiently linked to the strategy and objectives of the polytechnic; the strategic discussion and strategic thinking did not meet as top-down and bottom-up processes or co-operation.

The process of obtaining a permanent authorisation to provide higher education and the evaluation criteria of polytechnic projects had significantly influenced on the strategic views of actors; i.e. they had focused the strategic thinking on the ongoing period of time. The strategies were mainly described with terms of the immediate past instead of a future orientation, as would be characteristic of strategies. The essential factors in the strategic process included a hidden strategy, stemming from and nurtured by the tension of regional polarisation, stiffness of the decision-

making process, and lack of empowerment. These were also the key obstacles of strategic management.

In this study, an ideal model of strategic management was created on the basis of empirical results. The polytechnic should continuously gain information on the stages, contexts, functionality, and results of the key processes incorporated in the permanent functions of the polytechnic. The operative management in charge of the permanent function should be able to participate and decide, i.e. the shopfloor personnel should have sufficient access to the creation of the strategy and objectives. The role and position of the strategic management, in turn, is extremely challenging and demanding. The strategic decision-making should be based on the genuine benefit of the polytechnic rather than local or regional political motives.

The results of the study are congruent with the guidelines presented in the Action and Financial Plan 2002–2005 of the Ministry of Education. This plan recommends that the administration of polytechnics should be developed to support autonomy of higher education and democratic administration. Also, the results are consistent with the conclusions of the international OECD seminar (2000) of strategic management of higher education.

Key words: polytechnic, evaluation, evaluation policy, autonomy of higher education, hidden strategy, strategy, strategic thinking, strategic management, strategic learning.

SISÄLLYS

- I KOULUTUS- JA ARVIOINTIPOLIITTINEN VIITEKEHYS
- II TUTKIMUSKOHTTEEN KUVAUS
- III TUTKIMUSTEOREETTINEN VIITEKEHYS
- IV TUTKIMUKSEN TULOKSET
- V DISKUSSIO

I	KOULUTUS- JA ARVIOINTIPOLIITTINEN VIITEKEHYS	13
1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus.....	13
1.2	Tutkimusraportin rakentuminen	18
1.3	Ammattikorkeakoululaitoksen kehittämisen lähtökohtia Suomessa.....	19
1.4	Ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteet	23
1.5	Ammattikorkeakoulujen profiili.....	29
	<i>1.5.1 Koulutustarjonta.....</i>	<i>33</i>
	<i>1.5.2 Tutkimus- ja kehittämistoiminta</i>	<i>37</i>
2	KORKEAKOULUN JOHTAMINEN JA TULOSOHJAUS.....	43
2.1	Korkeakoulujen strategisen johtamisen kysymyksiä.....	44
2.2	Ammattikorkeakoulujen hallinnon pääpiirteet	50
2.3	Kansainvälinen koulutuksen arviointipolitiikka koulutuksen ohjausmuotona.....	53
2.4	Ammattikorkeakoulujen arviointitoiminnasta Suomessa.....	59
2.5	Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuden arviointi ja tulosohjaus	62
	<i>2.5.1 Opetusministeriön harjoittama tulosohjaus</i>	<i>62</i>
	<i>2.5.2 Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusarviointit</i>	<i>68</i>

II	TUTKIMUSKOHTTEEN KUVAUS	77
3	KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULUN KEHITTYMINEN	77
3.1	Ammattikorkeakoulun vaiheet.....	77
3.1.1	<i>Lähihistoriaa</i>	77
3.1.2	<i>Kotkan va. ammattikorkeakoulu 1991–1995</i>	82
3.1.3	<i>Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhanke 1991–1995</i>	86
3.1.4	<i>Kotkan va. ammattikorkeakoulun ja Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen yhdistäminen Kymenlaakson va. ammattikorkeakouluksi</i>	90
3.2	Toimintaympäristö	93
3.3	Ammattikorkeakoulun hallinto ja päätöksenteko	95
3.4	Henkilöstö	98
3.5	Perustamis- ja käyttökustannukset ja talous	100
3.6	Vahvistetut strategiat pähkinänkuoressa.....	101
III	TUTKIMUSTEOREETTINEN VIITEKEHYS	104
4	STRATEGIA-AJATTELU.....	104
4.1	Strategiakäsitteen määrittelyä	104
4.2	Strategia-ajattelun ulottuvuudet	111
4.3	Strategisen suunnittelun kehitysvaiheet.....	113
4.4	Strategian formuloinnin prosessi	118
4.5	Strateginen oppiminen	123
4.5.1	<i>Strategisen oppimisen viitekehyksiä</i>	123
4.5.2	<i>Strateginen oppiminen Cunninghamin mukaan</i>	128
4.6	Strateginen johtaminen	133
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	140
5.1	Resurssi- ja oppimisperusteinen lähestymistapa.....	140
5.2	Strategiakäsite tässä tutkimuksessa.....	143
5.3	Tutkimusongelmat	144
5.4	Tutkimusaineisto, metodologia ja tutkimusasetelma.....	145
IV	TUTKIMUKSEN TULOKSET	151
6	STRATEGIA-AJATTELUN JÄSENTYMINEN JA SOLMUKOHDAT KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULUSSA	151
7	STRATEGIA-AJATTELUN OSATEKIJÄT TOIMIJARYHMITÄIN TARKASTELTUINA.....	177

8	TOIMIJOIDEN NÄKEMYKSET AMMATTIKORKEAKOULUN STRATEGIOISTA	182
9	STRATEGISEN JOHTAMISEN KESKEISET ESTEET	187
	9.1 Piilostrategia	187
	9.2 Päätöksentekojärjestelmän kankeus ja osallistavan vuorovaikutuksen vähäisyys.....	189
10	STRATEGISEN JOHTAMISEN IDEAALIMALLI KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULUSSA.....	194
V	DISKUSSIO.....	203
11	JOHTOPÄÄTÖKSET	203
12	TUTKIMUSMENETELMÄN JA SEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA.....	212
13	JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA	217
	LÄHTEET	220
	LIITTEET	245
	Liite 1. Tutkimusaineisto	245
	Liite 2. Teemahaastattelujen runko.....	248

TAULUKOT JA KUVIOT

Taulukko 1.	Korkeakoulujen ja II asteen ammatillisen peruskoulutuksen toiminnan laajuus 2001–2005.
Taulukko 2.	Ammattikorkeakoulujen tärkeimmät hallintoelimet ja niiden keskeiset tehtävät.
Taulukko 3.	Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa opiskelleet ja tutkinnon suorittaneet lukuvuodesta 1996-1997 lähtien.
Taulukko 4.	Kymenlaakson ammattikorkeakoulun henkilöstön määrällinen kehitys 1996–2000.
Taulukko 5.	Tiivistelmä strategioiden sisällöistä ja tasoista sekä konteksteista.
Taulukko 6.	Organisaatioiden ARBS-malli.

- Taulukko 7. Strategisen johtamisen kehitysvaiheet.
- Taulukko 8. Strategia-ajattelun osatekijöiden tunnistamisprosessi.
- Taulukko 9. Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa ilmenneet strategia-ajattelun osatekijät analysoituna de Kluyverin ”the four c’s of strategy” -näkökulmasta.
- Taulukko 10. Ilmapiirikartoitusten tuloksia 1998 ja 1999.
- Taulukko 11. Strategia-ajattelun osatekijät toimijaryhmittäin tarkasteltuina.
- Taulukko 12. Strategioiden käsittely ja vahvistaminen 1999–2000 ammattikorkeakoulun hallituksessa.
- Taulukko 13. Ilmapiirikartoitusten tuloksia 2/1998 ja 1999.
-
- Kuvio 1. Strategian formuloinnin prosessi.
- Kuvio 2. Strateginen oppiminen osana strategia-ajattelua.
- Kuvio 3. Tutkimusasetelma.
- Kuvio 4. Piilostrategia ja strategian kompleksisuus.
- Kuvio 5. Ammattikorkeakoulun strateginen johtaminen.
- Kuvio 6. Ammattikorkeakoulun strategia-ajattelun kehittyminen ja kehittymisen haasteet.

I KOULUTUS- JA ARVIOINTIPOLIITTINEN VIITEKEHYS

I JOHDANTO

I.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Ammattikorkeakoulukokeilujen problematiikkaa ...

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen esivalmistelu on toteutettu virkamiesteitse 1980-luvun lopulla. Julkisuuteen asia tuli helmikuussa 1989 Finlandia-talossa esitetyssä kannanotossa, jossa esiteltiin keinoja ratkaista peruskoulun jälkeiseen koulutusjärjestelmään liittyvät ongelmat. Uudistuksen mahdollisesta toimeenpanosta ei vielä tuolloin ollut selvää näkemystä. Yliopistot eivät olleet suopeita rinnakkaisen korkeakoulujärjestelmän luomiselle. (Esim. Salminen 2001, 38, Lampinen & Savola 1995, 37–38, vrt. Lampinen 2001, 229.)

Maamme hallitus antoi eduskunnalle koulutuspoliittisen selonteon vuonna 1990, joka koski ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen kokeiluja. Eduskunta ei vastauksessaan suositellut varsinaista järjestelmän uudistamista, vaan kehotti hallitusta etenemään kokeilujen kautta. Eduskuntakeskusteluissa pysyvään ammattikorkeakoulujärjestelmään siirtymiselle ei nähty poliittisia edellytyksiä (Mäenpää 2000). Opetusministerit Christoffer Taxell ja Anna-Liisa Kasurinen olivat kokeilujen kannalla. Vuonna 1991 astui voimaan kokeilulaki, jonka mukaan kokeilu päättyisi vuoden 1999 lopussa.

Koulutuksellisten tavoitteiden ohella kokeilujen tarkoituksena oli koulutusjärjestelmän toimintakyvyn parantaminen ja hallinnon kehittäminen. Lampisen (2001) mukaan kokeilulakia arvioitaessa saa käsityksen, että kyse oli pikemminkin nuorisoasteen kuin ammattikorkeakoulukokeilujen tavoitteista. Lampisen mukaan myös ammattikorkeakoulukokeilun menetelmät olivat käytännössä erilaiset kuin kokeilulain sisällöt. Salminen (2001)¹ puolestaan väittää, että ammattikorkeakoulun tavoitteet ovat kansalaisyhteiskunnan tavoitteita ja ammattikorkeakoulukokeilu ja keskiasteen tutkinnonuudistus sisältävät muutamia samantyyppisiä tavoitteita. Ammattikorkeakoulukokeiluun löytyi Salmisen mukaan neljä keskeistä perustelua: ammattitaitovaatimukset, ulkomaihin tehty vertailu, yhteiskunnallinen edistys ja koulutusjärjestelmä yleensä.

Kokeiluun pääsi mukaan erilaisia oppilaitoksia ja niiden yhdistelmiä. Ensimmäiset kokeiluluvat myönnettiin hakemusten perusteella 22 väliaikaiselle ammattikorkeakoululle, jotka muodostuivat 85 oppilaitoksesta eri puolella maata. Valtioneuvosto myönsi luvat ammattikorkeakoulukokeiluihin oppilaitosten ylläpitäjien hakemuksista. Luvan hakeminen on tarkemmin säädetty asetuksella. Kokeilut alkoivat syksyllä 1992; näiden joukossa oli myös Kotkan va. ammattikorkeakoulu. Kokeiluyksiköitä ja niiden kehittymistä seurattiin ja arvioitiin. Opetusministeriön (1999c, 15) mukaan väliaikaisten ammattikorkeakoulujen autonomia ilmeni opetuksen järjestämisessä ja toiminnan kehittämisessä. Koulutuskokeilujen seurantaryhmä julkaisi vuosittain osaraportteja ja valtakunnallisia kokoavia raportteja kokeiluyksiköistä. Lampinen (2001) kritisoi kokeiluasetelman epäaitoutta, ts. vertailevan asetelman puutetta. Hänen mukaansa kokeilu vaikutti myös sen ulkopuolelle jääneisiin oppilaitoksiin, jotka pyrkivät jäljittelemään kokeiluyksiköitä. Vertailuasetelmaan on liittynyt myös muita, mm. rakenteellisia ongelmia.

Kokeilujen alkuvaiheessa Suomea alkoi koetella taloudellinen lama, joka supisti kokeiluyksiköiden resursseja: valinnaisuutta ja lähiopetuksen määrää vähennettiin. Lähiopetuksen määrän vähentämistä on tosin perusteltu koulutuksellisella tavoitteella. Korkeakoulujärjestelmän toimivuutta ei ehditty arvioida. Taxellin ja edelleen Ole Norrbackin jälkeen opetusministeriksi valittiin Riitta Uosukainen, joka oli huomattavan varovainen kokeiluasetelman laajentamisen suhteen (Lampinen 2001).

¹ Salminen 2001, liite: Suomalaisen ammattikorkeakoululaitoksen tausta ja suunnitteluprosessi, s. 38 (ks. myös Salminen 1998).

Olli-Pekka Heinosen ministeriöiden aikana ammattikorkeakouluverkon rakenne vaikiintui ns. Taxellin vision² suuntaisena. Hallitus antoi pysyvää ammattikorkeakoulujärjestelmää koskevan lakiesityksen eduskunnalle syksyllä 1994. Laki ammattikorkeakouluopinnoista annettiin maaliskuussa 1995 (255/1995). Kokeiluajanjakso jäi todellisuudessa perin lyhyeksi. Alkuaan kokeilua oli tarkoitus jatkaa 1990-luvun loppuun, ja sen jälkeen tehdä päätökset vakinaiseen ammattikorkeakoulujärjestelmään siirtymisestä. Keskeisenä vakinaistamisia vauhdittavana tekijänä oli Lampisen (2001) mukaan oppilaitosten, läänien ja maakuntahallitusten painostus. Aikataulua kiristettiin huomattavasti ja ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin jo vuonna 1996.

... ja problematiikasta konkretisoituneet tutkimustehtävät

Oppilaitosverkostoja pyrittiin voimakkaasti rationalisoimaan ja alueellisuus³ nostettiin vahvasti esille. Valtioneuvosto velvoitti yhdistämään alueellisia ammattikorkeakouluhankkeita. Suuret, monialaiset ammattikorkeakoulut saivat perustelunsa mm. ulkomaisista kokemuksista. Vaikka esikuvia haettiin mm. Saksasta, Englannista ja Hollannista, on esikuvallisuus ollut lähinnä viitteellistä (Salminen 2001, 67, Lampinen 2001).

Työtä aluetasolla tehtiin käskettyä ja pian oppilaitosfuusioiden jälkeen tuli olla näyttöä synergiasta ja yhtenäisen ammattikorkeakoulukulttuurin muotoutumisesta. On kuitenkin yhä epäselvää, millaiset ammattikorkeakoulukokonaisuudet olisivat olleet toimivimpia. Virkamiessuunnittelun jälkeen käytännön kehittämistä siirrettiin kentälle. Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulu muodostettiin vuonna 1996, kun Kotkan va. ammattikorkeakoulu ja Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankke yhdistettiin.

Ammattikorkeakoulujen valtakunnallista toiminnan ohjausta pidetään tarpeellisena erityisesti valtakunnallisen korkeakoulupolitiikan toimeenpanemiseksi ja yhteenso-

² Koko opistoasteen koulutus muutetaan asteittain ammattikorkeakoulutasoiseksi. Ammattikorkeakoulut vakinaistetaan siten, että 2000-luvun alussa yliopistojen rinnalla on täysimittainen ammattikorkeakoulujärjestelmä. (Esim. Lampinen 1995, 14.)

³ Alueellisuuden korostuminen näkyi mm. toimiluvan kriteereissä, erityisesti asialuokissa 2.1, 4.2, 11.

vittamiseksi, voimavarojen ohjaamiseksi sekä koulutustarjonnan yhteensovittamiseksi niin valtakunnallisella kuin alueellisella tasolla.

Ammattikorkeakouluissa on tehty useita itsearviointeja, ammattikorkeakoulun kehittymisen vaiheiden kuvauksia ja ulkoisia arviointeja. Korkeakoulujen arviointineuvosto on usein ollut aloitteellinen ammattikorkeakoulujen arviointiprosesseissa ja neuvoston arviointia koskeva julkaisusarja on vuodesta 1997 kasvanut mittavaksi. On myös tutkimuksia koskien ammattikorkeakoulujen opettajien työtä, koulutusta tai koulutusohjelman kehittämistä (mm. Laakkonen 1999, Mäki 2000), tutkimuksia ammattikorkeakouluopiskelijoista (Lairio & Puukari 1999, Korhonen et al. 1999, Korhonen et al. 2000, Vuorinen et al. 2000, Vuorinen & Valkonen 2001, Korhonen et al. 2001) sekä ammattikorkeakoulukohtaisia tutkimuksia (Mäki 1995, Kolehmainen 1997, Vehviläinen 1998, Jaatinen 1999, Könnilä 1999, Tammilehto 1999, Hokkanen 2001). Opettajien koulutustason nostaminen, opetusmenetelmien kehittäminen, kansainvälistyminen, työelämäsuhteet sekä tutkimus- ja kehittämistoiminta ovat olleet keskeisiä kehittämisen kohteita ammattikorkeakouluissa. Salminen (2001) puolestaan on tarkastellut suomalaista ammattikorkeakoulu-uudistusta ope-
tushallinnon prosessina.

Hongan (1996, 117–121) mukaan koulutusorganisaatioiden uudistuksiin on sisältynyt hyvin vähän organisaatioiden muutosteorioihin sisältyvää tutkimusta ja muutoksen suunnittelua, jotka uudistuksen onnistumisen kannalta ovat kuitenkin tärkeitä. Tämä puute kohdistuu Salmisen (2001, 81) mukaan myös suomalaiseen ammattikorkeakoulu-uudistukseen. Myös ammattikorkeakoulujen organisaatiokeskeinen tutkimus on vielä jokseenkin vähäistä. Esimerkkinä mainittakoon Jaatinen (1999) tutkimus, joka käsittelee Satakunnan ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuuria erityisesti synergian näkökulmasta. Kolehmaisien (1997) tutkimus keskittyy Hämeen ammattikorkeakoulun opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin innovaatioprosesseista. Myös koulutusorganisaatioiden käytännön johtamiseen on Hongan (1996, 113) mukaan kiinnitetty liian vähän huomiota.

Tämä tutkimus on ammattikorkeakoulua koskeva strategiatutkimus, jonka tarkoitus tiivistyy kolmeen tutkimustehtävään: (1) miten valtioneuvoston velvoitteesta yhteen liitettyjen alueellisten ammattikorkeakouluhankkeiden, Kotkan va. ammattikorkea-

koulun ja Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen, strateginen⁴ yhteen kasvaminen on käytännössä toteutunut. (2) Mitkä ovat ammattikorkeakoulun strategisen johtamisen keskeiset esteet ja (3) miten ammattikorkeakoulun ideaalinen strateginen johtaminen voidaan mallintaa. Tutkimustehtävät olen purkanut tutkimusongelmiksi, jotka esitän kappaleessa 5.3. Tutkimuksen tarkoituksena on omien tutkijan intressieni ja akateemisen väitöskirjatyon ohella Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kehittäminen.

Yliopistoja on organisaatiotyypiltään kuvattu asiantuntijaorganisaatioiksi. Asiantuntijaorganisaatiolle on ominaista, että päämäärien sovittamisessa, toiminnan sisältöjen ja muotojen valinnassa sekä perustehtävissä on pitkälle koulutettujen ja korkean ammattitaidon omaavien asiantuntijoiden osuus keskeinen (Clark 1984, Birnbaum 1989, Hölttä 1991). Sama organisaatiomääritelmä soveltuu ammattikorkeakouluihin. Myös käsite tietointensiivinen organisaatio (Kirjavainen 1997, 12) soveltuu korkeakouluihin. Esimerkiksi Birnbaum (1996, 83–174) on löytänyt neljä mallia yliopistojen toiminnalle: kollegiaalisen, byrokraattisen, poliittisen ja hallitun kaaoksen (organized anarchy). Birnbaumin mukaan yliopistot, jotka toimivat avoimina ja joustavina suhteessa toimintaympäristöönsä, omaavat piirteitä kustakin neljästä mallista (emt.).

Monialaisen ammattikorkeakoulun kehittyminen on muutosprosessi, jonka yhtenä keskeisenä funktiona on oppilaitosten rakenteellisen ja toiminnallisen kokonaisuuden ja yhteistyösuhteiden luominen, ylläpitäminen ja kehittäminen. Muutosprosessin elementtejä ja edellytyksiä haen tutkimuksessani *strategia-ajattelun ja sen keskeisen osa-alueen, strategisen johtamisen teorian viitekehyksessä*. Näsi (1991b, 13) esimerkiksi toteaa, että strategia-ajattelu on tärkeä ilmiö: se on ratkaiseva käytännön liiketoiminnassa, mutta oleellinen myös opettajille ja eri alojen asiantuntijoille, sekä mitä mielenkiintoisin tieteellisen tutkimuksen kohde.

⁴ Keskeisten tavoitteiden ja suuntaviivojen hallinta muuttuvassa toimintaympäristössä.

1.2 Tutkimusraportin rakentuminen

Tutkimusraportti jakautuu viiteen keskeiseen osaan, jotka ovat

- I koulutus- ja arviointipoliittinen viitekehys
- II tutkimuskohteen kuvaus
- III tutkimusteoreettinen viitekehys
- IV tulokset
- V diskussio.

Koulutus- ja arviointipoliittisessa viitekehyksessä tarkastelen perusteellisemmin ammattikorkeakoululaitoksen kehittämisen lähtökohtia Suomessa, ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteita vakinaistamisprosessien aikana ja ammattikorkeakoulujen profiilia koulutuksen sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan näkökulmista. Korkeakoulututkintoon johtavien opintojen järjestäminen, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä aluekehitystehtävä luetaan nykyisin ammattikorkeakoulujen pysyviksi tehtäviksi (mm. Arhinmäki 2001). Tutkimusongelmien kannalta keskeisiä tarkastelun kohteita ovat myös johtamisen, erityisesti korkeakoulujen strategisen johtamisen kysymykset sekä koulutuksen tulosohjaus ja arviointipoliittikka niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. Arviointia on kansallisella ja myös kansainvälisellä tasolla käytetty työkaluna ammattikorkeakouluinstituution kehittämisessä ja seurannassa. Koulutus- ja arviointipoliittinen viitekehys luo laajemman paradigmaattisen ilmiökentän, johon Kymenlaakson ammattikorkeakoulu tutkimusteoreettisessa viitekehyksessä jäsentyy.

Tämä tutkimus on case-tutkimus, jonka kohteena on Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. *Tutkimuskohteen kuvaus* ja ammattikorkeakoulun vaiheiden tuntemus on osoittautunut tärkeäksi eri ilmiöiden, niiden kontekstien ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämisessä. Case-tutkimuksessa tutkijan tulee tuntea tutkittava ilmiö tai kenttä hyvin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun vaiheiden, ts. lähihistorian dokumentointi on edellyttänyt perehtymistä useisiin kirjallisiin lähteisiin ja arkistomateriaaleihin sekä haastatteluja.⁵ Erityisen tärkeänä metodologian kannalta koen tutkimus-

⁵ Samaan lähdeaineistoon perustuva raporttini ”Ammattikorkeakoulukokeilun vaiheita. Kotkan va. ammattikorkeakoulu, Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulu” (Toikka 2000c) on toimitettu ope-

kohteen syvällisen tuntemuksen teemahaastatteluissa, koska tällöin on mahdollisuus tulkita vastaajien näkemyksiä haastattelun aikana, tarkentaa omia tulkintoja ja esittää lisäkysymyksiä.

Tutkimusteoreettinen viitekehys rakentuu strategia-ajattelun ja tutkimustehtävän kannalta strategia-ajattelun keskeisen osa-alueen, strategisen johtamisen teorian, tarkastelusta. Strategia-ajattelun yleisesti tunnustettua sisältöä olen laajentanut tuomalla tarkastelun kohteeksi myös strategisen oppimisen. Olen nimennyt tutkimuksen lähestymistavan resurssi- ja oppimisperusteiseksi. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa käytän eri tiedonlähteitä (triangulation of evidence⁶).

Strategia-ajattelua ja strategista johtamista koskevat *tulokset* esitän omina kappaleina. Strategista oppimista koskevan tutkimusongelman tulokset esitän muiden tulosten yhteydessä. Strategisen johtamisen mallintaminen, ts. ideaalimallin luominen strategisesta johtamisesta empiiristen tulosten perusteella, on edellyttänyt strategia-ajattelun keskeisten solmukohtien sekä strategisen johtamisen esteiden tunnistamista. *Diskussiossa* esitän tutkimuksen johtopäätökset, tutkimusmenetelmän ja sen luotettavuuden tarkastelun sekä mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

1.3 Ammattikorkeakoululaitoksen kehittämisen lähtökohtia Suomessa

Suomen korkeakoulupolitiikka alkoi muovautua 1960-luvun puolivälissä, jolloin eduskunta antoi korkeakoululaitoksen kehittämistä koskevan lain vuonna 1966. Laki oli voimassa noin 20 vuotta. (Esim. Lampinen & Savola 1995, 27.) Yhteyttä ammatilliseen koulutukseen ei käsitelty. Yksittäisinä hankkeina suunniteltiin yliopiston filiaaleja, jotka olisivat välitutkintoja tuottavia ammatillisesti painottuneita yksiköitä. Näitä olivat Seinäjoelle suunniteltu Tampereen yliopiston filiaali ja esitys Lahden insinöörikorkeakouluksi vuonna 1971. 1970-luvun puolivälissä selvitettiin

tusministeriölle vakinaistamisluvan ehtojen mukaisesti joulukuussa 2000. (Viite: Valtioneuvoston päätös Kymenlaakson ammattikorkeakoulun toimiluvasta 24.4.1998 5/401/98).

⁶ Esim. Cohen & Manion 1985.

tarvetta Kotkan merenkulkukorkeakoulun, Lapin kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisen korkeakoulun, Seinäjoen sosiaalikorkeakoulun ja Mikkelin kauppa- ja kauppakorkeakoulun perustamiseen. (Lampinen & Savola 1995, 28–29, Salminen 1995, 241.)

Lapin korkeakouluhanke hyväksyttiin laajennettuna hankkeena, mutta Kotka, Mikkelin ja Seinäjoki jäivät ilman korkeakoulua. Yhtenä korkeakoulupoliittisena pääsuuntana 1980-luvulla oli laajentaa korkeakoululaitosta ammatilliseen suuntaan. Tämän suuntaisia päätöksiä oli tehty jo 1970-luvulla. Opettajaseminaari lakkautettiin vähitellen ja liitettiin yliopiston yhteyteen, luokanopettajien ja ekonomien koulutus laajennettiin perustutkintotasoiseksi, terveydenhuollon koulutus laajennettiin ja taidekorkeakoulut liitettiin osaksi korkeakoululaitosta. Vuonna 1993 liitettiin myös lastentarhanopettajien koulutus yliopistoihin. (Lampinen & Savola 1995, 28–29.)

Peruskoulu-uudistusta perusteltiin suurten ikäluokkien aiheuttamalla paineella oppikouluihin. Keskiasteen uudistustarvetta perusteltiin koulutuksen rakenteellisella ja sisällöllisellä hajanaisuudella, kaksinkertaisella koulutuksella ja koulutuksellisilla umpiperillä. Keskiasteen uudistus rakensi järjestelmätasolla pohjaa ammattikorkeakoulu-uudistukselle. Keskiasteen uudistus oli samalla koko ammatillisen koulutuksen järjestelmän perusta. Ammattikorkeakoulukokeilu kohdistui opistoasteelle ja ammatilliselle korkea-asteelle, nuorisoasteen kokeilu kouluasteelle eli lukioihin ja ammatilliseen koulutukseen. Ammattikorkeakoulu-uudistusta perusteltiin ylioppilassumalla, koulutusjärjestelmän huonolla kansainvälisellä vertailtavuudella ja päällekkäisellä, moninkertaisella koulutuksella. (Salminen 2001, 76, 486.) Muita perusteluja ovat työ- ja elinkeinoelämän tarpeet sekä osaamistarve (esim. Raivola et al. 2001, 131–132).

1950-luvulla ylioppilastutkinnon suoritti vuosittain noin 5000 opiskelijaa. Vuoteen 1985 mennessä määrä oli kasvanut 32 000:een. Ikäluokan luonnollisesta supistumisesta johtuen määrä laski vuonna 1990 noin 28 000:een. Noin kaksi kolmasosaa ylioppilaista haki yliopistopaikkaa, mutta vain kolmannes hyväksyttiin. Vaille yliopistopaikkaa jääneet opiskelijat siirtyivät keskiasteelle ja pyrkivät seuraavina vuosina uudelleen yliopistoon. Moninkertainen koulutus tarkoitti sitä, että joka toinen ylioppilas suoritti tai keskeytti kaksi ammatillista- tai korkeakoulututkintoa. (Opetusministeriö 1992, 1992a, 1992b, 1992c, Ahola et al. 1992, Salminen 1995, Lampinen 1998, Liljander 1996, Liljander 1997.)

Ammatillisia korkeakoulujärjestelmiä kehitettiin Keski-Euroopassa 1960- ja 1970-luvuilla. Eurooppalaiseen korkeakoulupolitiikkaan on (esim. Nousiainen 1994, 79, Salminen 2001, 63) vaikuttanut Olaf C. McDanielin vuonna 1991 julkistaman Delphi-tutkimuksen tulokset ylikansallisesta korkeakoulupolitiikasta. Tutkimukseen osallistui 600 korkeakoulujen asiantuntijaa 17 maasta. Keskitetty korkeakoulupolitiikka ei saanut laajaa kannatusta; ainoastaan ranskalaiset, italialaiset ja espanjalaiset asiantuntijat olivat keskitetyn korkeakoulupolitiikan kannalla. Kansainväliset järjestöt, erityisesti OECD, ovat vaikuttaneet kansallisten korkeakoulujärjestelmien kehittymiseen (esim. Nousiainen 1994, 79, Salminen 2001, 63).

Salminen (2001, 67) muistuttaa, että vertailtaessa eri maiden koulutusjärjestelmiä tulee muistaa maiden erilaiset kulttuuriset ja historialliset taustat. Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmässä on piirteitä sekä Hollannin HBO- että Saksan Fachhochschule-järjestelmästä, mutta kokonaisrakenne on lähempänä hollantilaista kuin saksalaista järjestelmää. Samankaltaisuus saksalaiseen malliin liittyy suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyhistoriaan ja niihin yhteyksiin ja tietoihin, mitä muiden maiden ammattikorkeakouluista oli. Tutkintojärjestelmän kannalta Suomen ammattikorkeakoululaitos edustaa mannereurooppalaista perinnettä. Englannissa ja USA:ssa eri tavoin suuntautuneet korkeakoulut tuottavat samoja tutkintoja (Lampinen 1995, 11–19, Salminen 2001, 67–68). Nuorisoasteen koulutuksen uudistamismalleja haettiin lähinnä Norjasta ja Ruotsista (Teichler et al. 1991, Ahola et al. 1992, 27–28).

Ammattikorkeakoulun käsite vakiintui suomalaiseen koulutuskeskusteluun vuonna 1989. Tällöin opetusministeriön koulutuspolitiikan johtoryhmä esitti ammattikorkeakoulujen perustamista tiedekorkeakoulujen rinnalle (opetusministeriö 1989). Alkuvaiheessa oli esillä kaksi toteuttamisstrategiaa: korkea-asteen koulutuksen sijoittaminen hallinnollisesti samaan kehykseen tai luoda tiedekorkeakoulujen rinnalle hallinnollisesti erillinen korkeakouluverkosto. Näiden ääripäiden välille oli myös mahdollista luoda kompromissiratkaisu. Yhtenäisstrategia olisi merkinnyt opistoasteen koulutuksen vähittäistä siirtämistä tiedekorkeakouluihin. Hallituksen koulutuspoliittista selontekoa koskevassa sivistysvaliokunnan mietinnössä vuonna 1990 valiokunta kannatti ammattikorkeakoulukokeilun aloittamista aloilla, joilla oli tähän tarvetta. Kokeilun jälkeen olisi valmiudet miettiä, missä määrin opistoasteen koulutus olisi tarpeen kehittää ammattikorkeakoulutasoiseksi. (Salminen 2001, 69–70.)

Joulukuussa 1995 opetusministeriön hyväksymässä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 (opetusministeriö 1996) linjattiin ammattikorkeakoulu-uudistus toteutettavaksi vuoteen 2000 mennessä niin, että kaikki ammatillisen korkea-asteen ja suurin osa opistoasteen koulutuksesta kehitetään ammattikorkeakoulutukseksi. Opistoasteen koulutuksessa tämä tarkoitti määrällistä eriyttämistä sekä ammatilliselle toiselle asteelle että ammattikorkeakoulutasolle. Kokeilujen käynnistyessä 1991 ei enää keskusteltu yhtenäisstrategiasta, vaan haluttiin luoda yliopistojen rinnalle ”tasaveroista autonomi-aa nauttivat ammattikorkeakoulut, tiedekorkeakoulujen rinnakkainen ja niitä täydentävä korkea-asteen koulutussektori”. Ammattikorkeakoulujen alkuvaihetta leimasi huoli ja keskustelu academic drift- ilmiöstä⁷, joka yhdenmukaistaisi kaksi korkeakoululaitoksen haaraa. Nykyisin keskustelu on pikku hiljaa laantunut. Samalla ammattikorkeakouluja on myös pidetty yliopistojen kilpailijoina. (Salminen 2001, 69–71.)

Salmisen (2001, 69) mukaan ammattikorkeakoulut alkuvaiheen keskusteluina, suunnitelmina, kokeiluina, että ensimmäiset yksiköt vakinaistettuina 1.8.1996 lähtien, ovat merkittävä osa suomalaista korkeakoulupolitiikkaa. Korkeakoulukäsite on laajentunut ja tuonut korkeakoulupolitiikkaan uusia sisältöjä: monimuotoistumisen, uusia käytännön kysymyksiä, sisällöllisiä kysymyksiä, rahoituksen ja omistussuhteet. Keskustelut ammattikorkeakoulujen omistus- ja ylläpitojärjestelmistä olivat myös keskeisiä. (Emt.)

Opistot edustivat Suomessa traditiota, jolla oli käytäntöön ja korkeatasoiseen ammatilliseen osaamiseen perustuva luonne. Aholan et al. (1992, 30–31) mukaan on virheellistä sanoa, että suomalaiset yliopistotkaan olisivat historiansa missään vaiheessa olleet ei-ammattillisia. Opistojen kehittäminen korkeakoulutasoisiksi⁸ on tarkoittanut

⁷ Käsite academic drift on peräisin keskusteluista, joita käytiin Ison-Britannian polytechniceistä ja binaaripolitiikasta. Esitys binaaripolitiikaksi oli kiistanalainen. Polytechnic-järjestelmää pidettiin aluksi haasteena yliopistoille. Samalla esiintyi lisääntyvää kritiikkiä siitä, että polytechnicien katsottiin laiminlyövän varsinaisen tehtävänsä ja jäljittelevän yliopistoja. John Pratt ja T. Burges nimisivät ilmiön academic driftiksi vuonna 1974. (Pratt 1995, 91–92.)

⁸ Insinöörien koulutus määriteltiin 1980-luvulla keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistamisen yhteydessä ammatillisen korkea-asteen koulutukseksi ja insinöörin tutkinto edusti korkea-asteen tutkintoa. Insinöörin opistotutkinnoilta edellytettiin ennakkoharjoittelua, mikä lisäsi työelämätuntemusta ja selkeytti opiskelijoiden motivoituneisuutta. Alan koulutuspaikkoja on voimallisesti lisätty 1980-luvulta lähtien. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä alan koulutuspaikkojen määrä kaksinkertaistettiin ja vuodesta 1992 vuosikymmenen loppuun mennessä koulutuspaikkojen määrä edelleen kaksinkertaistui. Samaan aikaan keskeyttämiset alalla ovat olleet huolestuttavan suuria. (Hämäläinen & Nurmi 2000, 10, AMKOTA-tietokanta.)

lähinnä yliopistomaisten piirteiden omaksumista koulutuksessa: tieteellisten menetelmien opiskelua, opintojen laajempaa valinnaisuutta ja opinnäytetyön vaatimustason kohottamista. Erityisesti insinöörikoulutuksen siirtyminen ammattikorkeakouluihin on aiheuttanut niin myönteisiä kuin kielteisiä reaktioita. On mm. pohdittu, miten uudistus vaikuttaa insinööritutkinnon arvostukseen ja miten uusi tutkintonimike otetaan vastaan työelämässä (esim. Hämäläinen & Nurmi 2000, 10).

Ammattikorkeakoulukokeilujen tavoitteiksi asetettiin koulutustason sisällöllinen kehittäminen, koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, eri väestöryhmien tasavertaisien mahdollisuuksien turvaaminen, koulutustason nostaminen, yleissivistyksen nostaminen ja uudentyyppisten ammattitaitovaatimusten huomioon ottaminen. Valtioneuvosto hyväksyi 1991 koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman, jossa tuotiin selkeästi julki koulutoimen arvioinnin välttämättömyys (opetusministeriö 1991, ks. myös Mykkänen 1994). Viranomaisten tuli seurata ja arvioida uudistusten etenemistä ja kehittää sitä varten arvioinnin menetelmiä.

1.4 Ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteet

Laki ammattikorkeakouluopinnoista (1995/255) nojaa ammattikorkeakoulukokeiluun ja siitä saatuihin tuloksiin. Ammattikorkeakoulujärjestelmälle asetettiin tavoitteet, joita opetusministeriö edelleen täsmensi vuonna 1993 OECD:lle laaditussa raportissa korkeakoulupolitiikan maatutkintaa varten.⁹ Lain (1995/255) mukaan valtioneuvosto voi myöntää kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle suomalaiselle yhteisölle tai säätiölle ammattikorkeakoulun toimiluvan. Kaikilta kokeiluyksiköiltä eli väliaikaisilta ammattikorkeakouluilta on vaadittu näyttöjä laadun kehittämisestä korkeakoulutasolle. Viimeiset opistoasteen oppilaitokset hyväksyttiin ammattikorkeakoulujärjestelmään 1999.

⁹ Tavoitteina mainittiin seuraavat: (1) koulutuksen tason kohottaminen, (2) yhteiskunnan ja työelämän muuttuviin tarpeisiin vastaaminen, (3) koulutusmahdollisuuksien monipuolistaminen, (4) opiskelumenetelmien kehittäminen, (5) koulutuksen kansainvälistäminen, (6) ammatillisen koulutuksen vetovoiman lisääminen, (7) ammatillisen koulutusjärjestelmän toimintakyvyn parantaminen, (8) ammatillisen koulutuksen alueellisen vaikuttavuuden parantaminen, (9) suunnittelujärjestelmän arviointi. (Numminen et al. 1999.)

Ammattikorkeakouluille säädettiin laissa (1995/255) kehittämisvastuu: ”ammattikorkeakoulun tehtävänä on vastata järjestämänsä koulutuksen ja muun toiminnan laadustasosta ja jatkuvasta kehittämisestä ja osallistua määräajoin ulkopuoliseen laadunarviointiin”. Opetusministeriön yhteydessä toimivan Korkeakoulujen arviointineuvoston tehtävät on säädetty asetuksessa (1995/1320). Korkeakouluilla tarkoitetaan asetuksessa opetusministeriön toimialaan kuuluvia yliopistoja ja muita vastavia korkeakouluja sekä ammattikorkeakouluja.

Laki (1995/255) säättää ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteet seuraavasti:¹⁰

- 1 toiminta-ajatus
- 2 suunniteltujen koulutusohjelmien ajanmukaisuus ja tarpeellisuus
- 3 koulutusalojen yhdistelmien toimivuus
- 4 toiminnan vahvuusalue
- 5 riittävä koko suhteessa koulutustehtävään
- 6 opettajiston koulutustaso
- 7 kirjasto- ja informaatiopalvelut
- 8 suhteet työelämään
- 9 yhteistyö yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa
- 10 kansainvälinen yhteistyö
- 11 alueellinen koulutus- ja palvelutehtävä
- 12 arvioinnin järjestäminen.

Vuonna 1997 opetusministeriö määritteli arviointiperusteiksi vielä seuraavat:

- 13 oppimisympäristö
- 14 työympäristö.

Ammattikorkeakoulujen tuli toimilupahakemuksissaan myös esittää kattavat taustatiedot sanallisesti ja tilastollisina tunnuslukuina sekä perustelut ammattikorkeakoulun tarpeellisuudelle. Ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksia on arvioitu

¹⁰ Opetusministeriön selvitysmiehenä ammattikorkeakoululakiehdotuksen ja sitä seuraavan toiminnan valmistelutyössä 1994 toimi Aki Valkonen. Hänen tehtävänään oli laatia ehdotus perustamisprosessin toimilupajärjestelmästä valintakriteereineen sekä koulutuksen laadun kehittämis- ja seuranta-järjestelmästä. (Valkonen 1994.)

vuodesta 1995 alkaen. Aluksi tehtävää hoiti opetusministeriön tehtävään asettama ammattikorkeakoulujen arviointiryhmä ja vuodesta 1996 lähtien Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Korkeakoulujen arviointineuvoston toimilupajaosto¹¹ painotti arvioinneissaan toiminta-ajatusta, opettajien koulutustasoa, suhteita työelämään, alueellista koulutusta ja palvelutehtävää sekä oppimisympäristöä¹². Kyseisten asialuokkien painoarvo suhteessa muihin asialuokkiin oli 2.2. Kaikki asialuokat arvioitiin asteikolla 1–5 sekä hakemusten arvioinneissa että arviointivierailujen yhteydessä. Lisäksi arvioinnin pohjana käytettiin ammattikorkeakoulua koskevia tilastollisia aineistoja, selvityksiä, opinto-oppaita, itsearviointiraportteja ja opiskelijoiden lausuntoja. Toimilupajaosto ei arvioinneissaan ottanut kantaa aluepoliittisiin näkökohtiin eikä asettanut hakijoita paremmuusjärjestykseen. (167 syytä... 1998, 10, Viittä vaille... 1999, 11-15.) Ammattikorkeakoulujen tuli toimilupahakemuksissaan selvittää myös ammattikorkeakoulun visio ja missio, ammattikorkeakoulun strategia, strategiaproessin kulku ja hyväksyminen sekä henkilöstön sitoutuminen strategiaan, strategian toimeenpanosuunnitelma viiden vuoden aikajänteellä sekä ohjelman ajantasaisuuden ylläpitämi-

¹¹ Toimilupajaoston työhön ovat vaikuttaneet ammattikorkeakouluja ja niiden arviointia koskeva lainsäädäntö, erityiset päätökset ja kannanotot. Näitä ovat (Viittä vaille... 1999, 9):

- laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista (391/1991), kumottu 20.8.1998 (638/1998);
- asetus nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista (392/1991);
- laki ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995);
- asetus ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995);
- asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä (464/1998);
- koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1996-2000;
- ammattikorkeakoulujen yhteiset tavoitteet vuodelle 2000 (opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 12.11.1998).

¹² Toimilupajaosto kiinnitti edellä mainittujen viiden asialuokan arvioinnissa erityistä huomiota seuraaviin asioihin:

- ”selkeästi ja uskottavasti osoitettu alueellisesta ja/tai valtakunnallisesta työelämätarpeesta lähtevä ammattikorkeakoulutarve;
- johdonmukainen toiminta-ajatus ja strategia, johon ylläpitäjä ja koko henkilöstö ovat sitoutuneet ja joka kulkee läpi koko hakemuksen;
- omaleimaiset mutta samalla myös työelämän kannalta toimivat koulutusohjelmat;
- ehyt rakenne, josta ilmenee selkeä profiloituminen ja aidot, toimivat synergiaedut;
- tunnistetut vahvuusalueet, joilla ammattikorkeakoulu osoittaa paikkansa korkeakoulujen kansallisessa työnjaossa ja vaikuttavuudessa ja
- riittävä koko turvaamaan monipuolisen ja korkeatasoisen koulutuksen ja sen edellyttämät resurssit” (167 syytä... 1998).

nen. Toimilupajaosto hyödynsi työssään myös ammattikorkeakoulujen toimilupaa ja toiminnan laajentamista koskevat opetusministeriön laatimat hakuohjeet, aikaisempien vuosien arviointiraportit ja kokemukset arvioinneista (Viittä vaille... 1999, 9)¹³.

Verrattaessa ensimmäisten vakinaisen ammattikorkeakoulun toimiluvan 1995 ja 1996 saaneiden ammattikorkeakoulujen toimilupaan liittyviä arviointipalautteita niiden saamiin myöhempiin ulkoisiin laatutyön auditoinnin palautteisiin¹⁴ 1999–2000, voidaan todeta, että ylläpitäjän ja koko henkilöstön sitoutuminen strategiaan ja strategian jalkauttaminen ammattikorkeakouluissa oli vielä vuosienkin jälkeen kesken. Vakinaisen toimiluvan saamisen yhtenä ehtona ollut asialuokka ”ammattikorkeakoulun strategia” osakysymyksineen on edellyttänyt mm. koko ammattikorkeakoulun henkilöstön tietyn asteista sitoutumista strategian toteuttamiseen. Laatutyön ulkoisen auditoinnin palautteissa vuonna 2000 todetaan esimerkiksi monialaisen Satakunnan ammattikorkeakoulun osalta, joka sai vakinaisen ammattikorkeakoulun toimiluvan jo vuonna 1996, seuraavaa: ”we see this as a good step towards a real polytechnic culture ... It should be easier to continue to develop the Polytechnic to a common entity after this work” (Almefelt et al. 2000).

Vuonna 1995 vakinaisen ammattikorkeakoulun toimiluvan saivat Lahden, Haaga Instituutin, Espoon-Vantaan teknillinen, Tampereen, Pohjois-Karjalan, Kajaanin, Oulun seudun, Seinäjoen ja Hämeen ammattikorkeakoulut. Yleisarvioissa käytetään termejä ”hyvä monialainen”, ”korkeatasoinen yksialainen”, ”monialainen ... hyvä-tasoinen”. (Opetusministeriö 16.5.1995.) Arviointikriteereiden asialuokka 3 ”koulutusalojen yhdistelmien toimivuus” ei täyty yksialaisten ammattikorkeakoulujen osalta. Yksialaisten tuli perustella, miten ne ovat varmistaneet koulutustarjonnan monipuolisuuden. Yksialaisia vuonna 1995 vakinaistettuja olivat Haaga Instituutin ja Espoon-Vantaan teknillinen ammattikorkeakoulu. Yksialaisten ammattikorkeakoulujen hyväksyminen maamme ammattikorkeakoulujärjestelmään on tehty huo-

¹³ Ammattikorkeakouluhakemusten arvioinnit vuosina 1998 ja 1999 esitetään seuraavissa julkaisuissa: Viittä vaille valmis? Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1999. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisusarja 1:1999 sekä 167 syytä ammattikorkeakouluiksi. Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1998. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 4:1998. Edita. Helsinki.

¹⁴ Audit of Quality Work. North Karelia and Mikkeli Polytechnics. Publications of Higher Education Evaluation Council 9:1999. Edita; Audit of Quality Work. Seinäjoki Polytechnic. Publications of Higher Education Evaluation Council 10:1999. Edita. Mansikkamäki et al. 2000. Audit of Quality Work. Tampere Polytechnic. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 17:2000. Almefelt et al. 2000. Audit of Quality Work. Satakunta Polytechnic. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 15:2000.

mattavasti kevyemmin ulkoisin kriteerein kuin monialaisten ammattikorkeakoulujen, jotka ovat rakentaneet tai joutuneet rakentamaan ammattikorkeakoulukokonaisuutensa useasta oppilaitoksesta, luomaan yhteisen toiminta-ajatuksen ja strategian ja kehittämään koulutusalojen välistä synergiaa. Yksialaisissa ammattikorkeakouluissa perusinfrastruktuuri oli jo olemassa. Monialaisen ammattikorkeakoulun ylläpitojärjestelmän kehittäminen oli raskas ja vaativa prosessi.

Vuonna 1996 vakinaistamispäätöksen saivat Helsingin liiketalouden, Jyväskylän, Mikkelin ja Satakunnan ammattikorkeakoulut. Toimilupajaosto piti tärkeänä kokeiluvaiheessa saavutettuja ja osoitettuja näyttöjä (ks. esim. 167 syytä... 1998, 11), ts. konkretiaa. Arviointi- ja kehittämispalautteissa toimilupahakijoille vuonna 1996 kyseisten vakinaisen toimiluvan saaneiden ammattikorkeakoulujen yleisarvioissa esitetään vakinaistamisen perusteluina ”toiminta-ajatusta” ja ammattikorkeakoulun ”pyrkimystä”, mahdollisuuksia (”avaa toteutuessaan”, ”on tarvittaessa käytettävä”, ”avautuvat rationalisointimahdollisuudet”, ”on ryhtynyt kehittämään”) sekä kehoituksia (”on toteutettava”, ”tulee kiinnittää huomiota” ”on varmistettava”). Edellisten lisäksi liian yleisluonteisena pidän myös arviota ”on hyvä monialainen ammattikorkeakoulu”. (Ks. Korkeakoulujen arviointineuvosto 28.3.1996.) Edellä mainitsemani toimiluvan perustelut eivät mielestäni vastaa niitä tiukkoja kriteereitä, ts. vaadittua näyttöä, jotka vakinaistamislualle oli asetettu.

Espoon-Vantaan teknillinen ammattikorkeakoulu, johon nykyisin kuuluvat myös Mercuria Business School ja Muotoilun ammattikorkeakoulu, antaa www-sivujen ja nimensä perusteella voimakkaan tekniikkavetoisen mielikuvan. Organisaatiokaavion ydin on Teknillisessä ammattikorkeakoulussa. Samoin toiminta-ajatus löytyy vain tekniikan alalta. (www.evitech.fi) Toimilupakriteerit oli asetettu tiukoiksi, mutta niillä ei todellisuudessa voitu mitata toiminnan tasoa väliaikaisessa ammattikorkeakoulussa. Lisäksi herää kysymys, ovatko valtioneuvoston taholta tulleet vaatimukset oppilaitosten ja hankkeiden yhdistämisestä olleet toiminnan kehittämisen, ydinosaamisen ja synergian kannalta tarkoituksenmukaisia, vai onko pääasiallisena tavoitteena ollut puristaa opistoasteen oppilaitokset 29 ammattikorkeakoulukokonaisuuden sisälle ja jättää oppilaitosverkoston rationalisointi jatkossa ammattikorkeakoulun omaksi tehtäväksi? Tämän tutkimuksen tehtävänasettelu liittyy kyseiseen problematiikkaan.

Isossa-Britanniassa, Saksassa ja Hollannissa ammattikorkeakoulut muodostettiin lähinnä jo olemassa olevia oppilaitoksia yhdistämällä ja suoraan vakinaistettuina. Suomalaisten ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen eteni *akkreditoinnin* kautta. Tämän menettelyn tarkoituksena oli varmistaa, että ammattikorkeakoulu täyttää ennalta määrätyt kriteerit.¹⁵ Ammattikorkeakouluille tämä on ollut kova ”puristus” ja sanktio erityisesti ylläpitojärjestelmien rakentamisessa. Ensimmäiset, vuonna 1995 ja 1996 vakinaistetut ammattikorkeakoulut, joiden toimilupien perusteluja olen edellä kuvannut, saivat toimiluvan myöhemmin vakinaistettuja kevyemmin perustein. Myöhemmin vakinaistetuilta ammattikorkeakouluilta on vaadittu selkeää näyttöä ja tuloksia. Toimiluvan myöntämisen ajankohtaa ei voi pitää ammattikorkeakoulun nykytilan ja kehittyneisyyden mittarina.

Esimerkiksi Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulu sai vakinaisen toimiluvan helmikuussa 1999. Ammattikorkeakoulun rehtori ja toimitusjohtaja Pentti Rauhala toteaa: ”Vakinaisen toimiluvan viivästyminen ei ole ollut pelkästään haitaksi (...). Olemme saaneet vuodesta 1996 lähtien ainoana ammattikorkeakouluna joka vuosi, eli neljä kertaa peräkkäin, opetusministeriön myöntämää tuloksellisuusrahaa. Näin ollen myöhään myönnetty toimilupa merkitsi sitä, että siirryimme vakinaiseen ammattikorkeakouluun 1.8.2000 monia aiemmin vakinaistuneita ammattikorkeakouluja valmiimpana.” (Rauhala 1999.)

Toimiluvassa ammattikorkeakoululle on voitu edelleen määrätä kehittämis- ja muita velvoitteita. Toimiluvan myöntämisen yhteydessä valtioneuvosto velvoitti suorittamaan ammattikorkeakoulun käynnistämisen sisäisen arvioinnin ja raporttoimaan siitä sekä kokeilutoiminnan tuloksista opetusministeriölle. (Akkreditoinnista ks. Raivola 1998 ja Ammatillisen... 1999.)

¹⁵ Menettely on harvinainen. Vastaava esimerkki löytyy ainakin Venezuelassa, jossa *Consejo Nacional de Univeridades in Venezuela* on arvioinut ja myöntänyt toimilupia (licences) uusille, kokeiluvaiheessa oleville korkeakouluille ja jatkanut arviointia kunnes korkeakoulu on saavuttanut täyden autonomian (ks. Harvey 1997, 26).

1.5 Ammattikorkeakoulujen profiili

Opetushallinnon alaisena toimii nykyisin 29 ammattikorkeakoulua. Näiden lisäksi toimii sisäasiainministeriön hallinnoima Poliisiammattikorkeakoulu ja Ahvenanmaan maakuntahallinnon alainen Ålands yrkeshögskola. Vuodesta 1997 alkaen Korkeakoulujen arviointineuvosto on tehnyt ammattikorkeakoulujen toimiluvan muuttamista koskevat arvioinnit, kun entiseen kokoonpanoon on haettu uusia oppilaitoksia. Väliaikaisella ammattikorkeakoululla oli, kuten vakinaisellakin, oikeus järjestää peruskoulutuksen lisäksi aikuiskoulutusta sekä harjoittaa koulutusta tukevaa palvelu-, tutkimus- ja kehittämistoimintaa.

Maamme ammattikorkeakoulujen toimintakenttä ja vastuualue on laaja. Ammattikorkeakoulujen toiminta- tai vuosikertomusten 1998–1999 perusteella olen löytänyt viisi keskeistä roolia ammattikorkeakouluille:

- työ- ja elinkeinoelämän kehittäjän roolin
- alueellisen kehittäjän ja innovaattorin roolin
- ammatillisen ja henkisen kasvun edistäjän roolin
- monialaisen osaamisen yhdistäjän roolin
- kansallisesti ja kansainvälisesti verkostoituneen toimijan roolin.¹⁶

Rooleissa ilmenee ammattikorkeakoulujen pyrkimys kehittyä osaksi alueellisia, kansallista ja jopa kansainvälisiä innovaatioverkostoja. Ammattikorkeakoulun ja toimintaympäristön kehittyvän vuorovaikutuksen vuoksi ammattikorkeakoulut voidaan mieltää *avoimiksi järjestelmiksi*, jotka ottavat vastaan impulsseja ympäristöstään ja vaikuttavat ympäristöön (ks. myös Birnbaum 1983, 68–72, Birnbaum 1989, 33–34, Hölttä & Pulliainen 1996, Raivola 2000a, 7). Oleellista on, miten toimijat eri tavoin ilmentävät osallisuuttaan järjestelmän kokonaisuudessa (ks. myös Tulkki & Lyytinen 2001, 13).

¹⁶ Kyseiset roolit tulevat erityisen hyvin esille Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun (Laurea) toiminta-ajatuksesta kiteytetyssä EVAMK-brandissa, jonka mukaan EVAMK on työelämälähtöinen, maakunnallinen, monialainen ja kansainvälinen opiskelijan ammatillisen kasvun edistäjä (EVAMKista Laureaksi. Toimintakertomus 1999).

Käytännössä tämä ilmenee mm. siten, että ammattikorkeakoulut tai niiden perustana olleet oppilaitokset ovat kehittäneet työ- ja yrityselämäyhteistyötä varten esimerkiksi yrityspalveluosastoja ja teknologia- ja kehittämiskeskuksia ja ne ovat mukana osaamiskeskuksissa ja tiedepuistoissa. Ainakin kaksi ammattikorkeakoulua osallistuu myös European Community Business & Innovation Centren (BIC) toimintaan: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on yksi perustajajäsenistä vuonna 2000 toteutetun BIC Kymin uudelleenorganisoinnin yhteydessä. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu kuuluu Suomen liittäjäjäsenenä BIC-verkostoon.

Vastaavista yhteistyö- ja vuorovaikutuskanavista Hölttä & Pulliainen (1996) käyttävät termiä *interfaces* ja Raivola (2000a, 7) käsitettä *rajapintasuhteet*. Moninaisten rajapintasuhteiden luomisen ja kehittämisen tärkeys tuli selkeästi ja voimakkaasti esille ammattikorkeakoulujen toimilupakriteereissä¹⁷.

Avoimuus suhteessa toimintaympäristöön ilmenee myös ammattikorkeakoulujen pedagogisissa linjauksissa (esim. Toikka 2000) avoimien oppimisympäristöjen kehittämisenä, mikä tarkoittaa opetuksen selkeää yhteyttä T & K-toimintaan sekä toimintaan tai tehtävään sidoksissa olevia todellisia ympäristöjä. Näistä voi myös käyttää nimitystä avoimet kontekstuaaliset oppimisympäristöt. (Käsitteistä esim. Manninen & Pesonen 1997.) Säädöspohjassa (ks. laki 255/1995) ammattikorkeakoulun järjestelmän avoimuus ilmeni kokeiluyksikön hallinnon organisoinnissa siten, että kokeilun johtoryhmään tuli kuulua mm. ylläpitäjien nimeämät edustajat.

Tutkintojärjestelmän perusteella suomalainen ammattikorkeakoulu edustaa lähinnä mannereurooppalaista perinnettä. Salmisen (2001, 68) mukaan suomalaisen, saksalaisen ja hollantilaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän yhteisenä piirteenä on olemassa olevan koulutuksen tason nostaminen sekä tutkintojen kansainvälisen vertailtavuuden ja arvostuksen turvaaminen. Englannissa ja Yhdysvalloissa eri tavoin suuntautuneet korkeakoulut tuottavat samoja tutkintoja. Esimerkiksi Saksassa on 1998 käynnistetty laaja uudistus, jonka perusteella on mahdollista suorittaa master- ja bachelor-tutkintoja sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa.¹⁸

¹⁷ Toimilupahakemuksen asialuokat 1.4, 1.5, 2.2, 2.3, 3.2, 4.2, 4.3, 6.2, 6.3, 7.1.2, 8.1, 8.2, 9.1, 9.2, 10.1, 10.2, 10.3, 11, 12, 13.

¹⁸ Englanninkielistä master's-nimikkeistä koulutusta voivat Suomessa antaa vain yliopistot (asetus 464/1998). Tällöin opiskelija saa suomen- tai ruotsinkielisen tutkintotodistuksen maisterin tutkinnon suorittamisesta. Sen sijaan täydennyskoulutuksena järjestettävää master's-nimikkeistä koulutusta, mm. MBA-ohjelmia, voivat järjestää myös ammattikorkeakoulut. Täydennyskoulutusohjel-

Duaalimalli korostaa ammattikorkeakoulututkintojen omaleimaisuutta yliopistotutkintoihin nähden. Duaalimallin mukaista koulutusjärjestelmää on perusteltu mm. sillä, että yliopistot voivat keskittyä entistä enemmän omaan alueeseensa, tutkimukseen ja tutkijakoulutukseen (Kivinen & Rinne 1989, 35, Salminen 2001, 75). Lehtisalon ja Raivolan (1999, ks. myös Salminen 2001, 75) mukaan ammattikorkeakoulut ovat edellisen työnjaon vuoksi joutuneet ottamaan ”liioitellusti etäisyyttä yliopistoon”. Raivola (2000, 132) ja Luopajarvi (1999) korostavat ammattikorkeakoulujen työelämäyhteyksien merkitystä niiden keskeisenä tulevaisuuden tekijänä.

Ammattikorkeakoulut ovat siis korostaneet omaleimaisen, yliopistoista poikkeavan profiilin luomista. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymissä (visioissa) korostuu alueellinen merkitys työ- ja elinkeinoelämän kannalta ja alueen kehittäjänä, monialaisuus sekä verkostoituminen. Ammattikorkeakoulujen tehtäville (missioille) on yhteistä, että koulutuksen tavoitteena ovat laaja-alaiset, joustavasti työelämän muutoksiin vastaavat tutkinnot ja kilpailukykyisen korkeakouluvaihtoehdon tarjoaminen opiskelijoille. (Opetusministeriö 1997, AMK:jen www-sivut 2000.)

Ammattikorkeakouluinstituution kantavin ajatus toiminta-ajatusten perusteella on korkea/korkein ammatillinen asiantuntijuus.¹⁹ Sen kehittyminen pyritään varmistamaan T & K -toiminnalla, kansainvälisellä toiminnalla, ylläpitämällä ja kehittämällä korkeatasoisia oppimisympäristöjä sekä verkostoitumalla. Pelkistetyin toiminta-ajatus on Mikkelin ammattikorkeakoululla (Mikkelin ammattikorkeakoulu tuottaa korkeinta ammatillista osaamista yksilöille, työelämälle ja yhteiskunnalle). Hyvin suppean toiminta-ajatuksen vaarana voi Kamenskyn (2000, 44) mukaan olla, että ei nähdä vaaroja ja uhkia. Laaja toiminta-ajatus puolestaan voi olla niin väljä, että se ei pysty ohjaamaan toimintoja. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun toiminta-ajatus²⁰ täyttää näkemykseni mukaan kaikki Kamenskyn (2000, 44–45) hyvälle

man laajuuden on oltava vähintään 40 opintoviikkoa. Ulkomaisten tutkintojen rinnastamisesta suomalaisiin tutkintoihin sekä ulkomaisten tutkintojen tuottaman kelpoisuuden tunnustamisesta on oma lainsäädäntönsä. Tämä koskee myös ulkomaalaisten yliopistojen Suomessa järjestämää master’s-tutkintoon johtavaa koulutusta. Tutkintojen asema ratkaistaan tapauskohtaisesti.

¹⁹ Olen laatinut sisällöllisen analyysin ammattikorkeakoulujen toiminta-ajatuksista. Vakinaisen ammattikorkeakoulun toimiluvan jälkeen useat ammattikorkeakoulut ovat laajentuneet, mikä näkyy toiminta-ajatuksissa. Olen luokitellut toiminta-ajatusten sisällöt sen perusteella, minkä käsityksen ne antavat siitä, ”miksi AMK on olemassa”.

²⁰ ”Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu on aktiivinen voima maakunnan kehittämisessä, kilpailukykyisen ja kehityshaluisen työvoiman tuottajana sekä työvoiman uusintajana. Toiminnan keskeisimmät periaatteet ovat asiakaslähtöisyys, asiantuntijuus, ihmisläheisyys ja elinympäristön tarpei-

toiminta-ajatukselle asettamat edellytykset. Siinä heijastuvat myös ammattikorkeakoulun keskeiset arvot vankkoina ja pysyvinä toimintaa ohjaavina periaatteina. Toiminta-ajatus on selkeästi kiteytetty ammattikorkeakoulun visiosta ja missiosta. Ammattikorkeakoulujen visioiden, missioiden sekä toiminta-ajatusten voidaan myös katsoa ”ideoiden tasolla” kuvaavan ammattikorkeakoulujen luonnetta avoimina järjestelminä.

Opetusministeriön seuraavaan toiminta- ja taloussuunnitelmakauteen 2002–2005 sisältyy ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittämishanke, jota on tarkoitus laajentaa ja vakiinnuttaa asteittain valtakunnalliseksi ratkaisuksi (opetusministeriö 2000, duaalimallin pysyvyydestä ks. Parjanen 1999, Lampinen 1995, 24). Valtioneuvoston joulukuussa 1999 hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999–2004 tehtiin linjaus, jonka mukaan ammattikorkeakoulujen 40–60 opintoviikon laajuiset jatkotutkinnot käynnistetään asteittain aloilla, joilla työelämän tarpeet sitä vaativat. Määräaikaista kokeilua koskeva hallituksen esitys annettiin eduskunnalle maaliskuussa 2001. Eduskunta hyväksyi esityksen kesäkuussa 2001 eräin muutoksi. Laki ammattikorkeakoulun jatkotutkinnon kokeilusta annettiin heinäkuussa 2000. Se astui voimaan 1.1.2001 ja on voimassa heinäkuun loppuun 2005. Ammattikorkeakoulut voivat aloittaa jatkotutkintoihin tähtäävän koulutuksen elokuussa 2002.

Samaan aikaan yliopistojen tutkintorakenteeseen on kaavailtu uudistuksia. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointiryhmä suosittelee raportissa Monta tietä maisteriksi, että yliopistoissa otettaisiin käyttöön kaksiportainen tutkintorakenne. Tutkintorakenne muodostuisi erillisestä 120 opintoviikon kandidaattitutkinnosta ja 60 opintoviikon maisteriohjelmasta. Tutkintorakenteella on haettu mm. joustavuutta opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksiin. Mallin käyttöönotto edellyttää tutkintoihin sisältyvien opintojen ja opintoviikkomitoitusten uudelleenarviointia. Kandidaattitutkintoa tulisi arviointiryhmän mukaan kehittää niin, että se yksinkin suoritettuna antaisi valmiudet työelämään siirtymiseen. Koulutusaloittain olisi määriteltävä, mihin maisteriohjelmiin kandidaatin tutkinto antaisi jatko-opintokelpoisuuden. Myös eri koulutusaloille yhtenäiset ”siltaopinnot” tulisi määritellä valtakunnallisesti. (www.minedu.fi, uutiset 27.2.2002.) Edelleen jää kuitenkin avoimeksi kysymys yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkintojen rinnastettavuudesta ja statuksesta suhtees-

den huomioon ottaminen.” Lähde: Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Toimintakertomus 1998–1999.

sa työelämään, minkä vuoksi mm. esitettyihin tutkintoihin sisältyvien opintojen ja opintoviikkomitoitusten arviointi on hyvinkin tarpeellinen.

1.5.1 Koulutustarjonta

Ammattikorkeakouluopinnoilla tarkoitetaan tutkintoon johtavia ammatillisia korkeakouluopintoja, aikuiskoulutuksena suoritettavia ammatillisia erikoistumisopintoja ja muuta aikuiskoulutusta. Ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin sisältyy perus- ja ammattiopintoja, vapaasti valittavia opintoja, ammattitaitoa edistävää harjoittelua sekä opinnäytetyö. Tutkintoon johtavien opintojen laajuus on 140, 160 tai 180 opintoviikkoa. Opinnöt järjestetään koulutusohjelmina ja edelleen suuntautumisvaihtoehtoina. Koulutusaloja ammattikorkeakouluissa lainsäädännön mukaan on enimmillään seitsemän²¹. Opetusministeriö vahvistaa ammattikorkeakoulun koulutusohjelmat. Opintojen tavoitteena on saavuttaa työelämän ja sen kehittämisen edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet toimia ammatillisissa asiantuntijatehtävissä. Tavoitteet on yksityiskohtaisemmin määritelty laissa (255/1995).

Ammattikorkeakoulujen monialaisuus ja alkuvaiheen vapaus nimetä koulutusohjelmia johti siihen, että vuonna 2000 tutkintonimikkeitä oli 50 ja koulutusohjelmia 300. Nämä jakautuivat edelleen yli 800 suuntautumisvaihtoehtoon. Sisällöllisesti uusien tutkintonimikkeiden alta saattoi löytyä vanha opistoaikainen opetussuunnitelma. Löytyy myös rakenteellisesti ja sisällöllisesti uusia ja innovatiivisia koulutusohjelmia, jotka ovat verkottuneet työelämän kanssa. Opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen yhteistyönä tutkintojärjestelmä uudistettiin ja tutkintonimikkeitä karsittiin huomattavasti. (Raivola et al. 2001, 133.) Verkottuminen työelämän kanssa sekä opetussuunnitelmien kehittämistyössä että opetuksen toteutuksessa ovat yksi konkreettinen ilmentymä ammattikorkeakoulun avoimuudesta suhteessa ympäristöönsä. Ammattikorkeakoulun avoimuuden kehittäminen onkin todellinen haaste, koska tutkijaryhmä (Raivola et al. 2001, 134) kärjistäen toteaa, että tavallisen opis-

²¹ Ammattikorkeakoulujen koulutusalat ovat luonnonvara-ala; tekniikka ja liikenne; hallinto ja kauppa; matkailu-, ravitsemis- ja talousala; sosiaali- ja terveysala; kulttuuriala sekä vapaa-aika ja liikunta (laki 255/1995).

kelijan arkipäivässä ammattikorkeakoulu-uudistus näkyy vain uudistuneina nimikkeinä.

Valtioneuvoston 1993 hyväksymässä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa arvioitiin ammattikorkeakoulujen aloituspaikkojen nousevan vähitellen 25 000 aloituspaikkaan, jolloin korkeakoulutuksen aloituspaikkamäärä nousisi 60–65 prosenttiin ikäluokasta. Opetusministeriön koulutuksen määrällistä suuntaamista käsittelevän muistion (Lampinen & Mäkelä 1995) mukaan 60 prosentin koulutustavoitteen asettaminen oli mahdollista. Kyse on ns. laajaan ammattikorkeakoulumalliin sitoutumisesta, jonka määrällisen ja laadullisen kehittämisen tarpeet ovat työelämän tarpeissa.²² Määrällisiä tavoitteita on vähitellen tarkistettu ja nostettu. Koulutustavoitteiden asettamisessa on samalla sitouduttu voimakkaaseen työelämän muutokseen (Lampinen & Mäkelä 1995, 14).

Ammattikorkeakoulujen aloituspaikkamäärät ovat kehittyneet niin, että vuonna 2000 aloituspaikkoja oli yhteensä 24 010. Yliopistoissa uusia opiskelijoita oli vastaavasti 18 849 vuonna 1999. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden osuus ikäluokasta (19–21-vuotiaiden keskimääräinen ikäluokka) on 37 prosenttia ja yliopisto-opiskelijoiden vastaavasti 29 prosenttia. Korkeakouluopiskelijoiden osuus ikäluokasta on 66 prosenttia. (Ks. Mustonen 1999.) Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 1999–2004 mukaan korkeakouluopiskelijoiden osuuden tulee nousta jopa 70 prosenttiin ikäluokasta. Kehityssuunta osoittaa, että korkea-asteen koulutus on muuttunut ”eliitin” koulutuksesta massakoulutukseksi. Kehitykseen liittyy riskejä, kuten koulutuksen taloudellisten edellytysten kestävyys, mahdollinen suurtyöttömyys, koulutushalukkuuden vähentyminen, koulutettujen maastamuutto sekä kouluttamattomien maahanmuutto (Lampinen & Mäkelä 1995, 16).

²² Koulutustarpeen arviointi tässä yhteydessä koostuu seuraavista osista: elinkeinorakenteen muutos, ammattirakenteen muutos, ammattien kvalifikaatioiden muutos, työvoimavirrat, työvoimatarpeiden ja koulutuksen välinen yhteys sekä koulutustarve koulutuslohkoittain ja asteittain. (Lampinen & Mäkelä 1995, 4).

Ammattikorkeakoulut sopivat opetusministeriön kanssa nuorten koulutuksen ja aikuiskoulutuksen tarjonnasta tavoite- ja tulossopimusneuvottelujen yhteydessä. Seuraavassa on yhteenveto yliopistojen, ammattikorkeakoulujen ja toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoiden määrällisistä tavoitteista vuosille 2001–2005:

Aloituspaiikat:	2001	2002	2003	2004	2005
AMK nuoret	24 250	24 500	24 750	25 000	25 000
Yliopisto	21 400	21 600	20 800	20 800	20 800
II aste yhteensä, josta aikuiskoulutus	61 000 10 000	60 500 10 500	60 000 11 000	60 000 11 000	60 000 11 000
Vuosiopiskelijamäärät:	2001	2002	2003	2004	2005
AMK nuoret	82 200	83 400	83 700	83 900	84 000
AMK nuoret + aikuiset (tutkintoon johtava)	96 800	98 000	98 300	98 500	98 600
AMK-jatkotutkinnot + erikoistumisopinnot	4 000	4 000	4 000	4 000	4 000
AMK, edell. yht. + opettajankoulutus	102 165	103 485	103 905	104 225	104 325
Yliopisto: tutkintoa suor.	152 000	152 000	152 000	152 000	152 000
II aste oppilaitosmuotoinen	121 000	128 200	133 000	133 000	133 000
oppisopimus*	28 000	30 000	30 500	31 000	31 000

Taulukko 1. Korkeakoulujen ja II asteen ammatillisen peruskoulutuksen toiminnan laajuus 2001–2005. (Lähde: opetusministeriö 2001, www.minedu.fi)

* Ei sisällä ESR-rahoitteista oppisopimuskoulutusta.

Ammattikorkeakouluilla ja yliopistoilla on kasvava paine vastata korkeakoulutetun työvoiman kysyntään. Kehitykseen liittyy myös varauksia, erityisesti miten ammatilliset kvalifikaatiot todella kehittyvät sekä mikä on ammattikorkeakoulututkinnon ja jatkotutkinnon asema (status) työelämässä. Koulutusmäärien lisäämisen mahdol-

lisuudet riippuvat enenevässä määrin myös rekrytointipohjasta eli niistä valmiuksista, joita lukion ja ammattioppilaitoksen suorittaneilla on jatko-opintoja varten. Esimerkiksi Insinööriliiton huolena (yksikönjohtaja Hannu Saarikankaan, 2000) mukaan on, että insinööri- ja diplomi-insinöörikoulutuksessa on vuosittain enemmän aloituspaikkoja kuin lukioista vuosittain valmistuu pitkän matematiikan suorittaneita. Samalla opintonsa keskeyttäneiden määrä tekniikan alalla kasvaa koko ajan.

Kaikista korkea-asteen tutkinnon suorittaneista vuonna 1997 oli naisia 60 %, mutta tekniikan alalla vain 16 %. Suomi poikkeaa tässä suhteessa suuresti kansainvälisissä vertailuissa. Vastaavat luvut vuonna 1975 olivat 51 % ja 5 %. Luonnontieteellisillä aloilla suoritetuista tutkinnoista vuonna 1997 oli naisten osuus 46 % ja vuonna 1975 38 %. (Valtion tiede- ja teknologianeuvosto 2000, 18.) Yksi keino vahvistaa matemaattisten aineiden asemaa olisi, että lukiot ja ammatilliset oppilaitokset supistaisivat valinnaisten opintojen määrää ja suuntaisivat tarjontaa kansallisten tieto- ja koulutusstrategioiden mukaisesti. Toisena keinona olisi, että toiselle asteelle luotaisiin kokonaan uudenlainen tapa opettaa matemaattisia aineita niin, että ne motivoivat myös tyttöjä hakeutumaan tekniikan alan koulutukseen.

Raivolan et al. (2001, 136) mukaan ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän kannalta on erittäin tärkeää, että tutkinnon suorittaneille on käytännön kokemusta työelämästä. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoille, jotka ovat uusia korkeakoulututkintoja, on varattu 300 aikuiskoulutuksen aloituspaikkaa vuosittain. Aloituspaikat myönnetään hakemusten perusteella.²³ Hakemusten arvioinnissa, jonka suoritti Korkeakoulujen arviointineuvosto syksyllä 2001, on otettu huomioon koulutuksen laatutaso, kokeiluhankkeen tavoitteet, yhteydet työelämään, jatkotutkintoa tukeva T & K -työ, koulutus- ja työvoimatarve jatkotutkinnon alalla sekä se, että kokeilusta muodostuu alueellisesti ja kieliryhmittäin tasapainoinen kokonaisuus. Kokeiluluvan myöntämisen edellytyksenä on, että ammattikorkeakoulusta on valmistunut tutkinnon suorittaneita ja ammattikorkeakoulu on järjestänyt erikoistumisopintoja kyseisellä koulutusalueella. Kokeilu käynnistetään muutamissa koulutusohjelmissa hallinnon ja kaupan alalla, sosiaali- ja terveysalalla sekä tekniikan ja liikenteen alalla. Kokeiluluvan myöntämisen edellytykset on säädetty laissa.

²³ Opetusministeriön uutiset (www.minedu.fi 14.12.2001) julkaisi jatkotutkintahakemusten arvioinnin tulokset.

1.5.2 Tutkimus- ja kehittämistoiminta

Taustalla kansallinen ja alueellinen innovaatiojärjestelmä

Vuoren & Vuorisen (1993) mukaan kansallisella innovaatiojärjestelmällä tarkoitetaan kaikkien innovaation syntyyn vaikuttavien kansallisten toimijoiden ja tekijöiden muodostamaa kokonaisuutta. Myös Valtion tiede- ja teknologianeuvosto (2000, 11) määrittelee kansallisen innovaatiojärjestelmän laajasta näkökulmasta. Se on vuodesta 1990 lähtien tarkastellut tieteen, teknologian ja innovaatioiden edistämistä. Kansallinen innovaatiojärjestelmä ”on tiedon ja osaamisen vuorovaikutuskenttä, joka rakentuu uuden tiedon kaikkien tuottajien ja hyödyntäjien yhteistyön varaan.” Verkottuminen on toimintojen ja organisaatioiden keskeinen kehittämisspiirre. (Emt., 11.) Innovaatioverkostoista puhuttaessa korostetaan tiedon ja oppimisen merkityksen kasvua sekä toimijoiden yhteistyön tehostumista. Valtion tasolla kyse on kansallisesta innovaatiojärjestelmästä²⁴. (Raivola et al. 2001, 126, ks. myös Miettinen et al. 1999, 15–16.)

Yritysten ja organisaatioiden jatkuva muutoksen tarve heijastuu mm. voimavarojen kohdentamisena tutkimukseen ja tuotekehitykseen (esim. Laukkanen 1998, Raivola et al. 2001). Suomen tieteen ja teknologian vahvuuksina pidetään yritysten ja yliopistojen välistä tehokasta yhteistyötä. Tutkimus- ja kehittämistyöhön käytetään Suomessa noin 3 % bruttokansatuotteesta, mikä on maailman kärkeä (esim. Miettinen et al. 1999).

Suomen itsenäisyyden juhlarahaston Sitran tavoitteena on edistää Suomen taloudellista hyvinvointia tutkimuksella, innovatiivisella toiminnalla, koulutuksella ja yritysrahoituksella. Sitra pyrkii innovatiivisella toiminnallaan luomaan uusia yhteistyöverkostoja, joissa ”eri sektoreiden organisaatiot voivat yhdistää voimavarojaan taloudellisten ja yhteiskunnallisten innovaatioiden synnyttämiseksi”. (www.sitra.fi) Sitran Kansallisen innovaatiojärjestelmän tutkimusohjelmaan (1999–2001) sisältyy mm. tutkimus (Raivola et al. 2001), joka selvittää olemassa olevan koulutusjärjestelmän kykyä vastata osaamisyhteiskunnan haasteisiin. Koulutusta tarkastellaan yh-

²⁴ ”National innovation system” kaaviona, ks. Raivola et al. 2001, 15.

teiskunnallisena instituutiona, jolla on oma kehityshistoria ja useita eri tehtäviä. Painopiste tutkimuksessa on erityisesti ammatillisesti suuntautuneessa koulutuksessa.

Sitran rahoittamassa tutkimushankkeessa Innovaatioverkot kansainvälistyvässä maailmassa (Miettinen et al. 1999) työryhmä tutki kuutta suomalaista menestysinnovaatiota. Tavoitteena oli todellisten esimerkkien kautta selvittää, millaisissa verkostoissa uudet ideat syntyvät ja kehittyvät. Uusien ideoiden syntymekanismien selvittämisellä on pyritty innovaatiojärjestelmien kehittämiseen. Tutkimuksessa selvitettiin myös kansallisten ja kansainvälisten toimijoiden merkitystä innovaatioiden synnyssä. Kansainvälisen yhteistyön merkitys osoittautui olennaiseksi lukuun ottamatta Benecolia, jonka toimijat edustivat harvoja Suomessa vahvoja osaamisalueita. (Miettinen et al. 1999, 204.)

Koulutus- ja tiedepolitiikan tavoitteena 1999–2004 on, että Suomi sijoittuu maailman kärkeen osaamis- ja vuorovaikutusyhteiskuntana. Toimenpideohjelman painopisteet ovat lähinnä tietoyhteiskunnan edellyttämien valmiuksien kehittämisessä. Kansallista innovaatiojärjestelmää kehitetään edelleen painopisteenä tutkimustulosten hyödyntäminen kulttuurissa, yhteiskunnallisissa palveluissa ja yritystoiminnassa. (Opetusministeriö 1999b ja 2000.)

Opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2003–2006 yliopistojen opetuksen ja tutkimuksen toimintalinjoihin sisältyy alueellisten innovaatiojärjestelmien tehostaminen ja tukeminen. Lisäksi käynnistetään korkeakoulujen alueellisen kehittämisen ohjelma. Suunnitelmakauden alussa valmistuu opetusministeriön aluepoliittinen strategia, joka suuntaa ministeriön toimintaa alueiden kehittämisessä. Tutkimuksessa voimavaroja suunnataan kansallisen innovaatiojärjestelmän toiminnan kehittämiseen. (www.minedu.fi)

Ammattikorkeakouluille opetusministeriö ei toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2003–2006 ole asettanut yhtä selkeää asemaa alueellisissa innovaatiojärjestelmissä kuin yliopistoille. Sen sijaan opetusministeriön tuloussuunnitelmassa 2002 todetaan, että hallinnonalan toimintaedellytyksiä parannetaan mm. aluepoliittisin toimenpitein tasapainoisen alueellisen kehityksen edistämiseksi. Pohjana käytetään ministeriön aluepoliittista strategiaa. Tämä tarkoittaa koulutustarjonnan alueellisen tasapainon parantamista sekä koulutuspalvelujen ja T & K-toiminnan alueellisen tilastotuotannon kehittämistä. Opetusministeriön seurannan kohteena ovat erityisesti ammatti-

korkeakouluverkon kehittyminen, ammattikorkeakoulujen alueellinen innovaatiojärjestelmä sekä yliopistojen tulosohjauksen kehittäminen. (www.minedu.fi) Opetusministeriö ei kuitenkaan selkeästi määrittele, mitä ammattikorkeakoulujen alueellinen innovaatiojärjestelmä tarkoittaa (ammattikorkeakoulun roolista alueellisessa innovaatiojärjestelmässä, ks. Tulkki & Lyytinen 2001).

T & K -toiminnan merkitys ammattikorkeakouluissa kasvaa

Lain (255/1995) mukaan ammattikorkeakoulu voi sille määrätyn koulutustehtävän rajoissa harjoittaa opetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa T & K -toimintaa. Ammattikorkeakouluilla ei ole ylikansallista mallia, joten ammattikorkeakoulut ovat eri maissa erilaisia. Tämä koskee myös niiden harjoittamaa tutkimustoimintaa. Englannin polytechniceissä tehtiin, etenkin niiden olemassaolon viimeisinä vuosina, yliopistomaista tutkimusta. Suomen ammattikorkeakouluissa tehtävä tutkimus on yleensä soveltavaa tutkimusta. (Opetusministeriö 1992d, Lampinen 1998, Pakarinen et al. 2001.)

Norjassa aluekorkeakoulut perustettiin pääasiassa opetusta varten, mutta niiden toivottiin tekevän myös jonkin verran tutkimusta. Tutkijakoulutuksen saaneen henkilökunnan lisääntyessä on myös tutkimuksen volyyymi kasvanut ja opetushenkilöstö alkanut vaatia samoja tutkimusmahdollisuuksia kuin yliopistoissa. Saksan ja Hollannin ammattikorkeakoulujen opettajilla on oikeus ottaa vastaan tutkimusmäärärahoja ja he kilpailevat samoista tutkimusmäärärahoista kuin yliopistojen tutkijat. Saksassa ammattikorkeakouluprofessorilta vaaditaan tohtorin tutkinto ja vähintään viiden vuoden työkokemus. Opettajien on edellytetty Saksassa käyttävän tutkimukseen noin viidenneksen työajastaan. (Opetusministeriö 1992d.)

Tutkimuksen asemaa ja tehtävää väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa vuonna 1992 pohtinut opetusministeriön työryhmä linjasi vielä tuolloin ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimuksen suhteellisen kapea-alaisesti lähinnä opinnäytetöihin ja opettajien tutkimustyöhön²⁵. Nykyisin ammattikorkeakouluilta edellytetään osallis-

²⁵ 1 ”Ammattikorkeakoulut ovat ensi sijassa opetuslaitoksia. Niissä suoritettava opinnäytetutkimus on luonteeltaan soveltavaa kehittämistyötä, ja sen tehtävänä on tukea ammattikorkeakoulun koulutuksellisia tavoitteita. Ammattikorkeakouluissa ei voi suorittaa lisenssiaatin tutkintoa eikä saavuttaa tohtorin arvoa.

2 Opinnäytetutkimus on ensisijassa käytännön tehtäviin soveltavaa tutkimusta. Sen tulisi tapahtua pääsääntöisesti työelämän organisaatioissa ja siihen voidaan soveltaa maksupalvelukäytäntöä.

tumista alueelliseen kehittämistyöhön. Alueellisena kehittämistyönä Maljojoki (1999) pitää lähinnä ohjelmaperusteista aluekehitystyötä, jota Suomessa on laajemmin toteutettu Euroopan Unioniin liittymisen jälkeen. Aluekehitystyöhön hän lukee myös muun maakunnallisen, seutukunnittaisen, kaupunkien ja kuntien kehittämistyön. (Emt.) Aluekehityslain (1153/93) mukaan maakuntien liitot vastaavat maakunnan kehittämisestä ja edunvalvonnasta. Maakunnallisissa kehittämisstrategioissa innovaatiotoiminnan edellytysten kehittäminen on usein keskeisessä asemassa. Innovaatioverkosto rakentuu yhteistyössä maakunnan liiton, osaamiskeskusten, korkeakoulujen sekä TE-keskusten kanssa (Pakarinen et al. 2001, 18).

Opetusministeriö myönsi joulukuussa 1997 ammattikorkeakouluille määrärahan T & K -työn strategiasuunnitelmien tekemistä varten, mikä oli ensimmäinen konkreettinen viesti ammattikorkeakouluille siitä, että T & K -työn merkitys tulee ammattikorkeakouluissa kasvamaan. Strategiasuunnitelmien tuli olla valmiit vuoden 1998 loppuun mennessä. Lampinen (1999) ja Maljojoki (1999) ovat koonneet yhteenvedot valmistuneista suunnitelmista. T & K -työstä on Lampisen (1999) mukaan muodostumassa tärkeä osa ammattikorkeakoulujen toimintaa. Ammattikorkeakoulujen suorittama T & K -työ määrittää ne ”korkeakoulutason instituutioiksi, jotka tuottavat osan opettamastaan tiedosta.” T & K -työ on liitetty osaksi opiskelijoiden oppimisprosessia, opettajien ammatillista kehittymistä ja alueellista palvelutoimintaa. Perustutkimus on rajattu yliopistojen ja tutkimuslaitosten tehtäväksi. Ammattikorkeakoulut eroavat Lampisen mukaan toisistaan lähtökohtien asettelussa: osa painottaa ko. toiminnan kehittämistä opiskelijoiden oppimisen ja ammatillisen kasvun tukena, osa puolestaan alueellista palvelutehtävää. Lampisen mukaan vain toista lähtökohtaa painottavien ammattikorkeakoulujen tulisi tasapainottaa näitä kehittämisen lähtökohtia toisiinsa. Ammattikorkeakoulujen tulisi myös koota hankkeensa laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joita toteutettaisiin yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Tutkimustyön laatuun ja laadun arviointiin tulee myös kiinnittää erityistä huomiota. (Emt.)

3 Ammattikorkeakouluissa tehtävän opinnäytetutkimuksen ohjaamista varten tulee harkita, voidaanko ammattikorkeakouluihin perustaa opettajakategoriaa, jossa kelpoisuusehtona on perehtyneisyys tutkimustyöhön.

4 Opettajien jatkokoulutukseen liittyvä tutkimus tulisi suunnata siten, että se tukee ammattikorkeakoulun keskeisten tehtäväalueiden kehittymistä.

5 Ammattikorkeakoulujen kirjastoja ja informaatiopalveluja sekä laitteistoja tulee voida hyödyntää tutkimustyössä. Ammattikorkeakoulujen kirjastoille tulee luoda edellytykset tieteellisten informaatiojärjestelmien hyväksikäyttöön.”(Opetusministeriö 1992d.)

Maljojen (1999) mukaan ammattikorkeakoulut pitävät T & K -työn perusteluina sisäisen ja ulkoisen toimintaympäristön haasteita ja kehittämistarpeita. Yrityskentällä haasteena on yhteistyö erityisesti PK-yritysten kanssa. Ammattikorkeakoulut ovat mukana tai suunnittelevat osallistuvansa osaamiskeskuksiin ja/tai teknologia- tai tiedepuistoihin. Yhteistyötä harjoitetaan yliopistojen ja muiden korkeakoulujen kanssa. T & K -työn linjauksiin sisältyy myös ammattikorkeakoulun ja sen henkilöstön asiantuntijuuden ja osaamisen kehittäminen, opiskelijoiden toiminta ja mm. opinnäytetyöt sekä erilainen projektitoiminta, kuten EU-rahoitteiset projektit.

Yliopistojen osalta opetusministeriön tavoitteena on ”selkeästi profiloituneen yliopistolaitoksen kehittäminen”. Tämä tarkoittaa toiminnan korkeaa laatua, vahvistunutta yhteiskunnallista ja alueellista vaikuttavuutta sekä toiminnan tehokkuutta ja taloudellisuutta. Yliopistojen tieteellistä asemaa vahvistetaan ja opetus kytketään entistä selkeämmin tieteelliseen tutkimukseen. (Opetusministeriö 2000.) Sekä yliopistoille että ammattikorkeakouluille on näin ollen määritelty alueellinen kehittämistehtävä.

Ammattikorkeakoulujen käytännön T & K -toiminnasta

Suomen Kuntaliiton vuonna 2000 tekemän selvityksen perusteella T & K -toiminnan suhteellinen osuus ammattikorkeakouluissa jakautuu seuraavasti (Pakarinen et. al. 2001, 27–28):

- perustutkimus 0–10 %
- soveltava tutkimus 30 %
- kehitystyö 60–70 %.

Ammattikorkeakoulujen T & K -työssä painopiste tulee olemaan PK-yritysten kehittämistarpeissa ja alueellisen innovaatiotoiminnan vahvistamisessa. Resurssit tulevat pääosin yrityksiltä ja julkisten palveluiden tuottajilta sekä soveltavaa T & K -työtä rahoittavilta viranomaisilta (emt., 27).

Ammattikorkeakoulujen T & K -toiminnan organisointi liittyy ammattikorkeakoulun muuhun organisaatorakenteeseen ja on selvityksen (emt., 26) mukaan seuraava:

- oma T & K -yksikkö 10 ammattikorkeakoulussa
- koordinoitu T & K -toiminta 8 ammattikorkeakoulussa (vastuu tiimeillä, yliopettajilla tai eri tehtävissä toimivilla johtohenkilöillä)
- hajautettu koulutusaloille 5 ammattikorkeakoulussa
- toiminta käynnistymässä tai uudelleen organisoitumassa 6 ammattikorkeakoulussa.

Yliopettajien asema T & K -toiminnassa ei ammattikorkeakouluissa kokonaisuudessaan ole vielä selkeytynyt. Suurin henkilöstöryhmä T & K -toiminnassa ovat osapäiväiset työntekijät. Tekniikan sekä kaupan ja hallinnon alalla on kyseisen selvityksen (emt.) mukaan suurempia määriä kokopäiväistä T & K -henkilöstöä.

Ammattikorkeakoulujen tärkeimpiä yhteistyötahoja ovat PK-yritykset, TE-keskukset, muut yritykset, kunnat ja kuntien organisaatiot, maakuntien liitot, valtio ja korkeakoulut. T & K -toiminnan tärkeimmät osa-alueet suhteessa työelämään ovat yhteistyöhankkeet, kansainvälinen toiminta, asiantuntijatoiminta työ- ja elinkeinoelämässä, maksullinen palvelutoiminta, osallistuminen osaamiskeskustoimintaan sekä yrityshautomotyypinen toiminta. (Emt., 37.)

Kokonaisuudessaan T & K -toiminta on ammattikorkeakouluissa vielä nuorta ja jäsentymätöntä, mutta sen merkitys on voimakkaasti kasvamassa. Pisimmät perinteet ovat tekniikan ja liikenteen alalla. T & K -toiminnan merkityksen kasvu näkyy myös resurssien kohdentamisessa. Opetusministeriö on vuoden 2001 tavoite- ja tulosopimuksissa varannut ammattikorkeakouluille hankerahoitusta yhteensä noin 140 Mmk. Tästä suurin osuus (35,7 %) kohdennetaan ammattikorkeakoulujen T & K -toimintaan (Arhinmäki 9.11.2000).

Ammattikorkeakoulujen aluekehitystyössä onnistumisen tärkeitä edellytyksiä ovat aktiivinen osallistuminen alueelliseen strategiatyöhön sekä ammattikorkeakoulun opetussisältöjen, opetusmenetelmien (oppiminen avoimissa oppimisympäristöissä), koulutusohjelmien ja T & K-toiminnan operationaalinen kytkeminen työelämän tarpeisiin ja alueellisiin linjauksiin. Tulkin & Lyytisen (2001) tutkimuksessa tarkastellaan ammattikorkeakouluja alueellisissa innovaatioverkostoissa. Kyseinen väliraportti on johdatus teemaan, eikä käsittele rajapintasuhteita ja alueellista innovaatiojärjestelmää vielä kovinkaan operationaalisella tasolla.

2 KORKEAKOULUN JOHTAMINEN JA TULOSOHJAUS

Käsityksiä johtamisesta

Käsitykset johtamisesta ovat vaihdelleet aikojen kuluessa. Monissa tutkimuksissa tarkastellaan johtajaa päätöksentekijänä, analytikkona tai strategina²⁶. Johtaja voidaan eri metaforien mukaan mieltää mm. orkesterin tai sinfonian johtajaksi, jazzmuusikoksi, valmentajaksi tai puutarhuriksi. Johtajuutta verrataan myös taiteeseen ja urheiluasuorituksiin. (Ks. esim. Cohen & March 1974, Weick 1979, Mintzberg 1983 ja 1996, Graumann & Moscovici 1986, De Pree 1989 ja 1992, Vaill 1991.) Johtajaa on myös pidetty suunnittelijana ja hallinnollisena virkamiehenä (Hodgkinson 1983). Johtaminen onkin keskeisiä mielenkiinnon kohteita, mikäli sitä arvioidaan erilaisten johtamista käsittelevien kirjojen, julkaisujen, artikkelien, koulutustilaisuuksien ja seminaarien määränä 1980- ja 1990-luvuilla. Rost (1991) on löytänyt ainakin 221 määritelmää käsitteelle ”leadership”.

Komives et al. (1998, 34–47) ovat tiivistäneet johtajuutta käsittelevät teoriat 1800-luvun puolivälistä nykypäiviin asti seuraaviin lähestymistapoihin: *great man* eli synnynnäinen johtajuus (1800-luvun puolivälistä 1900-luvun alkuun); *trait* eli luonteenominaisuuksiin perustuva johtaminen (1907–1947); *behavioral* eli tiettyyn käyttäytymismalliin perustuva johtaminen (1950–1960); *situational/contingency* eli tilannejohtaminen (1950-luvulta 1980-luvun alkupuolelle); *influence* eli karismaattinen johtaminen (1920-luvun puolivälistä vuoteen 1977) sekä *reciprocal* eli vuorovaikutusjohtaminen (vuodesta 1978 nykypäiviin).²⁷ Kamenskyn (2000, 31–33) mukaan myös strateginen johtaminen tulee 2000-luvulla kehittymään vuorovaikutusjohtamiseksi (management by interaction).

²⁶ Mintzberg (1996, 18–19) viittaa strategilla lähinnä toimitusjohtajaan (general manager), koska hänellä on organisaatiossa riittävän laaja yleisnäkemyksensä sekä valtaa. Mintzbergin mukaan strategin tehtävää voidaan lähestyä myös laajemmasta näkökulmasta, jolloin strategina voi toimia ennakkoinnista vastaava henkilö tai henkilöryhmä.

²⁷ Vuorovaikutusjohtamisen tärkeimmät teoriat ovat työmoraaalin ja motivaation kehittämiseen liittyvä muutosjohtaminen (transforming leadership, ks. Burns 1978); ns. yhteisen hyvän lisäämiseen keskittyvä palvelujohtaminen (servant-leadership), josta esimerkkinä Äiti Teresa (ks. esim. Rogers 1996) sekä ”seuraa johtajaa” -teoria (followership, ks. esim. Kelley 1992 ja 1988).

Mintzbergin (1996, 25–33) mukaan johtajat toimivat tietyissä rooleissa. Johtajan asema ja virallinen toimivalta jakautuu seuraavasti:

- 1 henkilösuhderoolit, jolloin liikkeenjohtaja on keulakuva, johtaja ja yhteishenkilö ("leaders")
- 2 tiedonkäsittelyroolit, jolloin hän on tarkkailija, tiedonlevittäjä ja puhemies ("administrators")
- 3 päätöksentekoroolit, jolloin hän on yrittäjä, häiriöiden poistaja, resurssien jakaja ja neuvottelija ("doers").

Liikkeenjohdon klassiset tehtävät (suunnittelu, organisointi, johtaminen ja valvonta) eivät suoraan näy käytännön johtamisessa (Mintzberg 1996, Vanhala et al. 1994, 30, 35–36). Johtamismallien soveltamisessa on keskeistä, että tunnetaan malli ja käytännön työkalut myös operatiivisella tasolla. Esimerkiksi pelkkä laatujohtaminen ilman tavoitteellisuutta ja tulosajattelua ei ole riittävä. Laatu on yksi tie haluttuihin tuloksiin. Demingin mukaan useimpien organisaatioiden pääongelmat ovat yksinkertaisia. Monimutkaisiksi ne tekee se perusasia, että ongelmien poistamiseksi tarvitaan syvällinen muutos johtamisjärjestelmässä. (Deming 1982.)

2.1 Korkeakoulujen strategisen johtamisen kysymyksiä

Keskeisiä koulutuspoliittisia uudistuksia maassamme ovat olleet keskiasteen kouluuudistus ja ammattikorkeakoulu-uudistus. Hallituksen koulutuspoliittisessa selonteossa eduskunnalle (1990, 90) mainitaan mm. pyrkimys hajautetumpaan hallintoon ja joustaviin ohjaus- ja päätöksentekomenettelyihin (ks. myös opetusministeriö 1989). Koulutusjärjestelmien muutosvaiheessa valtion ohjausstrategiat ovat olleet keskeisiä.

Opetusministeriö vastaa sekä yliopistolaitoksen että ammattikorkeakoululaitoksen tulosohjauksesta. Tulosohjauksen yhteydessä voidaan puhua myös korkeakoulujen strategisesta ohjauksesta (ks. opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma 2003–2006, www.minedu.fi). Tulosjohtaminen johtamisjärjestelmänä sisältää tulosohjauksen ja tulosjohtamisen. Tulosjohtamisella tarkoitetaan organisaatioiden si-

säistä johtamistapaa. Tulosohjausjärjestelmä sen sijaan liitetään hallinnon tasojen välisiin ohjaus- ja seurantasuhteisiin. Tulosohjauksella tarkoitetaan ”niitä hallinnonalakohtaisia neuvottelu-, koordinaatio- sekä sopimusprosesseja, joilla ohjaava viranomaisen pyrkii varmistamaan, että sen alaiset virastot ja laitokset toimivat mahdollisimman tehokkaasti”. (Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 220–221.)

Clark (1983, ks. myös Hölttä & Pulliainen 1996, 120) kuvaa yliopistojen ohjausjärjestelmää kolmiolla, jossa valtio, akateeminen professio ja markkinat vaikuttavat keskeisesti yliopistojen ohjaukseen. Valtion ohjaukseen sisältyy myös laadun arviointi: akateemisen profession on seurattava ja arvioitava tutkimuksen ja opetuksen tasoa. Uusi yliopistolaki (647/1997) antaa maamme yliopistoille entistä suuremmat mahdollisuudet niiden sisäiseen johtamiseen ja uudelleenorganisointiin. Yliopiston hallitus nimetään laissa yliopiston ylimmäksi päättäväksi elimeksi. Yliopiston hallituksen²⁸ puheenjohtajana toimii rehtori. Hallituksen kokoonpano yliopistoissa on kollegiaalinen. Lain (647/1997) mukaan rehtori johtaa yliopiston toimintaa sekä käsittelee ja ratkaisee yleistä hallintoa koskevat asiat, jollei toisin säädetä tai määrätä. Yliopistoissa voi olla yksi tai useampia vararehtoreita.

Birbaumin (2000, xiv) mukaan käsitteen johtaminen (management) sijaan akateemisissa piireissä suositetaan hallinnon (administration) käsitettä. Johtaminen akateemisessa yhteisössä on hänen mukaansa tavoitteiden asettamista, toimintapolitiikkojen luomista, organisointia, motivointia, kommunikointia, suorituskyvyn arviointia ja henkilöstön kehittämistä. Teoksessaan *Management fads in higher education* (2000) Birnbaum analysoi seitsemää johtamisen ”muotivirtausta” korkeakouluissa neljänkymmenen vuoden ajalta. Strateginen suunnittelu ja benchmarking muodostavat yhden ”muotivirtauksen”. Ne ovat Birnbaumin (2000, 63–89) mukaan lähtöisin liikemaailmasta ja niiden fokus on korkeakoulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisessä suhteessa.

Ammattikorkeakoulujen johtamista käsittelevää tutkimusta ja kirjallisuutta ei juuri ole saatavilla. Yliopiston johtajuutta käsittelevässä suomalaisessa väitöstutkimuk-

²⁸ Yliopiston hallituksen tehtävät yleisen toiminnan kehittämistehtävän lisäksi ovat (1) hyväksyä yliopiston taloutta ja toimintaa koskevat sekä muut laajakantoiset suunnitelmat, (2) päättää määrärahojen jakamisen suuntaviivoista; (3) antaa lausunnot yliopistoa koskevissa periaatteellisesti tärkeissä asioissa; (4) hyväksyä johtosäännöt ja muut vastaavat määräykset (L 647/1997).

nessa Malkki (1999, 164) toteaa, että *yliopistojen strateginen johtaminen*²⁹ ja strategian kiteytyminen on hankala prosessi, koska strategian muotoutumiseen vaikuttaa useita tahoja. Empiirinen analyysi toteutettiin selvittämällä Joensuun, Jyväskylän, Kuopion ja Tampereen yliopistojen hallitusten jäsenten arvioita yliopistojen keskeisistä strategia-ajattelun alueista. Tulosten mukaan hallitusten jäsenten käsitykset poikkesivat suuresti ns. ideaaliyliopistosta. Malkki nimesi vastaajat businessyliopiston, sivistysyliopiston ja sekamallin kannattajiin. Vastaajien näkemykset poikkesivat ääripäissään huomattavasti siitä, mikä tai mitkä yliopistolaitoksen päämäärät tulisivat olla ja miten näihin päämääriin tulisi pyrkiä. Strategisen johtamisen kannalta henkilöstöjohtamiseen liittyvät asiat olivat keskeisiä. (Malkki 1999.)

Malkin (1999) mukaan eri tieteenaloilla on omat, eri arvoperustoilta nousevat strategiat ja yliopiston ylimmällä johdolla on oma tahtotila. Yliopisto-organisaatiot ovat jakautuneet tieteenaloihin, joiden kulttuurit eroavat jyrkästikin toisistaan (ks. myös Kekäle 1994, 1997). Kekäle (1997) jakaa tutkimiansa yliopistolaitosten johtamistyyliä neljään luokkaan: kollegiaaliseen ja demokraattiseen, ”johtoryhmätyökentelyyn”, vahvaan yksilöjohtamiseen ja eriytyneeseen kulttuuriin. Höltän (1991, 27) mukaan yliopistoissa työskentelevien opettajien ja tutkijoiden ensisijainen viiteryhmä on oma kansallinen ja kansainvälinen tieteenalayhteisö, ei fyysinen työyhteisö. Kyse on yliopistojärjestelmän tieteenalautuvuudesta.

Yliopistojen on vastattava kansallisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikan haasteisiin sekä yhä laajemmassa määrin toimintaympäristön ja markkinoiden vaatimuksiin. Malkki toteaa, että tietty hajaannus, erilaiset toiveet ja painotukset kuuluvat yliopistomaailmaan. Yliopiston strategia-ajattelun ja strategisen johtamisen alueiksi Malkki esittää liiketaloustieteestä lähtöisin olevan mallin, joka rakentuu avainhenkilöistä ja kulttuurista, koulutus- ja tutkimustoimintaan liittyvistä valinnoista, järjestelmistä ja olosuhteista sekä yhteistyöstä ja kilpailusta. Yliopistojen strategia-ajattelun ja johtamisen keskeiseksi tekijäksi Malkin keräämällä aineistolla muodostui avainhenkilöiden ja kulttuurin lohko. (Malkki 1999.)

Malkki (1999, 56–67) on koontanut yhteenvedon suomalaisesta ja kansainvälisestä yliopistojen ohjausjärjestelmiin kohdistuneesta tutkimuksesta kymmenen vuoden

²⁹ Strateginen johtaminen on johtamisjärjestelmä tai ajattelutapa, jonka avulla yritys tai organisaatio pyrkii varmistamaan tulevaisuuden menestyksensä (esim. Kamensky 2000, 315). Strategiseen johtamiseen palaan kappaleessa 4.6.

ajalta. Tarkastelujakson aikana on käyty keskustelua mm. yliopistolaitoksen päämääristä ja tehtävistä. Mielipiteet jakautuvat siitä, miten yliopistolaitoksen perustehtäviä tulisi toteuttaa ja mitä ne loppujen lopuksi ovat. Malkki (emt., 63) kuvaa keskustelua ”yliopistolaitoksen perinteisten ja modernien toimintojen välisenä kamppailuna, jossa yhteiskunnallisesti tuotantoelämää palveleva yliopistolaitos nähdään joko hyvänä tai huonona vaihtoehtona”. Keskeiseksi nousee kysymys akateemisesta riippumattomuudesta ja suhtautumisesta kilpailuun. Yliopistojen johtamista, rahoitusta ja tuloksellisuusmittareita tarkastelevissa tutkimuksissa nousevat esille eri tietealojen kulttuuriset ja käytännölliset eroavaisuudet. Yliopistojen laitostason johtaminen ja hallinnointi ovat myös lisääntyneet suuresti ja tutkimuksissa tuleekin esille johtamisongelmat suhteessa opetus- ja tutkimustyöhön.

Kansainvälistä tutkimusta arvioidessaan Malkki (1999, 64–67) toteaa, että yliopistojen ja valtiovallan välisessä ohjaussuhteessa niin päätös- kuin budjettivallassa tapahtuneet muutokset ovat samankaltaisia kuin Suomessa. Ne näkyvät hyvin mm. Isossa-Britanniassa, Hollannissa, Tanskassa ja Ruotsissa tehdyissä tutkimuksissa. Saksassa ja Itävallassa yliopistojen ohjaus perustuu vielä melko yksityiskohtaiseen budjetti- ja säädösohjaukseen mutta Malkin mukaan sama kehityssuunta on niissäkin havaittavissa. Keski-Euroopan yliopistoja alettiin tarkastella tehokkuus- ja taloudellisuusnäkökulmasta noin kymmenen vuotta Suomea aiemmin. Selviytymiskeinoina yliopistot ovat mm. vahvistaneet sisäisiä ohjausjärjestelmiään ja laajentaneet omaa erikoisosaamistaan, lisänneet ulkopuolisen rahoituksen osuutta sekä hyväksyneet jatkuvan muutoksen osana yliopiston toimintaa. (Ks. myös Kivinen & Rinne 1992, Morrill 2000, 105–112.)

Morrill (2000, 105–112) painottaa *strategisen päätöksenteon* merkitystä yliopistojen johtamisessa. Yliopistojen sidosryhmät ovat moninaiset ja erilaiset näkökulmat tulisi ottaa päätöksenteossa huomioon. Yliopistojen tulee pohtia ja määritellä tehtävänsä sekä priorisoida mahdollisuutensa ja haasteensa. Yhteisten arvojen löytäminen on ongelmallista mutta tärkeää. Yliopistoihin koko maailmassa kohdistuu ulkoisia paineita kehittää indikaattoreita, jotka mittaavat laatua ja suorituskykyä. (Ks. myös Vroeijerstijn 1995, Kelss 1990 ja 1992.) Oikeaan kontekstiin asetettuina ja oikein ymmärrettyinä indikaattorit voivat myös olla erinomainen strategisen johtamisen ja päätöksenteon väline. Raivola (2000b, 102–120) on selvittänyt indikaattoreiden ominaisuuksia ja käyttöä sekä indikaattorijärjestelmiä. Indikaattori on tilastollinen tunnusluku tai sen johdannainen, joka toimii suunnittelun, seurannan ja joh-

tamisen apuna. Indikaattoritietoa tulee kerätä säännöllisesti, jotta sillä voidaan ohjata toimintaa.

Morrill (2000) puhuu strategisista indikaattoreista, avainindikaattoreista, suhteellisista indikaattoreista, vertailevista indikaattoreista ja trendejä osoittavista indikaattoreista. Indikaattorit ovat sekä määrällisiä että laadullisia ja niitä tulee kehittää ajan myötä. Liian monet tai liian vähäiset indikaattorit puolestaan heikentävät prosessien ohjausta. Laitoksen tai yksikön vertaileminen toiseen edellyttää itseymmärrystä (itsearviointia), koska indikaattoreilla on merkitystä ainoastaan, mikäli niitä tulkitaan laajempaa tieteenalan viitekehystä vasten. Niiden tehtävänä on herättää uusia kriittisiä kysymyksiä sekä varmistaa, että päätöksenteko on tehokasta.³⁰

Yliopistojen strategiseen johtamiseen liittyvät kysymykset ovat olleet laajan kansainvälisen mielenkiinnon kohde³¹, erityisesti *strategian toteutumisen arviointi*, *strategisen johtamisen indikaattorit* sekä *strategisen johtamisen problematiikka*: resurssien väheneminen, korkeakoulutuksen massoituminen ja yliopistopolitiikan kansainvälistyminen. Nämä kysymykset kulminoituivat arviointeihin siitä, voidaan-ko tai tuleeko yliopistoa johtaa kuin liiketoimintayritystä. Perinteinen yliopistoideologia, joka on perustunut vahvoihin kulttuuriarvoihin ja toimintavapauteen, ei enää päde. Yliopistojen on mukauduttava markkinoiden vaatimuksiin. Sidosryhmät vaativat näyttöä ja takuita yliopistojen korkeasta laadusta ja toiminnan tehokkuudesta. Yliopistojen on arvioitava omaa toimintaansa ja otettava markkinoiden vaatimukset dynaamisella ja innovatiivisella tavalla huomioon. (Bayenet et al. 2000.)

Suomalaisessa koulun johtamista käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaan usein pedagogisesta johtamisesta³². Tämä liittyy perinteiseen malliin, jossa tutkintoon johtava

³⁰ Morrill mainitsee esimerkkinä Richmondin yliopistossa vuosittain julkaistavan Fact Bookin, jossa edellä mainituilla indikaattoreilla yliopistoa verrataan 20 muuhun yliopistoon. Suurin ero amerikkalaisten ja eurooppalaisten yliopistojen kohdalla on ulkoisessa rahoituksessa (fund-raising performance). (Morrill 2000, 109–110.)

³¹ Esimerkiksi syksyllä 1999 Brysselissä järjestetty Management seminar for university leaders, seminaari, jonka järjestivät Association of European Universities ja Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE), joka kuuluu OECD:een. Teeman käsittelyä jatketaan edelleen. (Bayenet et al. 2000.)

³² Pedagogisesta johtajuudesta ovat kirjoittaneet myös mm. Berg et al. (1987), Hämäläinen (1988), Lyytinen (1989) ja Their (1988, 1990, 1994), jonka mukaan pedagoginen johtaminen edellyttää, että johtajalla on selkeä näkemys johtamisesta sekä käsitys itsestään johtajana. Tapa, miten johtaja suhtautuu henkilöstöön, perustuu hänen ihmiskäsitykseensä. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä käsitysten, tiedon ja arvojen järjestelmää, johon perustuvat käsitykset siitä, mikä ja millainen ihminen on.

koulutus on nähty koulun lähes ainoana tehtävänä. Ammattikorkeakoulun rehtorilla ja johtajalla on Helakorven & Olkinuoran (1997, 57–63)³³ mukaan haasteellinen tehtävä. Hänen tehtäväkenttäänsä sisältyy myös ristiriitaisuuksia. Rehtorin tulee huolehtia siitä, että toimitaan säännösten ja tavoitteiden mukaisesti. Hänen tulee valvoa ja johtaa ammattikorkeakoulun hallintoa ja pedagogista työskentelyä. Rehtorilla on yhteyksiä useisiin sidosryhmiin. Pedagogisen johtamisen keskeisenä tavoitteena on kehittää ammattikorkeakoulua ja hallita päivittäisiä ja pidemmän aikavälin muutosprosesseja. Tämä edellyttää myös herkkyyttä ulkoapäin tuleville impulseille. (Emt.)

Tämä johtajuuden malli ei enää vastaa ammattikorkeakoulun johtajuudelle asetettaviin vaatimuksiin. Ammattikorkeakoulujen tehtävät laajenevat uuden ammattikorkeakoululain myötä. Uudet tehtävät, T & K -toiminta ja alueellinen kehittämistehtävä, edellyttävät moninaisten verkostojen ja vuorovaikutussuhteiden luomista ja hallintaa. Määttä (1996, 77–82) on kuvannut pedagogista johtamista laajemmasta perspektiivistä sisältäen tieteellisen johtamisen, oppimisen ja kasvun johtamisen, eettisen johtamisen, esteettisen johtamisen ja kulttuurisen johtamisen. Nämä näkökulmat ovat Määttän mukaan nousseet eduskunnan, valtioneuvoston, opetusministeriön, opetushallituksen ja yhteiskunnan tulevaisuudenkuvista ja strategisista linjauksista.

Kansainvälisen tarkastelun perusteella koulutuksen merkitys korostuu ja asema muuttuu siirryttäessä tietointensiivisempään talouteen. Koulutusta ei voida nähdä eristäytyneenä, vaan sen on verkostoiduttava työelämän ja yhteiskunnan muiden instituutioiden kanssa. (Raivola et al. 2001, 126–127.) OECD:n julkaisussa *New school management approaches* (2001) koulun johtamisen uusia lähestymistapoja esitetään henkilöstön, resurssien sekä sisäisten ja ulkoisten vuorovaikutussuhteiden viitekehyksessä. Keskeiseksi haasteeksi on noussut tietoon perustuva johtaminen, *knowledge management*. Vaikka julkaisussa on kyse maamme peruskoulua lähellä olevista oppilaitoksista yhdeksässä eri maassa, on merkille pantavaa, että

³³ Ammattikorkeakoulun pedagogisen johtamisen kehittämisen painopistealueet Helakorven ja Olkinuoran (1997, 63) ovat seuraavat. (1) ”Toiminnalla on oltava yhteiset tavoitteet. Tämä edellyttää avointa keskustelua ammattikorkeakoulun tehtävistä ja odotuksista. Tavoitteiden tulisi olla kirjatuna ja kaikkien saatavilla. (2) Toiminnan johtamisen tulee olla kasvatustyötä tukevaa ja kasvua edistävää. Ammattikorkeakoulun keskeinen tavoite on onnistua ammattikasvatustyössä, kouluttaa työelämään ammattitaitoisia ja yhteistyöhön kykeneviä ihmisiä. (3) Johtamisen tulee mahdollistaa pedagogisen työn organisointi uudelleen lähtien nykyisistä oppimiskäsityksistä. Tällöin korostetaan itseohjautuvuutta, aktiivista toimintaa, työssä oppimista, yhteistyötä ja ongelmakeskeistä ajattelua. (4) Johtamisen tulee mahdollistaa uuteen toimintakulttuuriin siirtyminen, jolloin toiminnan keskeisinä periaatteina ovat asiantuntijaorganisaatio, tiimityö, yhdessä oppiminen ja muutoshakuisuus.” (Emt.)

toimintaympäristön ja sidosryhmien samoin kuin tietoon perustuvan johtamisen merkitys on kansainvälisesti kasvamassa. Pelkkä pedagoginen johtaminen ei riitä edes peruskoulutasolla.

2.2 Ammattikorkeakoulujen hallinnon pääpiirteet

Maamme julkishallinnon uudistamistyön juuret ovat 1980-luvulla. Yhtenä lähtökohdانا voidaan pitää hallinnon hajauttamiskomitean työtä (komiteanmietintö 1986:12). Myöhemmin on tehty valtioneuvoston periaatepäätös julkisen sektorin uudistamisesta. Julkisen sektorin kehittämisessä on korostettu mm.:

- julkisen sektorin modernisointia
- päätöksenteon hajauttamista
- taloudellisuuden ja tehokkuuden vaatimusta
- asiakaslähtöistä toimintaa
- toimintaprosessien kehittämistä
- henkilöstöpolitiikkaa ja johtamismenetelmiä (valtioneuvosto 1993, Helakorpi & Olkinuora 1997).

Tavoitteena oli laajentaa julkisten organisaatioiden taloudellista ja hallinnollista itsenäisyyttä ja lisätä tulosvastuuta, tehokkuutta ja parantaa laatua. Kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus yhdistettiin opetushallitukseksi. Alueatasolla oppilaitosten ja niiden ylläpitäjien rooli on kasvanut ja lääninhallitusten rooli supistunut.

Suomessa yliopistot ovat valtion ylläpitämiä. Niiden itsehallintoa tarkastellaan suhteessa valtioon. Ammattikorkeakoulut ovat kunnallisia ja yksityisiä ja niiden itsehallintoa on tarkasteltava suhteessa sekä valtioon että ammattikorkeakoulun ylläpitäjään. (Esim. Rajakylä 14.3.2002.)

Yliopistosektorilla on siirrytty toimintamenobudjettiin, jolloin varat voidaan kohdentaa tarpeen mukaan. Uusi yliopistolaki (647/1997) on antanut yliopistoille laajemmat mahdollisuudet järjestää hallintoaan omin päätöksin. Yliopistojen uudessa hallintomallissa on ollut pyrkimys siirtyä kollegiaalisesta päätöksentekotavasta

akateemista johtajuutta korostavaan. Yliopistojen hallitukseen on uuden lain myötä ollut mahdollista ottaa mukaan työ- ja elinkeinoelämän edustajia.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista (1995/255) määrittelee ammattikorkeakoulun hallinnon perusteet. Laki ammattikorkeakouluista³⁴ uudistetaan vuoden 2002 aikana. Merkittäviä kysymyksiä uudistettavan lain³⁵ suhteen ovat mm. ammattikorkeakoulujen asema koulutusjärjestelmässä ja ns. Bolognan prosessin tulkinta Suomessa (yliopistojen tutkintorakenteen uudistaminen, ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot), ammattikorkeakoulujen tehtävämääritys, toiminnan ohjaus (opetusministeriö – ylläpitäjä – ammattikorkeakoulu), ammattikorkeakoulun autonomia ja demokratia, ammattikorkeakoulun hallinto (ylläpitäjähallinto, sisäinen hallinto), rahoitus, T & K-toiminnan asema ja edellytykset sekä jatkotutkinnot. (Esim. Rajakylä 14.3.2002, Varmola 2002.)

Korkeakoulujen autonomialla tarkoitetaan yleensä opetuksen ja tutkimuksen vapautta, oikeutta päättää omista asioistaan sekä oikeutta nimittää opettajat. *Korkeakouludemokratian* mukaisesti enemmistö monijäsenisten hallintoelinten edustajista edustaa korkeakoulu yhteisön jäseniä, opettajia, muuta henkilökuntaa ja opiskelijoita. Hallintoelimeen voi myös kuulua ulkopuolisia jäseniä. (Esim. Rajakylä 14.3.2002.) Nykyiset ammattikorkeakoulut ovat joko säätiöitä, osakeyhtiöitä, kuntayhtymiä tai toimivat osana kuntaa tai kuntayhtymää. Säätiöt, osakeyhtiöt ja kuntayhtymät ovat julkisoikeudellisia oikeushenkilöitä. Kunnan tai kuntayhtymän osana toimivat ammattikorkeakoulut sen sijaan eivät ole. Tämän vuoksi ammattikorkeakoulujen autonominen asema on hyvin erilainen. Autonomian kannalta keskeisiä kysymyksiä on ammattikorkeakoulun julkisoikeudellinen asema. Oikeushenkilön asemassa olevalla ammattikorkeakoululla on periaatteessa paremmat mahdollisuudet kehittää toimintaansa joustavasti.

³⁴ ”Ammattikorkeakouluja varten tulee yliopistoja koskevan yliopistolain tapaan olla laki ammattikorkeakouluista tai ammattikorkeakoululaki” (Rajakylä 14.3.2002, vrt. laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995).

³⁵ Lain valmisteluaikataulu: rahoitusryhmän muistio lausunnoilla 15.3.2002 mennessä, OPM:n lakityöryhmän esitys valmis 30.4.2002 mennessä, OECD:n koulutuskomitea; arvioinnin julkistaminen 4.6.2002, lakityöryhmän lausuntokierros, lakiesityksen käsittely hallituksessa ja lakiesitys eduskuntaan syksyllä 2002 (Varmola 2002).

Helakorpi & Olkinuora (1997) ovat jäsentäneet ammattikorkeakoulujen tärkeimmät hallintoelimet ja keskeiset tehtävät seuraavasti:

(Yhtymä) valtuusto	Käyttää ylintä päätösvaltaa. Päättää budjetista, siihen liittyen viroista, toimista, pitkän aikavälin linjauksista ja valitsee hallituksen.
Hallitus	Päättää toiminnan yleisestä organisoinnista, talousarvion yksikkökohtaisesta soveltamisesta, vahvistaa taloudellisesti merkittävät sopimukset, palkkaa rehtorin ja päättää koulutusohjelmaesityksistä. Hallitus toimii ylimpänä päätävänä elimenä valtuuston kokousten välillä.
Neuvottelukunta tai vastaava	Tehtävänä on toimia asiantuntijaelimenä. Edustus on työelämästä, korkeakouluista ja alueen intressiryhmistä. Neuvottelukunta voi olla myös ala- tai yksikkökohtainen.
Rehtori	Keskeiset tehtävät liittyvät ammattikorkeakoulun kehittämiseen, toimintaan yksiköiden johtajien esimiehenä, päätöksiin, jotka kohdistuvat opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin yleisellä tasolla, tiedottamisen vastaamisesta, yhteistoimintasopimuksista ja yhteiseen toimintaan varatuista määrärahoista. Rehtori toimii myös hallituksen esittelijänä*.
Talousjohtaja	Keskeiset tehtävät liittyvät taloushallinnon yleiseen organisointiin, talousarvion valmisteluun ja seurantaan, kirjanpitoon sekä juoksevien maksusuoritteiden hoitamiseen. Talousjohtajalle voidaan määrätä myös kiinteistöjen hoitoon liittyviä tehtäviä, ellei ammattikorkeakoululla ole erikseen henkilöä isännöintitehtävissä.
Tulosityksikön johtaja	Tulosityksiköjen lähtökohtana ovat usein koulutusalat, jolloin voidaan puhua toimialajohtajista. Tulosityksikön johtajan tehtäviin kuuluu toimia ko. yksikön henkilöstön johtajana, opetuksen kehittäminen ja seuranta, tulosityksikön budjetista päättäminen, käytännön työn organisointi ja yleisjohtaminen. Hän päättää yksikön käytössä olevien tilojen käytöstä, maksullisesta palvelutoiminnasta sekä toimii koulutusohjelmajohtajien esimiehenä.
Johtoryhmä	Rehtori, talousjohtaja ja eri tulosityksiköiden johtajat muodostavat ammattikorkeakoulun johtoryhmän. Sen rooli eri tapauksissa vaihtelee: lievimmillään se on koordinaatioryhmä ja painavimmillaan ammattikorkeakoulun hallitus. Johtoryhmä toimii parhaimmillaan tiiminä, joka kokoontuu viikoittain ratkaisemaan ammattikorkeakoulun johtamiseen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 2. Ammattikorkeakoulujen tärkeimmät hallintoelimet ja niiden keskeiset tehtävät (Helakorpi & Olkinuora 1997, ks. myös laki 255/1995).

* Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995 ei määrittele, että rehtori toimii hallituksen esittelijänä.

Yleistä hallintoa hoitavat hallitus ja rehtori sekä tarvittaessa valtuuskunta. Kunnallisen ja yksityisen ammattikorkeakoulun hallitukseen ja valtuuskuntaan sekä muuhun

monijäseniseen hallintoelimeen voidaan valita päätoimisten opettajien, muun päätoimisen henkilökunnan ja päätoimisten opiskelijoiden valitsevia elinkeino- ja työelämän edustajia. Valtion ammattikorkeakoulujen hallinto on määritelty tarkemmin asetuksella. Ammattikorkeakoulukokonaisuuksien rakentamisessa on korostettu, että niiden tulee olla monialaisia ja suuria organisaatioita.

Helakorven & Olkinuoran jäsenyksessä (ks. taulukko 2) on huomattava, että T & K -toiminta ja aluekehitystehtävä eivät vielä lainsäädännöllisesti (L 255/1995) sisälly ammattikorkeakoulun tehtäviin. Vuonna 2002 toteutuvan ammattikorkeakoululainsäädännön uudistumisen myötä ammattikorkeakoulujen laajennetut tehtävät vaikuttanevat myös hallintoelimiin ja niiden keskeisiin tehtäviin. Ammattikorkeakoulu ja sen ylläpitäjähallinto kytkeytyvät valtionhallintoon³⁶ opetusministeriön ja ammattikorkeakoulun välisissä tavoite- ja tulossopimusneuvotteluissa, sopimuksessa asetettujen tavoitteiden ja sopimuksen muun toteutumisen arvioinnin ja tarkistuksen yhteydessä, sekä AMKOTA-järjestelmän kautta. Kyse on tulosohjauksesta. Tavoite- ja tulossopimusneuvotteluja voi luonnehtia tasapainon hakuna opetusministeriön, ammattikorkeakoulun ja ammattikorkeakoulun ylläpitäjien tavoitteiden, resurssien ja reunaehtojen välillä.

2.3 Kansainvälinen koulutuksen arviointipolitiikka koulutuksen ohjausmuotona

1980-luvun lopussa silloinen Euroopan yhteisö (EY) alkoi ajaa integraatiota ja päätyi Maastrichtin sopimukseen vuonna 1992, joka on ollut voimassa 1.11.1993 lähtien. Tämä sopimus on vaikuttanut suomalaiseen poliittiseen, sosioekonomiseen ja kulttuuriseen elämään, niin myös koulutukseen. Euroopan unionin virallinen asiakirja sisältää koulutusjärjestelmää koskevat ammatilliset ja yleiset alueet ja kehottaa jäsenmaita *kehittämään yhteisiä päämääriä*. Artiklan 126 mukaisesti EU velvoitettiin myötävaikuttamaan korkeatasoisen koulutuksen toteutumiseen. Samassa yhteydessä on keskusteltu liikkuvuudesta.

³⁶ Tästä enemmän kappaleessa 2.5.1, opetusministeriön harjoittama tulosohjaus.

Ulkoisen laadun arviointi (external quality monitoring, EQM) on laajentunut nopeasti ja siitä on tullut merkittävä tekijä korkeakoulupolitiikassa ympäri maailmaa. Esimerkiksi kansainvälisessä International network of quality assurance agencies -järjestössä on jäseniä yli 40 maasta. Eri maissa on toteutettu lukuisia ulkoisia koulutuksen laadun arviointeja (esim. Harvey 1997, 25–26)³⁷. Ulkoisissa arvioinneissa sovelletaan useita yhdistelmiä kolmesta arviointimenetelmästä, joita ovat itsearviointi, vertaisarviointi (usein vierailut korkeakoulussa) sekä tilastollinen ja laadullinen aineisto. Suomessa yliopistoihin kohdistuva arviointi voimistui 1990-luvun alkupuolella. Taustalla olivat mm. vaatimukset resurssien tehokkaammasta käytöstä ja tulosjohtamiseen liittyvät uudet seurantatavat. (Esim. Laukkanen & Stenvall 1996, Rekilä 1998.) Arvioinnin merkityksen kasvua sekä yliopisto- että ammatti-korkeakoulusektorilla ilmentää mm. Korkeakoulujen arviointineuvoston perustaminen. Arviointineuvosto on myös kansainvälisesti verkottunut. Se osallistuu esimerkiksi Euroopan Unionin arviointia käsittelevien yhteistyöelinten ja eurooppalaisten arviointiyksiköiden verkoston, European quality networkin, toimintaan, OECD:n työryhmiin (IMHE ja INES eli International education indicators), Euroopan yliopistojen yhdistyksen CRE:n sekä muiden vastaavien järjestöjen arviointia koskeviin asiantuntijaelimiin (Korkeakoulujen... 1997, 8).

EU:n tavoitteena on ottaa huomioon ne erot, joita jäsenmaiden välillä on koulutuspoliittisissa lähtökohdissa ja tavoitteissa. Pääpaino on erityisesti kielten opetuksessa,

³⁷ Seuraavassa on esimerkkejä eri maissa toteutetuista ulkoisista arvioinneista (ks. Harvey 1997, 25–26).

- Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien ulkoinen auditointi (toimijana mm. *Quality Audit Division of the Higher Education Quality Council in Britain*).
- Uuden, kokeiluvaiheessa olevan korkeakoulun arviointi kunnes korkeakoulu saavuttaa autonomian (toimijana *Consejo Nacional de Univeridades in Venezuela*).
- Eri tavalla painottuneet koulutuksen kokonaisarvioinnit (toimijana mm. Comité National d'Evaluation, CNE, Ranskassa tai Australian Committee for Quality Assurance in Higher Education, CQAHE).
- Opetuksen ja oppimisen laadun arviointi koulutusohjelma- tai oppiainetasolla (toimijana mm. QualityAssessment Division of the Higher Education Funding Council for England, HEFCE tai Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education in Denmark).
- Oppilaitosten ja korkeakoulujen akkreditoinnit. Esimerkiksi USA:ssa ja Kanadassa toimii yhtä aikaa useita akkreditoinnista vastaavia elimiä.
- Tutkimuksen arviointi. Englannissa Research Assessment Exercise, jota harjoittavat HEFCE, SHEFC ja HEFCW (Funding Councils) tai Suomen Akatemian harjoittamat tutkimuksen arvioinnit jo 1980-luvun alkupuolelta lähtien.
- Koulutusohjelmien akkreditoinnit ja vahvistamiset.
- Opiskelijoiden koulusaavutusten arvioinnit (mm. Standards on British Undergraduate Degrees). Vastaavia arviointeja käytetään myös Irlannissa, Tanskassa ja useissa muissa maissa.

koulutusjärjestelmien yhdenmukaistamisessa ja tutkintojen ja diplomien vastavuoroisuuden tunnustamisessa (Kemppinen 1994, Mitter 1998, 202–203). Kesäkuussa 1999 allekirjoitettiin ns. Bolognan julistus eurooppalaisen korkeakoulualueen luomisesta. Jo aiemmin neljä maata oli allekirjoittanut Sorbonnen julistuksen, jossa puhuttiin tutkintojen harmonisoimisesta. Bolognan julistuksen toimenpiteillä pyritään parantamaan koulutuksen vertailtavuutta ja yhteensopivuutta sekä korkeasteen tutkintorakenteiden yhtenäistämiseen kaksiportaiseksi perus- ja jatkotutkinnoiksi (undergraduate ja graduate).³⁸ Julistus voidaan nähdä ammattikorkeakoulu- ja yliopistotutkintojen rinnastamisena tai yhdentämisyrittämisinä (esim. Raivola 1999).

OECD:n asema on OECD:n suurlähettilään Jorma Julinin mukaan muuttunut EU:n laajenemisen myötä. EU:n toiminta on näkyvämpää ja se tekee myös koulutuspoliittisia linjanvetoja (Julin 2001). EU:n politiikoissa koulutuksen merkitys onkin huomattavasti kasvanut. Perusdokumentti on Deloiresin johdolla vuonna 1993 valmistunut valkoinen kirja, Kasvu, kilpailukyky ja työllisyys, jonka mukaan Eurooppa pyrkii tietoyhteiskuntakehityksen huipulle. Kilpailijoita lienevät Yhdysvallat ja Japani. Samaan tähtää myös EU:n tulevaisuutta linjaava Agenda 2000 -asiakirja sekä eEurope-toimintasuunnitelma, jossa koulutuksella ja tutkimuksella on keskeinen asema.

EU:n erityisavustaja Ilkka Turusen (2001) mukaan koulutuksen läpimurto tapahtui Lissabonissa Eurooppa-neuvoston päätelmissä keväällä 2000. Keskeiset ”Lissabonin tulokset” olivat: (1) opetusministereiden mahdollisuudet osallistua EU:n talous-

³⁸ Bolognan julistuksen tavoitteena on vuoteen 2010 mennessä lisätä Euroopan korkeakoulujen kansainvälistä kilpailukykyä luomalla vertailukelpoisia tutkintorakenteita, ottamalla käyttöön määrämuotoinen englannin kielinen tutkinnon sisällön kuvaus (diploma supplement) ja suorituspistejärjestelmä sekä edistämällä opiskelija- ja opettajavaihtoa sekä yhteistyötä laadun arvioinnissa ja opetusohjelmien kehittämisessä. Ammattikorkeakoulujen kannalta merkittävin Bolognan julistuksen kohta liittyy tutkintorakenteisiin. Julistuksessa painotetaan kaksivaiheista (undergraduate- ja graduate-tasot) tutkintojärjestelmää, jossa toisen vaiheen opintojen edellytyksenä on ensimmäisen vaiheen tutkinnon suorittaminen. Ensimmäisen vaiheen tutkintoon (kandidaatti/bachelor) johtavan opiskelun tulisi kestää vähintään kolme vuotta ja antaa myös työmarkkinoiden tunnustama pätevyys. Toisen vaiheen opinnot johtavat maisterin (master) tutkintoon ja/tai tohtorin tutkintoon. Yleisesti puhutaan tässä yhteydessä 3 + 2 + 3 -järjestelmästä, jossa kolmivuotisia kandidaattiopintoja seuraavat kaksivuotiset maisteriopinnot ja niitä edelleen kolmivuotiset tohtoriopinnot. Suomen nykyinen yliopistojen tutkintojärjestelmä poikkeaa pääsääntöisesti Bolognan julistuksesta siinä, että Suomesta puuttuu kandidaattitasoinen tutkinto. Siten yliopistojen perusopiskelijat ovat kansainvälisessä käytännössä undergraduate-opiskelijoita aina ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen saakka. Tämä voi joissakin tapauksissa vaikeuttaa ulkomailta opiskelua. Kandidaatin tutkinnon puute saattaa vaikuttaa myös ulkomailta Suomeen tulevien opiskelijoiden määrään. Toinen Suomen tutkintorakennetta kuvaava asia on lisensiaatin tutkinto, jolta puuttuu kansainvälinen vastine. Useat Suomet korkeakoulut muodostavat kantaansa alempaan korkeakoulututkintoon ja lisensiaatin tutkintoon.

politiikan suuntaviivojen ja työllisyyspolitiikan jäsentelyyn, mikä riippuu mm. siitä, mikä arvo koulutuksella nähdään olevan kansallisessa politiikassa; (2) toistakymmentä koulutuksellista tavoitetta aikatauluineen ja (3) opetusneuvoston laaja keskustelu koulutusjärjestelmien ongelmista ja prioriteeteista. Opetusneuvoston raportti linjaa kymmenen vuoden tähtäimellä kolme strategista tavoitetta, jotka koskevat myös Suomea: a) EU:n koulutusjärjestelmien laadun ja tehokkuuden parantaminen, (b) koulutukseen pääsyn helpottaminen ja (c) koulutusjärjestelmien ja ympäröivän maailman lähentäminen. Nämä ovat EU:n yhteisiä koulutuspoliittisia tavoitteita, joille on myös päätetty seurannan menetelmät. (Emt.)

Tukholman Eurooppa-neuvosto käsitteli opetusneuvoston selvitystä maaliskuussa 2001 ja nosti esille erityisesti kysymyksen luonnontieteiden ja tekniikan opinnoista, miten rekrytoida naisia kyseisille aloille, sekä miten rekrytoida päteviä opettajia. Muita teemoja olivat mm. liikkuvuus ja työvoiman osaamistarpeiden ennakointi. Suomi on osoittanut huolestumisensa jäsenmaiden koulutuspolitiikan ja toimenpiteiden yhdenmukaistamisesta poliittisella ohjauksella, mikä vaikuttavuudeltaan voi olla verrattavissa lainsäädäntöön. Käytännössä tämä tarkoittaisi mm. liiallista sääntelyä, tilastotyön korostumista sekä raskaita seuranta- ja raportointiprosesseja. Lisabonin strategia on muutenkin saanut kritiikkiä osakseen mm. sen lyhytnäköisestä ammatillisuuden suosimisesta, välineellistyneestä koulutuskäsityksestä, taloudellisista painotuksista sekä tietotekniikan palvonnasta. (Turunen 2001.)

OECD puolestaan on riippumaton ja sen toiminta on perusteellista tutkimusta ja analyysia. OECD pyrkii kyseenalaistamaan vallitsevia käytänteitä ja tarjoamaan tietoa ja opastusta. EU tarjoaa myös taloudellisia kannustimia (resursseja) päinvastoin kuin OECD. OECD:n koulutuspoliittinen viitekehys on globaali. Erilaisten arviointien lisäksi se tarjoaa myös tietoa parhaista käytänteistä (best practices). (Julin 2001.) OECD:n yhteydessä toimii Institutional management in higher education (IMHE), ohjelma, jonka jäseniä ovat mm. koulutuspolitiikan ja -hallinnon asiantuntijat ja tutkijat (Yelland 2001).

Ennen ammattikorkeakoulu-uudistusta maamme teknillisiä opistoja, terveydenhuolto-oppilaitoksia ja muita vastaavia oppilaitoksia ei luettu korkeakoulutuksen piiriin kuten muualla Euroopassa, vaikka ne sekä laajuudeltaan että vaatimuksiltaan vastasivat eurooppalaisia tutkintoja (Ahola et al. 1992, 31). Nykyisin Suomi on kär-

kisijoilla OECD:n koulutustilastoissa koskien korkeakoulutukseen osallistumisen astetta, koska ammattikorkeakoulut luetaan higher education -tilastoihin.

Suomi on ollut OECD:n jäsen vuodesta 1969. Järjestöllä ei ole toimivaltaa jäseniinsä, vaan työtä tehdään suunnitelmatasolla ja suosituksina. OECD ei ole tuottanut koulutukseen liittyviä kansainvälisiä sopimuksia. Laukkasen (1998, 211–216) mukaan maamme koulutuspoliittiset ratkaisut ovat kokonaan kansallisia päätöksiä (ks. myös Kemppinen 1999, 81). Suomi on tosin osallistunut aktiivisesti jo 1970-luvulla OECD:n hankkeisiin. OECD-maat ovat olleet kiinnostuneita mm. koulutus uudistusten johtamisesta. OECD:n vaikutuskanavia ovat kansainväliset opetusministereiden kokoukset, indikaattorityö, maatutkinnat ja erilaiset tutkimusohjelmat.

OECD:n koulutussektori on laatinut kansainväliset koulutusjärjestelmäindikaattorit, joihin on liitetty mm. koulusaavutusten vertailuja ja kolmannen asteen koulutusta kuvaavat indikaattorit. Kvantitatiivisiin muuttujiin perustuvilla indikaattoreilla voi vertailla koulutusjärjestelmiä: koulutusprosesseja, koulutuksen tuloksia, pidemmän aikavälin vaikutuksia, koulutuksen investointeja ym.³⁹ Vertailevan tutkimuksen ja selvitysten kenttä on laaja. Vuonna 1998 Koulutuskomiteassa ja CERI:ssä (OECD:n koulutustutkimus- ja innovaatiokeskus) tehtiin vertailevaa tutkimusta mm. korkeakouluopiskelusta, tulevaisuuden koulutuksesta, teknologian vaikutuksista oppimiseen, oppivista alueista ja kunnista, elinikäisestä oppimisesta ja koulutuksessa käytettävän informaatioteknologian laadusta. (Laukkanen 1997 ja 1998, OECD 1997, Raivola 2000b, ks. myös <http://www.oecd.org>)

OECD käyttää vertailevasta tutkimuksesta saamiaan tuloksia hyväksi maakohtaisissa koulutuspolitiikan analyysissä, jotka voivat kohdistua koulutusjärjestelmään tai sen osaan, korkeakoulupolitiikkaan tai koulutuksen osa-alueeseen. Vuonna 1995 toteutetun korkeakouluja koskevan maatutkinnan mukaan ammattikorkeakoulujärjestelmämme oli kehittynyt myönteisesti. Korkeakoulujen arviointi nostettiin keskeiselle sijalle. (OECD 1995.) Maamme koulutuspolitiikka tutkittiin vuonna 1982 ja tiede- ja teknologiapolitiikka vuonna 1987 (Laukkanen 1998, 212). EU:n neuvosto on 24.9.1998 antanut suosituksen eurooppalaisesta yhteistyöstä korkeakouluopetuksen laadun arvioinnissa. Ammattikorkeakoulutuksen merkittäviä arviointeja on OECD:n lokakuussa 2001 toteuttama arviointi, jonka tuloksia on ollut mahdollista

³⁹ Indikaattorijärjestelmiin ja arvioinnin perusteisiin voi perusteellisemmin tutustua Raivolan (2000c) teoksessa Tehoa vai laatua koulutukseen?

hyödyntää valmisteltaessa uutta lakia ammattikorkeakouluista. Tutkinta Suomen ammattikorkeakoulutuksesta pidetään kesäkuussa 2002 OECD:n koulutuskomitean erityisistunnossa (Rajakylä 14.3.2002).

Tunnetuimpia⁴⁰ ulkomaalaisia arvioinnista vastaava elimiä ovat HEFCE (Higher education funding council of England) ja VSNU (englanniksi The association of universities in the Netherlands). Laadunvarmistusta (quality assurance) on Euroopassa harjoitettu terveydenhuollossa ja korkeakoulutuksessa jo 1980-luvulta lähtien (Brown 1998, Ellis 1994, Brennan et al. 1997). Arviointi keskittyi pikemminkin menneisyyteen ja virheisiin (judgmental) kuin tulevaisuuteen ja kehittymiseen. Nykyisin laadunvarmistusta käytetään kansallisena strategiana, joka kattaa koko korkeakoululaitoksen.

Koulutuksen laadun arvioinnilla on myös Yhdysvalloissa pitkät perinteet. Yhdysvalloissa on useita akkreditointielimiä, jotka harjoittavat arviointia. Esimerkiksi North central association of colleges and schools (NCA) on itsenäinen akkreditointielin, joka harjoittaa vapaaehtoisuuteen perustuvaa koko oppilaitoksen (institutional) ja/tai koulutusohjelman (specialized) laadun arviointia. Oppilaitokset eivät todellisuudessa kuitenkaan voi jättäytyä akkreditoinnin ulkopuolelle, koska opiskelijoiden opintotuki riippuu siitä, onko oppilaitos akkreditoitu. Vastaaventyypisiä elimiä kuin NCA on Yhdysvalloissa kuusi, ja ne toimivat alueellisesti riippumattomina toisistaan. Ne tekevät myös yhteistyötä ja ottavat huomioon toistensa tekemiä arviointeja. Yhdysvalloissa on useita päällekkäisiä arviointielimiä. (Salo & Toikka 2000, NCA 1997, ks. myös Raivola 2000b, 53–54.) Kaikki tunnustetut akkreditointielimet laativat liittovaltion koulutusosastolle vuosiraportin ja listan akkreditoitua oppilaitoksista ja ohjelmista (Raivola 2000b, 56).

Esimerkiksi NCA:n akkreditointiprosessi noudattaa samoja periaatteita kuin Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamat ulkoiset arvioinnit ja auditoinnit Suomessa: (1) oppilaitoksen valmistautuminen arviointiin; (2) itsearviointiprosessi ja raportin tuottaminen (institutional self-study report); (3) arviointiryhmän

⁴⁰ Taustalla ovat osallistumiseni Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Tampereen yliopiston Koulutuksen kehittämissyksikön järjestämiin ulkomaisiin opintomatkoihin 1998–2001, jotka olivat tarkoitettuja ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen arviointijärjestelmien kehittäjille. Kohteet ovat olleet Englanti, Hollanti, USA, Ranska/OECD, EU/OECD - Bryssel, Pariisi. Opintomatoilla Ranskaan paneuduimme OECD:n toteuttamaan koulutuksen tilastointiin ja arviointiin. Keskeisenä funktiona opintomatoilla on ollut löytää niitä elementtejä, joita voitaisiin soveltaa suomalaisen korkeakoulun ja korkeakoulujärjestelmän arvioinnin ja toiminnan kehittämiseen.

kouluttaminen; (4) arviointivierailu ja haastattelut; (5) loppuraportti ja (6) mahdollinen uudelleenarviointi. Yhdysvalloissa akkreditointiprosessi on raskas ja aikaa vievä. Oppilaitoksessa tehdään ns. ensimmäinen akkreditointi sen liittyessä NCA:han ja toinen akkreditointi 5 vuoden sisällä. Tämän jälkeen akkreditointisykli on korkeintaan 10 vuotta. Valmistautuminen akkreditointiin raskaiden raportointivaiheiden vuoksi kestää jopa 2 vuotta. Yhdysvalloissa ei ole Suomen KOTA- ja AMKOTA-tilastoihin verrattavaa tulosohjausjärjestelmää. NCA on antanut oppilaitoksille selkeät ohjeet siitä, miten itsearviointiprosessin tulee edetä. Raportin on oltava analyttinen ja kriittinen ja sen tulee vastata todellisuutta. Tehtävänä on tunnistaa oppilaitoksen vahvuudet ja kehittämiskohteet. Suomessa itsearviointiraporttien laadinta on vapaampaa, joskin tavoitteet ovat samat. Yhdysvalloissa niiden on täytettävä Commission's general institutional requirements and criteria for accreditation -ehdot. (Salo & Toikka 2000, NCA 1997.)

NCA:lla on pitkä historia: ensimmäiset listat akkreditoituista kouluista esitettiin jo vuonna 1904 ja ensimmäinen lista akkreditoituista higher education- instituutioista vuonna 1913. NCA Quarterly on julkaissut vuotuisia listoja akkreditoituista instituutioista vuodesta 1926 lähtien. Akkreditoinnilla tarkoitetaan statusta, joka on myönnetty koulutusinstituutiolle, joka on saavuttanut tai ylittänyt koulutuksen laadulle asetetut kriteerit. (NCA 1997, 165.)

2.4 Ammattikorkeakoulujen arviointitoiminnasta Suomessa

Arvioinnilla on koulutuksessa aikaisemmin tarkoitettu lähinnä opiskelijoiden opintosuoritusten arviointia. Määrätietoinen opetuksen, koulutusorganisaatioiden ja koulutusjärjestelmän arviointi on maassamme kehittynyt 1990-luvulla. Tavoitteena on ollut koulutusorganisaatioiden suurempi itsenäisyys ja yhteiskunnan vähäisempi kontrolli. Koulutusorganisaatioiden ja opettajien on kyettävä osoittamaan, onko toiminta laadukasta vai onko tarvetta muutoksiin, millaiset tiedot, taidot ja valmiudet tutkinnon suorittaneilla on jne. Oppimistulosten kontrolloinnin sijaan arvioinnin kohteena on nykyisin koko koulutusorganisaation toiminta ja tulokset. Keskustelua on myös paljon käyty siitä, onko opiskelija koulutuksen asiakas.

Opetusministeriön laatiman koulutuksen arviointistrategian mukaan arvioinnin tehtävänä on tukea oppilaitoksia ja opettajia opetuksen jatkuvassa uudistamisessa. Arviointijärjestelmä rakentuu kansallisesta arvioinnista ja paikallisesta itsearviointista. Kansallisen arviointijärjestelmän tavoitteena on tukea paikallista/kunnan opetustoimintaa ja oppilaitoksen kehittymistä sekä tuottaa ja välittää ajantasaista, monipuolista ja luotettavaa tietoa koulutusjärjestelmän toimintaedellytyksistä, toimivuudesta, tuloksista ja vaikutuksista kansallisessa ja kansainvälisessä viitekehyksessä. (Opetusministeriö 1996.) Suomalaista korkeakoulujen arviointijärjestelmää rakennetaan nykyisin erilaisten korkeakoulukohtaisten laadunvarmistusprojektien ja laatu- ja huippuyksikköarviointien kautta sekä kehittämällä tilastollista tiedonkeruuta. AMKOTA on opetusministeriön ylläpitämä ammattikorkeakoulujen toimintaa kuvaava päätös- ja tilastotietokanta, joka sisältää ammattikorkeakoulukohtaisia ja koulutusaloittaisia tietoja vuodesta 1997 lähtien. Tietoja⁴¹ käytetään ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämässä, seurannassa, ohjauksessa ja arvioinnissa.

Opetusministeriön koulutuskokeilujen seurantaryhmä pohti 1990-luvun alussa väli-aikaisten ammattikorkeakoulujen seurantaa, arviointia ja arvioinnissa käytettäviä kriteerejä. Työryhmän mukaan käynnistettäessä uudentyyppistä koulutusta tai rakennettaessa uutta koulutusjärjestelmää voidaan toiminnan alkuvaiheessa käyttää lähinnä kvantitatiivisia mittareita. Näitä ovat mm. opiskelijamäärät, valmistumisnopeus, päättötyöt, opettajien koulutustaso ja muutokset tasossa, valmistuneiden määrät jne. Ammattikorkeakoulukokeilun edistymisen ja organisaation kehittymisen arvioimiseksi työryhmä korosti myös koulutuksen laadullisten kriteerien huomioon ottamista (opetusministeriö 1992, Mykkänen 1994).

Korkeakoulujen arviointineuvoston yhtenä tehtävänä on tukea korkeakouluja ja opetusministeriötä arviointia koskevissa asioissa. Tavoitteena on ”kehittää korkeakouluja ja -koulutusta saattamalla arviointi kiinteäksi osaksi niiden toimintaa sekä lisätä korkeakoulujen arviointiasiantuntemusta” (Korkeakoulujen... 1997, 5). Arviointineuvosto järjestää korkeakoulutuksen ja arviointijärjestelmien arviointeja (auditointeja), arvioi koulutuspoliittisia ratkaisuja ja kokoaa kansallista ja kansainvälistä arviointia koskevaa tietoa ja välittää sitä, järjestää arviointiasiantuntijoiden koulutusta, harjoittaa julkaisutoimintaa sekä kehittää arviointimenetelmiä.

⁴¹ Osoitteesta <http://www.csc.fi/amkota> löytyy kohta AMKOTA-tiedot ja siellä valmiita taulukoita AMKOTA:sta.

Vuonna 1993 toteutettiin Espoon-Vantaan teknillisessä, Helsingin liiketalouden ja hallinnon, Seinäjoen sekä Vantaan väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa ammattikorkeakoulujen arvioinnit ns. pilottiprojekteina. Projektit toteutettiin itsearviointeina ja ulkoisina arviointeina ja arviointien tuloksia oli tarkoitus hyödyntää tulevaisuudessa ammattikorkeakoulujen arviointiprojekteissa. Samaan aikaan maamme yliopistoissa oli meneillään useita opetusministeriön rahoittamia ammattikorkeakouluja koskevia tutkimuksia. (Mykkänen 1994, 11.)

Viidessätoista ammattikorkeakoulussa toteutettiin vuosina 1993–1995 kansainväliset arvioinnit. Näistä viisi oli OECD:n maatutkinta-arviointeja. Osa arvioinneista keskittyi toiminnan arviointiin ja osa oli alakohtaisia arviointeja (Korkeakoulujen... 1997, 11–12). Ammattikorkeakoulujen laadunarvioinnin vaiheet vuoteen 1997 on koottu julkaisuun ”Armottomat ammattikorkeakoulut – matkalla kehittyneisiin arviointijärjestelmiin” (Virtanen 1997). Korkeakoulujen arviointineuvosto käynnisti ammattikorkeakoulujen laatutyön auditoinnit pilottihankkeena vuonna 1997, jolloin mukana olivat Kajaanin, Hämeen, Lahden ja Turun vakinaiset ammattikorkeakoulut (Pilot... 1998). Vuonna 1999 vuorossa olivat Pohjois-Karjalan ja Mikkelin ammattikorkeakoulut (Audit of... 9:1999) ja Seinäjoen ammattikorkeakoulu (Audit of... 10:1999). Vuonna 2000 auditoitiin Yrkehögskolan Sydvästin (Almefelt et al. 2000b), Keski-Pohjanmaan (Harlio et al. 2000), Satakunnan (Almefelt et al. 2000), Tampereen (Mansikkamäki et al. 2000), Kymenlaakson (Harlio et al. 2000b), Pohjois-Savon (Mansikkamäki et al. 2000b) ja Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulun (Almefelt et al. 2000c) laatujärjestelmät.

Ammattikorkeakoulujen arviointi- ja laatutyöstä vastaavien henkilöiden vapaaehtoinen koulutus käynnistettiin syksyllä 1997. Arviointineuvoston sihteeristö toimii lisäksi asiantuntijoina korkeakoulujen kouluttaessa omaa henkilöstöään arviointiin liittyvissä asioissa sekä toimii konsultteina korkeakoulujen suunnitellessa omia tai keskinäisiä arviointihankkeita. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja -nimisessä julkaisusarjassa julkaistaan arviointineuvoston johdolla toteutettujen arviointien raportit. Arviointimenetelmien kehittämisessä on keskitytty laatutyön ja koulutuksen arvioinnin sekä benchmarking-toiminnan kehittämiseen. (Emt.)

Benchmarkingia on sovellettu korkeakoulujen toiminnan kehittämiseen mm. Helsingin yliopiston hallinnon benchmarking-projektissa, jossa kumppaneina olivat Tukholman, Oulun ja Amsterdamin yliopistot (Virtanen & Mertano 1999), Kymen-

laakson ammattikorkeakoulun kirjaston asiakaspalvelujen vertailussa kumppaneina ja esikuvina Leeds Metropolitan Universityn ja Helsingin kauppakorkeakoulun kirjastot (Kuusinen & Nurminen 1999), korkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämisessä (Löfström 2001) kumppaneina ja samalla esikuvina Helsingin yliopiston kielikeskus, Arcada Nylands Svenska Yrkeshögskola, Laurea-ammattikorkeakoulu, Haaga-Instituutin ammattikorkeakoulu ja Heliä-ammattikorkeakoulu, jolloin kukin toimi vuorollaan esikuvana. Benchmarkingia on myös sovellettu korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun kehittämisessä Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun projektissa (Kaartinen-Koutaniemi 2001) sekä opintojen ohjauksen benchmarking-projektissa tekniikan alan koulutusohjelmissa (Toikka & Hakkarainen 2002), jossa kumppaneina olivat Kymenlaakson, Mikkelin ja Pohjois-Savon ammattikorkeakoulut sekä esikuvina Kajaanin ammattikorkeakoulu, Oulun yliopiston prosessi- ja ympäristötekniikan osasto sekä Teknillisen korkeakoulun kemian tekniikan osasto.

2.5 Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuden arviointi ja tulosohjaus

2.5.1 Opetusministeriön harjoittama tulosohjaus

Kaikentyypisissä palveluorganisaatioissa on pyritty jonkinasteiseen tulosohjaukseen⁴². Syksyllä 1990 valtioneuvoston eduskunnalle antaman selonteon mukaisesti kaikkien valtion laitosten tuli siirtyä tulosohjaukseen ja tulosbudjetointiin vuoteen 1995 mennessä (Vanne 1995, 93). Keskiasteen koulunuudistus tehtiin vahvasti keskitetyn hallinnon aikana ja toteutettiin keskitetysti moniportaisen suunnittelu- ja ohjausjärjestelmän avulla. Ammattikorkeakoulukokeiluissa ohjausstrategia hajautettiin paikallistasolle ja oppilaitoksiin. Tosin oppilaitokset veloitettiin tekemään yhteistyötä. Tarkoituksena oli mm. luoda edellytyksiä uudennlaisille opintojen yhdistelmille sekä innovatiiviselle toiminnalle.

⁴² Tulosohjauksen käsite, ks. kpl 2.1, Korkeakoulujen strategisen johtamisen kysymyksiä.

Koulutuksen arviointijärjestelmissä on korostettu tuloksellisuuden⁴³ arviointia. Raivolan et al. (2000c, 11–26) mukaan koulutuksen vaikuttavuusarvioinneissa on käsitteille (tehokkuus, taloudellisuus, vaikuttavuus, tuloksellisuus, laatu ym.) annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä. Käsitelmäritellyt kuvastavat organisaation toiminnan tavoitteita, arvoja, toimintafilosofiaa ja yhteisökuultuuria. Vaikuttavuuden⁴⁴ mallit ja käsitteet ovat sidoksissa myös erilaisiin arvioinnin lähestymistapoihin. Tulosvastuun (Raivola 2000b, 9) käsite liittyy kiinteästi tulosohjaukseen. Se määrittelee, kuka on vastuussa, mistä on vastuussa ja kenelle ollaan vastuussa. Raivolan mukaan käsite on relationaalinen eli kuvaa valtasuhdetta organisaation eri tasojen tai toimintalohkojen välillä.

Opetusministeriö vastaa toimialaansa kuuluvista koulutus-, tiede- ja kulttuuripolitiikan tehtävistä. Toiminta-ajatustaan ministeriö toteuttaa:

- hallitusohjelmassa
- koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999–2004
- koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiassa vuosille 2000–2004
- toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 2001–2004
- Euroopan Unionin rakennerahastokauden 2000–2006 tavoite- ja yhteisöaloiteohjelmissa
- lainsäädännössä esitettyjen yleisten tavoitteiden mukaisesti (opetusministeriö 2000 ja 2001).

⁴³ Koulutusorganisaatioissa tuloksellisuutta arvioidaan yleisesti koulutusjärjestelmän tehokkuutena, opetuksen vaikuttavuutena ja toiminnan taloudellisuutena. Jakku-Sihvonen (1993, 12–13, ks. myös Hämäläinen et al. 1993, Vuorela et al. 1994, Vanne 1995, Helakorpi & Olkinuora 1997) määrittelee käsitteet seuraavasti: ”*Vaikuttavaa* koulutus on silloin, kun sen tuottamat kvalifikaatiot laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä kulttuurin ja työelämän kannalta. *Tehokasta* koulutus on silloin, kun koulutusjärjestelmän, koulutuksen, hallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat optimaalisia. *Taloudellista* koulutus on silloin, kun koulutukseen osoitetut varat käytetään kasvatuksen päämäärän kannalta edullisimmalla mahdollisella tavalla”. Meklinin (1991) mukaan tuloksellisuus tarkoittaa sitä, että rajalliset tuotantomahdollisuudet järjestetään mahdollisimman hyvin yhteiskunnan ja kansalaisten tarpeiden mukaisesti. Organisaatioiden ja yritysten johtamisessa tämä tarkoittaa mm. sitä, että johto käy henkilöstön kanssa tulosneuvottelut, joissa sovitaan, mitä yksikön tulokset ovat, miten toimintaa kehitetään, kuinka tuloksiin pyritään ja miten ne mitataan.

⁴⁴ Suomen Akatemia on organisoinut koulutuksen vaikuttavuuden tutkimusohjelman vuosiksi 1995–1998. Tutkimusohjelmaan sisältyi 15 osahanketta, joiden keskeiset tulokset on julkaistu teoksessa Raivola, R. 2000. Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutusohjelman vaikuttavuusohjelman tutkimuksia.

Myös koulutuksen ohjauksessa valtion tasolla on siirrytty erilaisista normiohjausjärjestelmistä tulosohjaukseen. Opetusministeriön toimialan ohjauskeinoja ovat tulosohjaus, säädösohjaus, talousohjaus, informaatio-ohjaus ja arviointi. Tulos- ja informaatio-ohjauksen merkitys on oleellisesti kasvanut 1990-luvulla. Omistajapolitiikan merkitys on kasvamassa. (Opetusministeriö 2001.) Malkin (1999, 44–45) mukaan korkeakoulujen kehittämislakityöryhmän ns. resurssipykälä viitoitti keskeisiltä osiltaan 1990-luvun suomalaista korkeakoulujärjestelmää. Resurssipykälän ehtoihin sisältyy mm. arviointijärjestelmän käyttöönotto, korkeakoulujen tavoitteellisen johtamisen edellytysten parantaminen sekä voimavarojen kohdentaminen tuloksellisuuden perusteella. Kaikki yliopistot olivat siirtyneet tulosohjaukseen vuoteen 1994 mennessä.

Opetusministeriö käy tulosneuvottelut ammattikorkeakoulujen ylläpitäjien, kaikkien ministeriön alaisten virastojen, valtion laitosten ja yliopistojen kanssa. Lääninhallitusten kanssa käydään tulosneuvottelut koskien opetusministeriön hallinnonalan tehtäviä. Tämä koskee myös keskeisiä valtionavustusta saavia järjestöjä.

Arvioinnin merkitys ohjauskeinona on voimakkaasti korostunut. Keskeisenä tavoitteena on korkeakoulujen tehokkuuden ja tuloksellisuuden parantaminen. Koululainsäädännön kokonaisuudistus, uusi kirjastolaki ja liikuntalaki korostavat arvioinnin merkitystä. Koulutuksen arviointistrategiassa (opetusministeriö 1996) selvitetään koulutuksen arviointiperusteet. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa arvioidaan koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta, toimintaa sekä aikaisempien arviointien tulosten hyödyntämistä. Korkeakoulujen arviointineuvosto tukee opetusministeriötä, yliopistoja ja ammattikorkeakouluja arviointiin liittyvissä asioissa. Lääninhallitusten asemaa sivistyshallinnon aluehallintoviranomaisina tullaan sopimuskaudella 2000–2004 vahvistamaan. EU:n rakennerahastokautta 2000–2006 koskevat asetukset antavat mahdollisuuden entistä monipuolisempaan toimintaan. (Opetusministeriö 1999b ja 2000.)

Koulutuksen arviointistrategian (opetusministeriö 1996) mukaan yhteiskunnan nopea muuttuminen on asettanut koulutukselle uusia tehtäviä ja haasteita, joihin valtiolta on puuttunut kehittämällä lainsäädäntöä, hajauttamalla hallintoa ja uudistamalla koulutusrakenteita. Oppilaitosten ja niiden ylläpitäjien itsenäisyys toimintansa järjestämisessä on arviointistrategian mukaan näin ollen lisääntynyt. Nykyisin painotetaan asiakaslähtöisyyttä ja ylläpitäjien tavoitteita.

Ammattikorkeakoulukokeiluja on Salmisen (1995, 248) mukaan leimannut selvä muutos ”valtiojohtoisesta ohjausstrategiasta kohti desentralisaatiota.” Vaikka päätösvalta kokeiluvaiheessa hajautettiin paikalliselle oppilaitostasolle, ei valtiovallan ohjaus ole suinkaan löyhentynyt. Kyse on vain menetelmän muuttamisesta. Ammattikorkeakoulujen tulosohejaus perustuu suurelta osin indikaattoreihin, jotka on kehitetty taloudellisten, koulutuspoliittisten ja lisääntyvässä määrin myös alueellisten (ks. opetusministeriön tulossuunnitelma 2002, www.minedu.fi) tavoitteiden ajamiseksi. Kyse on sekä hyöty- ja tehokkuusajattelusta että arvioinnin kytkemisestä taloudellisten resurssien jakoon. Yliopistojen arvioinnit käynnistettiin kokonaisarvioina. Ennen tulosohejausta ja kokonaisarviointia on yliopistojen arviointi ollut lähinnä tieteenalakohtaista ja professionaalista. Yliopiston luonteeseen kuuluvia arviointikäytänteitä ovat mm. referee-järjestelmät, opetus- ja tutkimusvirkojen täyttöprosessit, tutkimusten julkaisupäätösten tekeminen ja tutkimusapurahojen myöntämiseen liittyvät prosessit.

Ammattikorkeakoulun tavoitteissa tulisi omien tavoitteiden lisäksi näkyä moninaisten sidosryhmien ammattikorkeakoululle asettamat tavoitteet. Näiden tulisi olla sisäänrakennettuina mittareissa, joita käytetään arvioinneissa. Mittarit voivat toimia ammattikorkeakoulujen johtamisen välineinä. Ammattikorkeakoulujen perustehtävän, ammatillisen oppimisen, osalta ei ole pystytty kehittämään yhtään yhteistä, vertailukelpoista mittaria. AMKOTA-tilastoihin perustuvat mittarit voivat myös toimia yksisuuntaisesti ammattikorkeakoulun kehittämistä ohjaavina, jolloin monia tärkeitä kehittämisen osa-alueita saattaa jäädä ulkopuolelle. Ne eivät myöskään vastaa Raivolán ja Vuorensyrjän (1998, 4) esittämiin koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnin muutoshaasteisiin.

Opetusministeriö pyrkii takaamaan ammattikorkeakoulujen valtionosuusrahoitteen perusrahoituksen. Ylimääräinen rahoitus kohdennetaan asteittain kasvavaan tuloksellisuusrahoitukseen ja hankerahoitukseen (opetusministeriö 2000). Opetusministeriö päättää ammattikorkeakoulun koulutusohjelmista ammattikorkeakouluopinnoista annetun lain (255/1995) ja asetuksen (256/1995) perusteella. Opetusministeriö pyytää ammattikorkeakoulujen esitykset koulutusohjelmista ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (ARENE) koulutusohjelmaprojektin esityksen pohjalta. Mikäli ammattikorkeakoulu haluaa poiketa esityksestä, sen tulee erikseen perustella koulutusohjelmavalintojaan ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välisissä tavoite- ja tulossopimusneuvotteluissa. Ammattikorkeakoulut päättävät itse koulutusohjel-

mien suuntautumisvaihtoehdoista lukuun ottamatta tekniikan koulutusohjelmien tuotantopainotteisia suuntautumisvaihtoehtoja ja hoitotyön suuntautumisvaihtoehtoja. Mikäli opiskelijavalinta halutaan tehdä suoraan suuntautumisvaihtoehtoon, opetusministeriö vahvistaa kyseisen suuntautumisvaihtoehdon. Erityismenettelyt tulee aina perustella.

Ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välisissä tavoite- ja tulossopimusneuvotteluissa sovitaan koulutustarjonnasta (ammattikorkeakoulun nuorten ja aikuis-koulutuksen aloituspaikoista), rakenteellisesta kehittämisestä sekä kehittämistavoitteista liittyen lähinnä kansainvälistämiseen, henkilöstön kehittämiseen, työelä-mäsuhteisiin ja T & K -toimintaan sekä EU-strategiaan. Lisäksi arvioidaan voima-varat seuraavalle kalenterivuodelle koskien toiminnan rahoitusta. Tämän sopi-musosuuden lisäksi ammattikorkeakoulun on tehtävä tulosanalyysi edellisen sopi-muskauden keskeistä tuloksista.

Sopimuskierron on noudattanut seuraavaa sykliä: (1) ammattikorkeakoulujen tarjo-ukset opetusministeriölle; (2) neuvottelut opetusministeriön ja järjestöjen kanssa (STM, Suomen Kuntaliitto, ARENE, SAMOK, OAJ); (3) opetusministeriön ja reh-toreiden työkokous; (4) ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön sopimus-neuvottelut; (5) sopimukset valmiit toukokuun loppuun mennessä; (6) allekirjoituk-set syksyllä; (7) opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen rehtoreiden työkoko-us; (8) opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen tavoite- ja tulosohjausseminaa-ri. Tällöin on tarkistettu sopimuskauden sopimus koskien seuraavaa kalenterivuotta. Prosessi on kestänyt lähes vuoden. Vuonna 2000 on siirrytty kolmivuotisiin sopi-muskausiin, mutta ns. lisäpöytäkirjat laaditaan ja neuvottelut käydään vuosittain.

Ammattikorkeakouluille myönnetään valtionosuusrahoitteisen perusrahoituksen li-säksi erillistä hankerahoitusta. Hankerahoitusesitykset tehdään tavoite- ja tulosso-pimustarjousten yhteydessä. Hankkeet voivat olla useampivuotisia mutta hankera-hoitus myönnetään vuosittain. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tukiohjelmassa on painotettu opettajien jatkokoulutusta, kansainvälistymistä, kirjasto- ja tietopalveluja, tietoverkkojen ja verkko-opiskeluympäristöjen kehittämistä sekä ura- ja rekrytointi-palveluja. Suunnitelmakauden 2001–2004 lopussa kyseisten osa-alueiden tulisi olla korkealla tasolla. Opetusministeriö suuntaa sen jälkeen hankerahoitusta uusiin ke-hittämishankkeisiin ja erillishankkeisiin. (Opetusministeriö 2000.)

Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osasto asettaa ammattikorkeakouluille yhteisiä tavoitteita, jotka ovat ns. yleisiä, rakenteelliseen kehittämiseen ja muuhun kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Yleisten tavoitteiden pohjana on valtioneuvoston joulukuussa 1999 hyväksymä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1999–2004. Ammattikorkeakoulujen tulee kohdentaa voimavaroja koulutuksen tason ja laadun parantamiseen. Suomalaisten ammattikorkeakoulujen tulee olla kansallisesti ja kansainvälisesti kilpailukykyisiä ammattikorkeakouluja.

Tuloksellisuuden arviointia kehitetään käyttämällä itsearviointia, ulkoista arviointia sekä laatu- ja huippuyksikkövalintoja. Opetusministeriön mukaan ammattikorkeakoulujen rakenteellista kehittämistä tulee edelleen jatkaa laatutason kohottamiseksi sekä tehokkuuden, taloudellisuuden ja vaikuttavuuden parantamiseksi. Ammattikorkeakoulujen tulee ennakoida työelämän tarpeita ja suunnata koulutusta kansallista innovaatiojärjestelmää tukeville kasvualoille. (Opetusministeriö 2000b.)

Ammattikorkeakouluille asetettuja yhteisiä tavoitteita ovat myös kansainvälistymisen ja kirjasto- ja tietopalveluiden kehittäminen. Ammattikorkeakoulujen tulee kiinnittää erityistä huomiota riittävän opetuksen turvaamiseen sekä opintojen ohjaukseen tavoitteena keskeyttämisasteen alentaminen ja läpäisykertoimen kohottaminen. Kyse on näissäkin määrällisistä tavoitteista laadullisin keinoin. Matemaattisluonnontieteellistä osaamista samoin kuin kielten opetuksen kehittämistä tulee jatkaa. Ammattikorkeakoulujen tulee selkeyttää ja vahvistaa aikuiskoulutuksen tehtävää laatimiensa strategioiden mukaisesti. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojärjestelmä vakiinnutetaan pilottivaiheen jälkeen valtakunnalliseksi ratkaisuksi ja avointa ammattikorkeakouluopetusta laajennetaan edelleen. Ammattikorkeakoulujen tulee myös vahvistaa opetusta kehittävää ja työelämää tukevaa T & K -työtä. Alueellisessa kehittämistehtävässä painopiste on erityisesti pienen ja keskisuuren yritystoiminnan ja muun työelämän kehitystoiminnan tukemisessa. (Opetusministeriö 2000 ja 2000b.) Opetusministeriön keskeiset ohjauskeinot voidaan tiivistää tavoitteisiin, tuloksiin ja ohjelmiin. Valtakunnallisista ohjelmista on tullut tärkeitä ohjauksen välineitä, joilla korkeakoulupolitiikka integroidaan muuhun yhteiskunnalliseen politiikkaan.

2.5.2 Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusarvioinnit

Opetusministeriö on vuonna 1998 esittänyt ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen kehittämisen suuntaviivat. Tällöin tavoitteeksi asetettiin, että tuloksellisuusrahoituksen osuutta nostetaan ammattikorkeakoulu-uudistuksen tukiohjelmakauden jälkeen vuoteen 2004 mennessä 30–40 prosenttiin valtion ylimääräisestä avustuksesta. Tuloksellisuusperusteet jaettiin (1) yleisiin tuloksellisuuskriteereihin ja (2) huippuyksikköarviointiin, joka jakautuu edelleen (a) koulutuksen laatuysikköarviointiin ja (b) aluekehitysvaikutusten ja työelämäsuhteiden huippuyksikköarviointiin. (Opetusministeriö 1998.) Vaikka ammattikorkeakouluista ei laadita virallisia ranking-listoja, voi opetusministeriön laatimia AMKOTA-taulukoita (opetusministeriö 1999a) ja muita listauksia (esim. Mustonen 1999) sekä tuloksellisuusarvioita pitää rankeerausena. Tuloksellisuuskriteereillä on selkeä ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjaava funktio. Tuloksellisuuskriteereitä voi myös luonnehtia koulutuspolitiikan hienosäädön välineiksi. Ammattikorkeakoulun kannalta kyse on mm. taloudellisesta palkitsemisesta tai rankaisemisesta. Esimerkiksi ammattikorkeakoulun syyllistyminen opiskelijapaikkojen ylitäyttöön karsii ammattikorkeakoulun mahdollisuuksia erillishankerahoitukseen (ks. opetusministeriö 17.12.2001).

Yleiset tuloksellisuuskriteerit vaativat vielä kehittämistä. Raivola ja Vuorensyrjä (1998, 84) peräänkuuluttavat tietojärjestelmiä ja -rekistereitä, joiden avulla arvioidaan ja kohotetaan tutkimuksen ja koulutuksen tieto- ja osaamisvarantoa. Opettajien ammattitaidon ylläpitäminen on myös huolen ja seurannan kohde. Huolestuttavana tutkijat pitävät sitä, että ammattikorkeakoulujen opettajien tieteellinen jatkokoulutus on kohdistunut suurelta osin pedagogisiin opintoihin oman alan substanssiosaamisen sijaan (emt.). Tähän olisikin kiinnitettävä erityistä huomiota, koska suuntautuminen esim. pedagogisiin jatko-opintoihin ei edesauta ammattikorkeakoulun profiloitumista tieteenalojen erityiskysymyksiin ja elinkeino- ja työelämän tulevaisuuden haasteisiin. Kyse on myös proaktiivisuuden vaatimuksesta koulutuksen sisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Yleiset tuloksellisuuskriteerit

Tehtävään asetettu opetusministeriön työryhmä valmisteli tuloksellisuuden yleisten kriteerien mittaamismenetelmiä ja sai työnsä päätökseen kesällä 1999. Työryhmän esityksen mukaisesti ”yleiset kriteerit ja mittarit ovat määrällisiä, läpinäkyviä ja pohjautuvat käytettävissä oleviin tilastotietoihin.” Opetusministeriön työryhmä toteaa, että tilastoaineiston kehittyessä voidaan esitettyjä mittareita kehittää. Yleisten kriteerien pohjalta opetusministeriö palkitsee kaikkien kriteerien keskiarvon perusteella 2–4 parasta ammattikorkeakoulua ja lisäksi kunkin kriteerin perusteella 2–4 parasta.

Tehokkuuden ja taloudellisuuden mittarina opetusministeriö käyttää *täyttöastetta, keskeyttämisastetta ja tutkintojen suorittamista*. Lähteenä on AMKOTA-tietokanta. Täyttöasteen mittana on kokonaistäyttöaste ja alakohtainen täyttöaste poikkeama. Tavoiteltu kokonaistäyttöaste on 100 % tavoite- ja tulossopimuksessa sovitun aloituspaikkamäärän mukaisesti. Alakohtaisia poikkeamia saa olla korkeintaan 10 %. Keskeyttämisastetta seurataan sekä tason että trendin suhteen vuodesta 2000 alkaen. Tavoiteltava luku keskeyttämisasteessa on 0 %. Trendin suhteen tavoitteena on, että keskeyttäminen vähenee mahdollisimman paljon. Tavoiteltava tutkintojen läpäisyprosentti on 100. Tämä osoittaa, että kyseisenä vuonna tutkinnon suorittaneiden määrä on sama kuin neljä vuotta aiemmin koulutuksen aloittaneiden määrä. (Opetusministeriö 1999a.)

Vaikuttavuuden mittareita ovat *tutkinnon suorittaneiden työllistyminen ja koulutuksen vetovoima*. Lähteenä ovat Tilastokeskuksen työllisyysluvut ja AMKOTA-tietokanta. Työllistymistä arvioidaan tutkinnon suorittaneiden työllistymisenä vuoden lopussa koulutusaloittain verrattuna vastaavan koulutusalan keskimääräiseen työllistymiseen. Tavoiteltava luku (vertailuluku/tutkinnon suorittaneet) on mahdollisimman paljon nollaa suurempi luku. Lukua laskettaessa on otettu huomioon eri aloilta valmistuneiden määrät. Lisäksi arvioidaan työllistymisen trendiä vuodesta 2000 alkaen. Mitä suurempi positiivinen muutos on, sitä paremmin työllistyminen on kehittynyt.

Koulutuksen vetovoimaa mitataan tasona ja trendinä. Lähteenä käytetään hakijarekisterin, AMKYH, ja AMKOTA:n tietoja. Vetovoimalla tarkoitetaan koulutusaloittain ensisijaisten hakijoiden määrää/sovitut aloituspaikat nuorten koulutuksessa.

Tavoiteltava luku (vertailuluku aloituspaikoista) on mahdollisimman paljon nollaa suurempi luku. Eri koulutusaloille sovitut aloituspaikkamäärät on otettu lukua laskettaessa huomioon. Trendi osoittaa vetovoiman tasossa tapahtuneen muutoksen. Mitä suurempi positiivinen muutos on, sitä enemmän vetovoima on parantunut. Trendin avulla opetusministeriö uskoo voivansa arvioida ammattikorkeakoulun viime vuosien toimenpiteitä koulutuksen vetovoiman suhteen. Koulutuksen vetovoiman lähtötasossa on opetusministeriön mukaan sisään rakentuneena ammattikorkeakoulun toimintaympäristön vaikutukset. (Opetusministeriö 1999a.)

Kansainvälisyyden mittareita ovat opiskelijavaihdon ja opettaja- ja asiantuntijavaihdon vaihtokuukaudet ja myöhemmin ulkomaalaisten opiskelijoiden määrä, hyväksiluetut opintoviikot ja opettajien työmäärä kansainvälisessä vaihdossa. Lähteenä ovat AMKOTA-tietokanta, Tilastokeskuksen tilastot ja CIMO:n tilastot. Opiskelijavaihtoa Suomesta ja Suomeen mitataan ulkomaille lähteneiden ja ulkomailta saapuneiden opiskelijoiden ja harjoittelijoiden vaihtokuukausina suhteessa ammattikorkeakoulun koko opiskelijamäärään. Tavoiteltava luku on mahdollisimman paljon nollaa suurempi luku.⁴⁵ (Opetusministeriö 1999a.)

Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrää suhteessa koko ammattikorkeakoulun opiskelijamäärään on mitattu vuodesta 2000 alkaen. Kansainvälisessä vaihdossa hyväksiluetut opintoviikot on otettu huomioon vuodesta 2001 alkaen. Opettaja- ja asiantuntijavaihtoa Suomesta ja Suomeen mitataan lähteneiden ja saapuneiden opettajien ja asiantuntijoiden vaihtokuukausina suhteessa ammattikorkeakoulun päätoimisten opettajien määrään. Tavoiteltava luku on mahdollisimman paljon nollaa suurempi luku. (Opetusministeriö 1999a.)

Sukupuolten tasa-arvon edistämisen mittareita ovat vähemmistösukupuolen määrä sukupuolen mukaan eriytyneissä koulutusohjelmissä sekä opiskelijoiden ja opettajien sukupuolijakauma. Lähteenä on AMKOTA-tietokanta. Tässä vaiheessa, kun ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien määrä on suuri ja rakenne hajanainen, ei koulutusohjelmia voi suoraan verrata keskenään. Kun koulutusohjelmarakenne jatkoissa yhtenäistyy, opetusministeriö siirtynee ko. laskentatapaan. Vähemmistösuku-

⁴⁵ Pitkissä vaihdoissa (yli 3 kk) olleiden henkilöiden vaihtokuukausien määrä kerrotaan kahdella ja niihin lisätään lyhyiden vaihtojen (yli 1 viikko) vaihtokuukaudet. Saatu vaihtokuukausien määrä jaetaan koko AMK:n tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevien opiskelijoiden määrällä. (Opetusministeriö 1999a.)

puolen osuutta tarkastellaan nuorten koulutuksessa niissä koulutusohjelmissa, jotka ovat valtakunnallisesti sukupuolen mukaan eriytyneitä ja joissa vähemmistösukupuolen osuus on alle 30 %. Tavoiteltava luku on mahdollisimman suuri %-luku. (Opetusministeriö 1999a.)

Lisäksi opetusministeriön työryhmä laatii ammattikorkeakoulukohtaisen arvion *korkeakoulun toiminta- ja uusiutumiskyvystä*, joka perustuu sekä tilastoaineistoon että muihin kriteereihin (opetusministeriö 1999a).

Arvioita yleisistä tuloksellisuuskriteereistä

Vaarana on, että kyseisiin laskennallisiin indikaattoreihin perustuva tuloksellisuuden arviointi ja tulosohjaus pakottavat korkeakoulut tasapainoilemaan laadun ja määrän välillä. Työllistymisen tasoa ja trendiä opetusministeriö on arvioinut tutkimuksen suorittaneiden työllistymisenä koulutusaloittain verrattuna vastaavan koulutusalan keskimääräiseen työllistymiseen. Muutos edellisvuodesta tuo opetusministeriön mukaan esiin alueellisen työllisyysnäkökohdan. Asia ei ole kuitenkaan näin yksiselitteinen aluekehitysvaikutusten näkökulmasta. Tutkimusten mukaan valmistuneet sijoittuvat ensisijaisesti koulutusalaansa kasvukeskuksiin (joissa myös ansiot ovat suurimmat), toisaalta oppilaitoksensa lähiympäristöön ja kolmanneksi omille lähtöalueilleen (Mäkinen 1998).

Jokaista ammattikorkeakoulua olisikin arvioitava sen oman tehtävän ja toimintaympäristön ehdoilla. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen edellytykset liittyä alueellisiin innovaatiojärjestelmiin tai toimia niiden osana ovat erilaiset. Kyse on mm. alueiden erilaisista ja eri tasoista tukipalvelurakenteista. Helsingin ja muiden kasvukusten ammattikorkeakouluja pitäisi verrata toisiinsa, muiden yliopistopaikkakuntien ammattikorkeakouluja toisiinsa ja ammattikorkeakouluja, jotka sijaitsevat ei-kasvukeskuksissa ja ei-yliopistopaikkakunnalla katsoa omana ryhmänään. Huolimatta siitä, että valtakunnalliset tunnusluvut ovat laskelmissa mukana, valtakunnallinen ”summatieto” ei tee oikeutta kaikille ammattikorkeakouluille. (Ks. Mäkinen 1998.) Opetusministeriön työryhmä on tosin kirjannut (1999a, 8), että ”työllistymisen lähtötasossa on sisään rakentuneena kunkin ammattikorkeakoulun toimintaympäristön vaikutukset”.

Opetusministeriön (1999a, 7) mukaan ”trendin avulla mitataan ammattikorkeakoulun viime vuosina tekemiä toimenpiteitä työllistymisen suhteen”. Tämäkin arviointikohta vaatisi tarkennusta, koska kyse on muustakin kuin ammattikorkeakoulun toimenpiteistä. Kyse on lähinnä työmarkkinatilanteesta ja ulkoisen ympäristön vaikutuksista sidosryhmien toimintaan. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat Venäjän kansantalouden muutokset ja niiden vaikutukset suomalaiseen yritys-elämään. Vuonna 1999 vaikuttavuusarvioinneissa menestyivät ammattikorkeakoulut, jotka sijaitsevat yliopistopaikkakunnilla ja kasvukeskuksissa: Espoon-Vantaan teknillinen ammattikorkeakoulu, Haaga-Instituutin ammattikorkeakoulu, Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu, Oulun seudun ammattikorkeakoulu ja Tampereen ammattikorkeakoulu saivat ylimääräistä tuloksellisuusrahaa koulutuksen vaikuttavuudesta (ks. opetusministeriö 22.12.1999).

Raivola et al. (2000, 12–13) toteavat, että koulutuksen vaikuttavuudella tarkoitetaan yleensä koulutuksen tavoitteiden ja toteutumisen (oppimisenäyttöjen) vastaavuutta. Tavoitteisiin ja niiden asettamiseen liittyy useita ongelmia. Vaikuttavuudessa tulee erottaa tuotokset eli välittömät oppimisvaikutukset ja niillä aikaansaavat oppilaitoksen ulkopuoliset vaikutukset eli tulokset. Vetovoima vaikuttavuutta kuvaavana indikaattorina on kyseenalainen ja opetusministeriön työryhmän sille antamat määrittelyt epämääräisiä. Vetovoima kuvaa ammattikorkeakoulun vaikuttavuutta ainoastaan välillisesti tai ei lainkaan. Mikäli voidaan osoittaa, että esimerkiksi tyytyväisyys tutkintoon (3–5 vuoden jälkeen), tutkinnon arvostus pitkällä aikavälillä, tietojen/taitojen vaikutukset yhteiskuntaan, opintojen vähäinen keskeyttäminen, kansainväliset opetuskontaktit ja tutkinnon hyödyntäminen työtehtävissä ovat ammattikorkeakoulun vetovoimaisuuden (imagoarvon) tekijöitä, voi vetovoimaa pitää vaikuttavuuden indikaattorina. Pelkkä vetovoimaluku sinällään ei ole vaikuttavuuden indikaattori, koska vetovoimaan vaikuttanee myös ammattikorkeakoulun toimintaympäristön imago. Tavoitellun sijoittumisen (työllistymisen) ja edellä mainittujen ohella vaikuttavuuden indikaattoreina pitäisin lisäksi hyviä oppimistuloksia, myönteistä opiskelijapalautetta, onnistumista ammattikorkeakoulun painoalueilla ja hyvää/tarkoituksenmukaista koulutuksen alueellista tavoitettavuutta.

Sukupuolten tasa-arvon edistämisen mittari on keinotekoinen ja pyrkii puuttumaan (potentiaalisten) opiskelijoiden valinnan vapauteen oman ammattiuransa suhteen. Mittaria voisi soveltaa ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön tavoite- ja tulosneuvottelujen yhteydessä, jolloin ammattikorkeakoulut voisivat asettaa omia tavoit-

teita matemaattisesti lahjakkaiden naisten rekrytoimiseksi tekniikan ja liikenteen alalle.

Koulutuksen laatuyksiköt

Korkeakoulujen arviointineuvosto valitsi ammattikorkeakoulujen *koulutuksen laatuyksiköt* ensimmäistä kertaa keväällä 2000. Tavoitteena on tukea korkealaatuista koulutusta ja tuoda esille hyviä toimintamalleja. Laatuyksiköt valitaan joka toinen vuosi. Laatuyksiköiden valinnassa arviointineuvosto sovelsi yliopistojen laatuyksiköiden valinnassa käytettyä arviointimenetelmää, joka perustuu vertaisarviointeihin. Lisäksi menettelyyn lisättiin ammattikorkeakoulukentän edustajien kirjalliset arviot kustakin ehdotuksesta. Arviointiperusteissa korostetaan konkreettisia näyttöjä ja toteutuneita toimenpiteitä. Menettely oli vuoden 2000 laatuyksikköarvioinnissa nelivaiheinen:

- 1 ”arviointineuvosto pyytää ammattikorkeakoulujen laatuyksikköehdotukset,
- 2 koulutusalan tai vastaavan asiantuntijaryhmän asiantuntijat antavat kirjallisen lausunnon jokaisesta ryhmän ehdotuksesta,
- 3 ehdotukset arvioidaan koulutusaloittain tai vastaavissa asiantuntijaryhmissä,
- 4 arviointineuvosto päättää asiantuntijaryhmien valmistelutyön pohjalta esityksestään laatuyksiköiksi” (Huttula 2000, 5).

Yleisistä tuloksellisuuskriteereistä poiketen laatuyksikköarviointi perustuu pääosin laadulliseen aineistoon. Eri ammattikorkeakouluista arviointiryhmiin osallistui yhteensä 47 henkilöä. Ammattikorkeakoulut esittivät yhteensä 26 ehdotusta laatuyksiköiksi. Eniten ehdotuksia esitettiin tekniikan ja liikenteen sarjassa (9). Koulutuksen laatuyksiköiksi vuonna 2000 ylsivät Haaga-Instituutin ammattikorkeakoulu, Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu: liiketalouden koulutusyksikkö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Tiimiakatemia, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu: energiatekniikan koulutusohjelma, Lahden ammattikorkeakoulu: Muotoiluinstituutti, Pirkanmaan väliaikainen ammattikorkeakoulu: fysioterapian koulutusohjelma (Huttula 2000).

Arviointiprosessi oli monivaiheinen ja perustui ammattikorkeakoulun asiantuntijoiden arviointeihin. Hakemusten perusteena oli konkreettinen näyttö (Huttula 2000). Luotettavuutta lisäsi arviointivierailu laatuyksikkötunnustusta hakeneessa ammattikorkeakoulussa, mikä toteutuneekin vuoden 2002 laatuyksikkövalinnoissa. Tällöin tutustuttaisiin fyysiseen ja/tai virtuaaliseen oppimisympäristöön ja arvioitaisiin perusteiden täyttymistä myös haastatteleamalla opiskelijoita ja opettajia, observoimalla opetus- ja oppimistilanteita sekä tutustumalla opintojen ohjauksen järjestelyihin ja toimivuuteen.

Raivola ja Vuorensyrjä (1998) ovat esittäneet haasteita koulutuksen vaikuttavuuden arvioinnille korostaen oppimistuloksia ja niiden mittaamista keskeisinä vaikuttavuuden indikaattoreina. Koulutuksen laatuyksikköarvioinneissa olisi mahdollisuus ja tulisikin puuttua erityisesti oppimisen arvioinnin tekniikoiden arviointiin ja kehittämiseen. Arvioinnin kohteet vuosille 2002–2003 ovat seuraavat:

- 1 miten ehdotettu laatuyksikkö toteuttaa ammattikorkeakoulun kokonaistehtävää ja pedagogista strategiaa?
- 2 koulutuksen suunnittelu ja jatkuva kehittäminen (7 osakysymystä)
- 3 koulutuksen toteutus suhteessa tavoitteisiin ja sisältöihin (7 osakysymystä)
- 4 koulutuksen arviointi suhteessa tavoitteisiin (5 osakysymystä)
- 5 kuinka laatuyksikköehdotus syntyi? / millä perusteella ehdotukseen päädyttiin?

Oppimisen ja osaamisen arviointiin keskitytään laatuyksikköarvioinnissa kuitenkin vain yhdessä osakysymyksessä.

Aluekehitysvaikutusten ja työelämäsuhteiden huippuyksiköt

Syksyllä 2000 valtioneuvosto nimesi ne korkeakoulut ja alueelliset kehittämishankkeet, joille myönnettiin ylimääräistä valtionavustusta ns. tulevaisuuspaketin varoista. Samaan aikaan Korkeakoulujen arviointineuvosto julkisti ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutusten huippuyksikkövalinnan menettelyt, arviointiperusteet ja aikataulut. Huippuyksikkövalinnassa painotettiin ammattikorkeakoulun saavuttamia tuloksia ja aktiivisuutta alueensa kehittämisessä. Arviointiperusteet koostuivat seuraavista laajemmista kokonaisuuksista:

- 1 ammattikorkeakoulun toimintaympäristö
- 2 aluekehitystehtävä ja sen määrittely ammattikorkeakoulun kokonaisstrategiassa
- 3 alueen koulutustarpeisiin vastaaminen (sekä nuorten että aikuisten koulutus)
- 4 ammattikorkeakoulun ja sen vaikutusalueen yhteistyömuodot
- 5 valmistuneiden työllistyminen
- 6 nykytilan arviointi ja tulevaisuus.

Aluekehitysvaikutusten huippuyksikköarviointi oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa valittiin hakemusten perusteella yhdeksän ammattikorkeakoulua, joihin tehtiin arviointivierailu. Hakemuksen oli jättänyt yhteensä 24 ammattikorkeakoulua. Lopullinen arviointi perustui hakemukseen ja vierailusta saatuihin näkemyksiin. Korkeakoulujen arviointineuvoston nimeämä työryhmä käytti arviointinsa tukena myös ammattikorkeakouluja koskevaa tilastoaineistoa, joka on koottu ammattikorkeakoulujen AMKOTA-tietojärjestelmästä ja Tilastokeskukselta, sekä muita ammattikorkeakoulua koskevia asiakirjoja. Vierailukohteiksi hakemusten perusteella valittiin Laurea-ammattikorkeakoulu, Hämeen ammattikorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu, Rovaniemen ammattikorkeakoulu ja Satakunnan ammattikorkeakoulu. On merkille pantavaa, että mikään näistä ei sijoitu varsinaiseen kasvukeskukseen. Aluekehitysvaikutusten huippuyksiköiksi ylsivät Hämeen, Kemi-Tornion, Keski-Pohjanmaan ja Satakunnan ammattikorkeakoulut. (Ks. Huttula 2001.)

Valtioneuvoston ns. tulevaisuuspaketin⁴⁶ yhdeksi osa-alueeksi valtioneuvosto linjasi yliopistojen ja korkeakoulujen rahoituksen turvaamisen ja tutkimusrahoituksen. Tämä jakautuu mm. yliopistojen perusrahoitukseen sekä yliopistojen ja korkeakoulujen alueelliseen kehittämiseen. Alueellista kehittämistä on vahvistettu 100 miljoonan markan ylimääräisellä tuella, joka kohdennettiin erityisesti Itä-, Pohjois- ja Länsi-Suomessa toimivien korkeakoulujen tutkimus- ja innovaatiotoimintaan vuosina 2001–2003. Yliopistojen osuus on 60 miljoonaa ja ammattikorkeakoulujen 40 miljoonaa markkaa. Päätös tuen saajista perustui opetusministeri Maija Raskin johdolla työskennelleen ministerityöryhmän yksimieliseen päätökseen. Hallitusohjelman mukaisesti rahoitettavat 22 hanketta tukevat alueiden elinkeinorakenteen ja työllis-

⁴⁶ Valtion omaisuuden myynti on vuosina 1994–1999 tuottanut yhteensä noin 40 miljardia markkaa. Omaisuuden myynnistä kertyvien tulojen nopea kasvu on edellyttänyt niiden käyttöä koskevan poliittisen ohjauksen kehittämistä ns. tulevaisuuspaketin muodossa.

syyden kehitystä sekä vahvistavat korkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä ja alueellisia verkostorakenteita.

Ammattikorkeakoulun näkökulmasta ylimääräisten resurssien jakoperusteita voidaan kritisoida. Tuki olisi ollut mahdollista kohdentaa tasapuolisesti: vaihtoehtoinen tapa olisi ollut tukea ammattikorkeakouluja suhteessa niiden opiskelijamääriin hankerahoituksen yhteydessä. Pelkästään perusrahoituksen ja kohdennettujen hankerahoitusten turvin toimivilla ammattikorkeakouluilla ei ole riittävästi resursseja vaikuttaa alueensa kehittämiseen. Ylimääräinen tuki kasvattaa ammattikorkeakoulun mahdollisuuksia menestyä tuloksellisuusarvioinneissa myös yleiskriteereillä mitattuna. Tällaisia mittareita ovat työllistyminen ja koulutuksen vetovoima sekä arvio ammattikorkeakoulun toiminta- ja uusiutumiskyvystä.

II TUTKIMUSKOHTTEEN KUVAUS

3 KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULUN KEHITTYMINEN

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu (www.kyamk.fi) on maakunnallinen korkeakoulu, jonka 9 toimipistettä sijaitsevat Kotkassa, Kouvolassa, Kuusankoskella ja Elimäellä. Koulutusalat ovat tekniikka ja liikenne, luonnonvara-ala, sosiaali- ja terveysala, hallinto ja kauppa sekä kulttuuriala. Ammattikorkeakoulu on opiskelijamäärältään keskisuuri. Suurin koulutusala on tekniikka ja liikenne. Ammattikorkeakoulun energiatekniikan koulutusohjelma sai vuonna 2000 Korkeakoulujen arviointineuvoston koulutuksen laatuyksikkötunnustuksen. Ammattikorkeakoulu pääsi vuonna 2001 24 hakijasta aluekehitysvaikutusten huippuyksikkötunnustuksesta kisaavien yhdeksän ammattikorkeakoulun joukkoon. Neljän palkitun ammattikorkeakoulun joukkoon Kymenlaakson ammattikorkeakoulu ei yltänyt.

3.1 Ammattikorkeakoulun vaiheet

3.1.1 Lähihistoriaa

1970-luvun puolivälissä valtion budjetin turvin selvitettiin uusien korkeakoulujen tarvetta maassamme. Suunnitelmiin sisältyi mm. Kotkan merenkulkukorkeakoulun perustaminen. Kotkan merenkulkuoppilaitoksessa reagoitiin merenkulkukorkeakou-

lun mahdolliseen perustamiseen mm. kokeilemalla kolmen lukukauden järjestelmää. Rehtori Raimo Louhes ajoi kokeilua, joka kesti muutaman vuoden. Valmistuneiden määrä ei kokeiluaikana kasvanut. Kolmas lukukausi aiheutti myös muutoksia opetusjärjestelyissä, mm. opettajien vapaan ja työllisen ajan vuorottelua (Rajamäki 2000). Suunnitelma ei kuitenkaan käytännössä toteutunut, vaan Kotka sai tyytyä yliopiston haaraosastoon.

Tekniikan alan koulutus siirrettiin 1960-luvun lopulla kauppa- ja teollisuusministeriön valvonnasta opetusministeriön alaisuuteen, jolloin insinöörikoulutus muuttui valtiollisesta teollisuuden tukitoiminnasta osaksi yleistä koulutusjärjestelmää. Vuonna 1971 professori Ahosen komitea tutki insinöörikoulutuksen uudistamismahdollisuuksia. Komitea ehdotti, että teknillisistä oppilaitoksista tulisi kehittää insinöörikorkeakouluja, joissa suoritettaisiin kahden tasoisia insinööritutkintoja. Mietintö kuitenkin hyllytettiin (Ojanen 19.12.1986).

Jo 1970-luvun lopulla Kotkan teknillisen oppilaitoksen rehtori Kalevi Luode alkoi puhua ”ammattikorkeakouluista”. Saksassa ammattikorkeakouluja alettiin perustaa jo 1960-luvun lopulla. Rehtori Luode kävi 1970-luvun lopulla tutustumassa saksalaiseen Fachhochschule-järjestelmään yhdessä saksan kielen lehtorin Maija Salovaaran kanssa (Salovaara-Korhonen 2000).

1980-luvun loppupuolella Kotkan teknillisen oppilaitoksen rehtori Erkki Ojanen alkoi aktiivisesti ajaa ammattikorkeakoulukokeilun aloittamista Kotkassa. Hän kävi oppilaitoksen seitsemän muun edustajan kanssa 1980-luvun puolivälissä tutustumassa saksalaiseen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Fachhochschule Lübeck (FHL) oli keskeinen tutustumisen kohde. Ojanen osallistui useisiin kansainvälisiin ammattikorkeakoulujen kehittämistä käsitteleviin konferensseihin. Ytimenä pidettiin tuolloin vahvaa tekniikan alan osaamista. (Ojanen 2000, Salovaara 2000 ja 2000b.) FHL:n lisäksi saksalaisia yhteistyöoppilaitoksia olivat FH-Kiel ja FH-Hildesheim/Holzminden (Ojanen 31.8.1992).

Ojanen osallistui 1980-luvun loppupuolella myös eri puolella maata järjestettäviin teknillisten oppilaitosten rehtoreiden suunnittelukokouksiin, joissa pohdittiin mm. teknillisten oppilaitosten opetussuunnitelmien runkoja. Teknillisillä oppilaitoksilla oli jo varhaisessa vaiheessa myös yhteinen neuvottelukunta, joka pohti ammattikorkeakoulu-uudistusta. Ojanen osallistui Saksan liittotasavallassa lokakuussa 1989

koulutukseen (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), jossa käsiteltiin koulutusjärjestelmiä ja ammatillista koulutusta (Carl Duisberg ... 11.10.1989). Hän osallistui myös huhtikuussa 1993 Lübeckissä järjestettyyn ammattikorkeakoulujen rehtoreiden konferenssiin Mare Balticum – eine europäische Verpflichtung für Hochschule (Taurit 30.4.1993).

Helmikuussa 1989 opetusministeriö järjesti koulutuspoliittisen seminaarin, jossa esitettiin visioita ja arvioita maamme koulutusjärjestelmästä. Muutama kuukausi myöhemmin, 3.5.1989, Kotka tarjoutui aloittamaan ammattikorkeakoulukokeilun kolmella ammatillista korkea-astetta edustavalla koulutuslalla: tekniikassa, merenkulussa sekä metsä- ja puutaloudessa. Koulutusalojen katsottiin täydentävän toisiinsa ja istuvan hyvin maakunnan elinkeinorakenteeseen. (Ojanen 5.5.1989.)

Alustavissa kaavailuissa oli, että jossakin vaiheessa myös kaupallinen koulutus liitetään kokeiluun. Hallinnon ja rahoituksen suhteen ei ollut ongelmia, koska kyseiset koulutukset olivat valtion omistuksessa. Kaikki kolme oppilaitosta, Kotkan kaupunki ja lääninhallitus tekivät opetusviranomaisille samansisältöisen esityksen kokeilutoiminnan aloittamisesta Kotkassa. Kyse oli samalla kolmen oppilaitoksen fuusiosta. (Ojanen 4.5.1990.)

Opetusministeriöön toimitettiin yli 60 hakemusta, joten kilpailu kokeiluluvista oli tiukka. Opetusministeriö oli asettanut ammattikorkeakoulu- ja nuorisokoulukokeiluille johtoryhmän, jonka tehtävänä oli mm. toukokuun 1990 loppuun mennessä tehdä ehdotus kokeilupaikkakunnista ja -oppilaitoksista. Samalla paikkakunnalla tuli kokeilla sekä nuorisokoulua että ammattikorkeakoulua. Kotkan kaupunki oli tehnyt opetusministeriölle anomuksen nuorisokoulukokeilusta (Ojanen 4.5.1990). Tässä vaiheessa ei ollut vielä lakia ammattikorkeakoulukokeilusta.

Rehtori Ojanen selvitti ammattikorkeakoulun käsitettä ja suunnitelmia puheessaan 5.5.1989 insinöörien ja teknikoiden todistusten jakotilaisuudessa:

(...) ”Meitä täällä teknillisen opetuksen piirissä toimivia kiinnostaa lähinnä ammattikorkeakoulujärjestelmä, sillä nykyinen opisto- ja ammatillisen korkea-asteen koulutus esitetään siirrettäväksi ammattikorkeakouluihin.

Mieleen tulee heti kysymys, että mikä se sellainen ammattikorkeakoulu oikein on. (...) Ammattikorkeakoulukäsitettä ollaan vasta luomassa. (...) Vaikka vielä ei tiedetäkään mitä ammattikorkeakoululla tarkoitetaan, voidaan tähänastisen julkisen keskustelun perusteella päätellä, että Suomeen luodaan lähivuosina ammattikorkeakoulujärjestelmä.

Millainen järjestelmästä tulee on paljolti kiinni meistä itsestämme, sillä teknillisillä aloilla nykyiset teknilliset oppilaitokset, tai ainakin kehittyneimmät niistä, muodostavat järjestelmän ytimen. Ammattikorkeakoulujärjestelmää luotaessa voidaan malleja ottaa vaikka manner-Euroopan järjestelmistä esimerkkinä Saksan liittotasavallan Fachhochschulet tai Tanskan ja Hollannin ammattikorkeakoulut tai Norjan aluekorkeakoulut. Suoraa kopiointia jonkin muun maan järjestelmästä tuskin kannattaa tehdä, koska siten ei riittävästi voida ottaa omaa nykyistä tilannettamme huomioon. Uudistustilanne on kai otettava mahdollisuutena kehittää paras mahdollinen teknillisen opetuksen järjestelmä maahamme. (...)

Esitän seuraavassa muutamia kevään keskusteluissa esiin tulleita ajatuksia siitä, millainen teknillisen alan ammattikorkeakoulu, oikeammin insinöörikorkeakoulu, voisi olla. Insinöörikorkeakoulussa suoritettavat tutkinnot olisivat edelleen kansainväliset kriteerit täyttävät insinöörin ja tekniikan tutkinnot. Insinöörikorkeakoulun tulee olla kooltaan riittävän suuri, jotta sen resurssit riittävät itsenäiseen opetussisältöjen kehitystyöhön ja varsinkin tulevana vuosina tärkeään täydennys- ja aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Insinöörikorkeakoulussa harjoitetaan soveltavaa tutkimus- ja tuotekehitystoimintaa. (...) Opettajien pätevyysvaatimuksissa korostuisi tutkijakoulutuksen osuus mutta sen voisi korvata nykyisiä vaatimuksia oleellisesti pidemmällä insinöörikokemuksella. Opettajien työn oleellisena osana olisi opetuksen lisäksi osallistuminen tutkimus- ja tuotekehitystyöhön. (...) Opetusjärjestelyissä luento-opetuksen osuus laskisi ja vaativien harjoitus- ja laboratoriotöiden osuus lisääntyisi. Tutkintoon kuuluva päättötyö tehtäisiin muiden opintojen päätyttyä viimeisen lukukauden aikana. Luentopakko säilytettäisiin, mutta luokka-asteiden ja opintolinjojen rajat mataloituisivat. Tutkintojen ainevalikoimat olisivat oleellisesti vapaammin valittavissa kuin nyt (...)" (Ojanen 5.5.1989.)

Ojasen puheesta voi huomata, että Kotkan teknillisessä oppilaitoksessa oltiin jo 1980-luvun lopulla erittäin tietoisia siitä, mitä ammattikorkeakoulu-uudistus tulee merkitsemään insinöörikoulutuksen sisällöille.

Myös T & K -toiminnan asema ja vahvistuminen oli jo tuolloin esillä. 1980-luvun puolivälissä rehtori Kalevi Luode ja tuleva rehtori Erkki Ojanen olivat valtakunnallisestikin aloitteellisia ja visioivat teknologiapalvelutoiminnan käynnistämistä Kotkan teknillisessä oppilaitoksessa. Syksyllä 1986 palkattiin Suomen ensimmäinen teknillisen oppilaitoksen tuotekehitysinsinööri, jonka päätehtävänä oli tuotekehitys- ja teknologiapalveluiden kehittäminen. Kotkan puutalousoppilaitoksessa kurssitoiminta oli käynnistynyt jo 1970-luvulla. Opetusministeriön kehitysyhteistyökoulutukseen keskittynyt FTP (Forestry training programme) toimi Kotkassa 1969–1996. (Kokkonen 2000, Yläsaari 2000.)

Kotkassa aloitettiin ammattikorkeakoulukokeilu varsinaisesti jo vuonna 1989 kolmella ammatillista korkea-astetta edustavalla koulutusalueella: tekniikassa, merenkulussa sekä metsä- ja puutaloudessa. Koulutusalojen katsottiin täydentävän toisiaan ja istuvan hyvin seudun elinkeinorakenteeseen. Alustavissa kaavailuissa oli, että jossakin vaiheessa myös kaupallinen koulutus liitetään kokeiluun. Hakemus kirjoitettiin Kotkan kaupungin nimissä. Lääninhallitus puolsi hakemusta. Tässä vaiheessa ei vielä ollut lakia ammattikorkeakoulukokeilusta. Vuonna 1990 valtioneuvosto antoi kehotuksen laatia kokeilusuunnitelma. (Ahvenainen 2000, Ojanen 2000.)

3.1.2 Kotkan va. ammattikorkeakoulu 1991–1995

Opetusministeriön koulutuskokeilujen seurantaryhmän mukaan vuonna 1991 alkaneen ammattikorkeakoulukokeilun tavoitteena oli ammatillisen koulutuksen tason nostaminen ja laaja-alaistaminen. Uudenlaisten, joustavien, korkeatasoisten ja työelämään läheisesti yhteydessä olevien koulutusohjelmien kehittäminen muodostui uudistumisen kannalta merkittäväksi seurannan ja arvioinnin kohteeksi. Koulutusohjelmien valmistelu ja päätöksenteko opetussuunnitelmista jätettiin kokeiluyksiköitasolle.

Valtioneuvosto myönsi 11.4.1991 ammattikorkeakoulun kokeiluluvan yhteisesti Kotkan teknilliselle oppilaitokselle, Kotkan metsä- ja puutalousoppilaitokselle sekä Kotkan merenkulkuoppilaitokselle. Kokeilussa noudatettiin nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeilusta annettua lakia 391/91 sekä niiden perusteella annettuja opetusministeriön päätöksiä. Lisäksi kokeilussa noudatettiin soveltuvin osin lakia ammatillisista oppilaitoksista 487/87, asetuksia merenkulkuoppilaitoksista 497/87, metsä- ja puutalousoppilaitoksista 498/87 ja teknillisistä oppilaitoksista 500/87 niihin myöhemmin tehtyine muutoksineen.

Opetusministeriö vahvisti koulutusohjelmat ensimmäisen kerran 28.6.1991. Kymen lääninhallitus nimitti oppilaitokselle 1.1.1993 alkavaksi toimikaudeksi yhteisen johtokunnan, joka samalla toimi kokeilun johtoryhmänä. Jo kokeiluaikana pyrittiin ammattikorkeakoulun hallinnollinen rakenne järjestämään vakinaisen ammattikorkeakoulun mukaiseksi. Johtokunnan puheenjohtajana toimi Kotkan kaupunginjohtaja Hannu Tapiola. 1.8.1994 edellä mainitut oppilaitokset yhdistettiin Kotkan tekniikan, puutalouden ja merenkulun opistoksi. Koulutuksen järjestämisestä ja tutkintojen suorittamisesta sekä opiskelusta annettiin lain ja asetusten lisäksi määräyksiä myös kokeilun johtoryhmän vahvistamassa tutkintosäännössä.

Maaliskuussa 1995 Kotkan kaupunki haki toimilupaa Kotkan va. ammattikorkeakoululle kaksijakoisesti: (1) Kotkan ammattikorkeakoululle koulutusaloina luonnonvara-ala, tekniikka ja liikenne, sekä (2) laajennettuna hallinnon ja kaupan alalla sekä sosiaali- ja terveystalalla. Ensimmäiset 101 ammattikorkeakoulututkinnon suorittanutta tekniikan alan insinööriä valmistuivat 4.5.1995. Ojasen (2000) mukaan tekniikan alalla opistoasteen opiskelijoiden siirtäminen ammattikorkeakouluopiske-

lijoiksi sujui joustavasti eikä ristiriitoja esiintynyt. Myös opetus aloitettiin kokeilusuunnitelman mukaisena.

1.8.1995 Kotkan tekniikan, puutalouden ja merenkulun opisto ja Kotkan hoito- ja palvelualojen oppilaitos kunnallistettiin Kotkan kaupungin ylläpidettäviksi. Kunnallistamisen yhteydessä muodostettiin ko. opistosta tulevan ammattikorkeakoulun ydin siirtämällä kouluasteen koulutus, merimieskoulu ja metsämekaanikkokoulutus muiden oppilaitosten tehtäväksi. Näin kaikki ammattikorkeakoulun perustana olevat oppilaitokset olivat yhden ylläpitäjän oppilaitoksia.

Ammattikorkeakoulun hallinto oli edellä kaavaillussa kokoonpanossa tarkoitus järjestää siten, että ammattikorkeakoulu liitetään Kotkan kaupungin organisaatioon kunnallisena liikelaitoksena. Kotkan tekniikan, puutalouden ja merenkulun opisto aloitti liikelaitoksena jo 1.8.1995. Kunnallislain mukainen liikelaitoksen johtokunta toimi ammattikorkeakoulun hallituksena, johon oli uuden kuntalain mukaisesti mahdollisuus nimittää myös ei-kotkalaisia jäseniä, jolloin teollisuuden ja talouselämän edustajat sekä opiskelijoiden, opettajien ja henkilökunnan edustajat ammattikorkeakoulun ylimmässä hallintoelimestä voitiin vapaasti valita. Näin ammattikorkeakoulun hallinnossa olivat kaikki sidosryhmät edustettuina ja liikelaitoksena voitiin ammattikorkeakoululle taata korkeakoulun toiminnallinen ja taloudellinen autonomia.

Ammattikorkeakoulun toiminta-ajatus määriteltiin vuonna 1995 seuraavasti:

Kotkan ammattikorkeakoulun toiminta-ajatuksena on edistää edustamiensa alojen ja Kymenlaakson elinkeino- ja työelämän kehittymistä ja tukea yrittäjyyttä

- *kouluttamalla kansainvälisen tason asiantuntijoita ammatillista korkeakoulututkintoa vaativiin tehtäviin*
- *välittämällä edustamiensa alojen uusinta tietämystä järjestämällä ammatillista erikoistumis- ja täydennyskoulutusta*
- *harjoittamalla koulutusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä.*

Ammattikorkeakoulun tehtävänä oli ”toimia edustamallaan aloilla monipuolisena ja korkeatasoisena oppimis-, kehittämis- ja palvelukeskuksena sekä luoda oppimisympäristö, jossa teoriaopintojen ohella korostuvat käytännönläheisyys, valinnanvapaus, joustavuus ja kansainvälisyys”.

Kotkan va. ammattikorkeakoulussa voitiin suorittaa ammattikorkeakoulun tutkintona insinöörin, metsätalousinsinöörin, puutalousinsinöörin ja merikapteenin tutkinnot. Koulutusohjelmia oli yhteensä 9 ja suuntautumisvaihtoehtoja 17. Toimilupahakemuksia vuonna 1995 arvioinut opetusministeriön arviointiryhmä piti koulutusohjelmia alueen elinkeinoelämää hyvin tukevinä. Kaupallisen koulutuksen liittäminen myöhemmin mukaan olisi vahvistanut erityisesti teknis-liiketaloudellista perustaa. Käytännön harjoittelulla oli koulutuksessa tärkeä merkitys ja harjoittelu oli selkeästi määritelty.⁴⁷

Kotkan ammattikorkeakoulukokeilun käynnistyessä yhdistettiin teknillisen oppilaitoksen teknologiapalvelutoiminta ja kurssitoiminta sekä merenkulun ja metsä- ja puutalouden kurssitoiminnat yhdeksi yrityspalveluosastoksi. Betoninkoestuslaboratorion toiminta käynnistettiin vuonna 1991 ympäristöministeriön hyväksymänä. Energiatekniikan päästömittaustalokokeilun aloitti laivadieselin päästömittaukset ja muun teknologiapalvelutoiminnan vuonna 1992. Teknologiapalvelut ja kurssitoiminta olivat keskeisiä rajapintasuhteita, joilla väliaikainen ammattikorkeakoulu kiinnittyi toimintaympäristöönsä. Työelämä ei ole säännöllisesti rahoittanut ammattikorkeakoulun toimintaa. Ammattikorkeakoulu on saanut laitelahjoituksia, jotka ovat olleet taloudellisesti merkittäviä.

Opetusministeriön koulutuskokeilujen seurantaryhmä (opetusministeriö 1994) piti hyvänä mm. Kotkan va. ammattikorkeakoulun ”yhteistyösopimusta koulutuksen ja tutkimuksen osapuolten välillä”. Tällä tarkoitettiin yhteistyötä tiedekorkeakoulujen ja yliopistojen kanssa. Seurantaryhmän raportissa todetaan myös, että Kotkassa ei ollut tässä vaiheessa käynnistetty tai ei ollut suunnitteilla arviointitoimintaa kuten

⁴⁷ Opiskelijoiden tuli suorittaa ennen opintojen alkua ja opintojen aikana 20 opintoviikon (ov) edestä harjoittelua. Tästä harjoittelusta enintään 6 kuukautta opiskelija oli voinut hankkia ennen opintojen alkua: 6 kk:n alakohtaisesta työharjoittelusta tai teknisen alan yhteisestä miljööharjoittelusta sai 8 ov:n suorituksen ja 2-vuotinen ammattikoulu vastasi 3 kk ja 3-vuotinen 6 kk alakohtaista työharjoittelua. Sopivaksi katsotusta varusmiespalvelusta ja ammatillisten kurssien suorituksesta saattoi saada harjoitteluopintoviikkoja. Kaikissa tapauksissa opiskelijan tuli hankkia alakohtaista harjoittelua vähintään 6 kuukautta opintojen aikana, mikä vastasi 12 ov:n työpanosta.

itsearviointia ja erilaisia laatuprojekteja. Tämä ei pitänyt paikkaansa. Kotkan va. ammattikorkeakoulun eri osastoilla suoritettiin laaja itsearviointi vuonna 1994. Tästä mainittiin myös toimilupahakemuksessa 1995. Itsearviointityökaluna käytettiin Tekniikan akateemisten liiton TEK:in KOLA-arviointia. Itsearviointia koordinoi Juha Hellman TEK:istä. (Hellman & Yläsaari 1994.)

Opetusministeriön ammattikorkeakoulujen arviointityöryhmän loppuraportin 1995 mukaan Kotkan va. ammattikorkeakoulussa oli elinkeinoelämän kannalta merkittävät koulutusalat. Hanke hyödynsi eri alojen synergiaa melko hyvin. Hallinnollisten edellytysten luomisesta huolimatta oppilaitosten välinen yhteistyö ei vielä ollut riittävästi kehittynyt. Vahvuuksia olivat seuraavat:

- oppilaitoskokonaisuus
- yhteistyö yliopistojen ja muiden oppilaitosten kanssa
- toiminnan vahvuusalue
- suhteet työelämään.

Ammattikorkeakoulun tuli kehittää erityisesti seuraavia alueita:

- toiminta-ajatusta kokonaisuudessaan
- opettajien koulutustasoa
- oppimisympäristöä
- koulutusohjelmien ajanmukaisuutta ja tarpeellisuutta
- kirjasto- ja informaatiopalveluja
- käytännön kansainvälistä yhteistyötä
- arvioinnin järjestämistä.

Valtioneuvosto velvoitti Kotkan va. ammattikorkeakoulun kehittämään Kymenlaakson ammattikorkeakouluverkon yhteistyössä Kouvolan ammattikorkeakouluhankkeen kanssa (opetusministeriö 16.5.1995).

Ojasen mukaan erityisesti tekniikan alan edustajat pohtivat ammattikorkeakouluuudistuksen mukanaan tuomaa lisäarvoa insinöörikoulutukselle: ”miten nyt kyetään vajaassa 4:ssä vuodessa tekemään parempia insinöörejä kuin aikaisemmin neljässä vuodessa”. Käytöstä poistettu ennakkoharjoittelu herätti huolta työelämätuntemuksen aiheuttamasta opiskelijoiden motivaation selkeyttymättömyydestä. Harjoittelusta

hyväksyttiin uudessa koulutusmallissa suuri määrä varsinaisiin opintasuorituksiin. (Ojanen 2000.)⁴⁸

Merenkulun alalla pohdittiin ”ammattikorkeakoulumallin” soveltuvuutta, ja yleinen mielipide oli, että ammattikorkeakoulutus ei sovellu merenkulkuun. Ennen perämies- ja merikapteenikokelailta vaadittiin kansipuolen harjoittelua. 1970-luvulla ennakkoharjoittelua vaadittiin 2 vuotta. (Rajamäki 2000.) Samoin metsä- ja puutalouden koulutuksessa pakollisen ennakkoharjoittelun tai aikaisemman työkokemuksen pois jääminen on koettu ongelmallisena. ”Opiskelija-aines” on nuortunut ja työkokemus vähentynyt (Yläsaari 2000).

3.1.3 Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhanke 1991–1995

Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhanketta alettiin suunnitella vuonna 1991. Suunnitelmissa oli viisi koulutusohjelmaa ja niihin seitsemän suuntautumisvaihtoehtoa. Koulutusohjelmat olivat sosiaalialan ja terveydenhuollon koulutusohjelma, muotoilun ja viestinnän koulutusohjelma, ulkomaankaupan tuotekehityspainotteinen koulutusohjelma, talouden ja hallinnon koulutusohjelma sekä tietotekniikan koulutusohjelma. Suuntautumisvaihtoehtoina olivat sosiaalialan, terveydenhuollon, tuotemuotoilun, tekstiili- ja vaatesuunnittelun, kuvallisen viestinnän, laskentatoimen sekä hallinnon suuntautumisvaihtoehdot. (Liski 2000.)

⁴⁸ Ojasta askarrutti mm. se, että kun laki ammattikorkeakoulukokeilusta oli eduskunnan käsittelyssä, sivistysvaliokunnan lausunnossa todettiin, että niistä oppilaitoksista voitiin muodostaa ammattikorkeakouluja jotka ovat riittävän pitkälle kehittyneitä. Kotkan teknillinen oppilaitos osallistui Tampereen teknillisen oppilaitoksen kanssa 12.–13.9.1985 Euroopan insinöörien ja diplomi-insinöörien järjestön *Feanin* kansainväliseen tekniikan alan koulutuksen arviointiin. Arviointikomitea luokitteli suomalaisten teknillisten oppilaitosten koulutuksen ja insinööritutkinnot korkeakoulututkinnoiksi samaan luokkaan länsisaksalaisen Fachhochschulen insinööritutkinnon ja amerikkalaisen Bachelor of Science -tutkinnon kanssa. Tietotekniikan koulutus oli Kotkassa kansainvälisesti huippuluokkaa. (Feani 1986, Ojanen 19.12.1986). Ihmetystä luonnollisesti herätti, että arvioinnin tuloksia ei noteerattu Kotkan va. ammattikorkeakoulun hakiessa vakinaisen ammattikorkeakoulun toimilupaa. Kotkan teknillisessä oppilaitoksessa oli jo 1980-luvun puolivälissä otettu eri linjoja yhdistäväksi tekijäksi tietotekniikka ja automaatio (Ojanen 10.5.1988).

Kouvolan kaupunki, Kuusankosken terveydenhuolto-oppilaitos ja Pohjois-Kymenlaakson ammatillisen koulutuksen kuntainliitto anoivat kesäkuussa 1993 opetusministeriöltä kokeilulupaa Kouvolan seudun väliaikaisen ammattikorkeakoulukokeilun aloittamiselle elokuusta 1994 alkaen. Vaihtoehtona edellisen mahdollisuuden tullessa hylätyksi anottiin lupaa vakinaisen ammattikorkeakouluopetuksen aloittamiselle. Yhteistoimintasopimus toimijoiden kesken oli allekirjoitettu kesäkuussa 1992. (Kouvolan kaupunki 370/411/93.) Valtioneuvosto ei pitänyt hakemusta kokeilutoiminnan kokonaisuuden huomioon ottaen tarkoituksenmukaisena ja hylkäsi hakemuksen lokakuussa 1993 (valtioneuvosto 60/401/93).

Kouvolan kaupunki, Kouvolan käsi- ja taideteollisuusoppilaitos, Kouvolan liiketalouden ja ulkomaankaupan instituutti, Pohjois-Kymenlaakson ammatillisen koulutuksen kuntayhtymä, Elimäen sosiaalialan oppilaitos ja Kuusankosken terveydenhuolto-oppilaitoksen johtokunta anoivat 1994 lupaa väliaikaisen ammattikorkeakoulun kokeilulle. Valtioneuvosto ei enää ammattikorkeakoululain valmistelun tässä vaiheessa pitänyt perusteltuna käynnistää koulutuskokeilua ja hylkäsi hakemuksen. (Valtioneuvosto nro 121/401/94 ja 149/401/94.)

Kouvolan seudun kuntayhtymän yhtymähallitus päätti lokakuussa 1994 ammattikorkeakouluhankkeen jatkovalmisteluista. Opetusministeriön ja kuntayhtymän edustajien neuvotteluissa tulivat esille kriteerit, joita tultiin soveltamaan vakinaistettavia ammattikorkeakouluja valittaessa. Näitä olivat mm. ylläpitojärjestelmä, ympäristöyhteistyö, opetuksen sisällöt, kehittämissuunnitelmat ja muuntautumiskyky.

Kuntayhtymän yhtymähallitus nimesi rehtori Olli Mikkilän ammattikorkeakouluhankkeen vastuuhenkilöksi (Kouvolan seudun kuntayhtymä 7/94). Kuusankosken terveydenhuolto-oppilaitos oli valtion ylläpitämä. Valtiolle tehtiin esitys oppilaitoksen kunnallistamisesta. Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen 1995 perustana oli 1.7.1995 toimintansa aloittanut ammattiopisto, joka muodostettiin Elimäen sosiaalialan oppilaitoksesta, Kouvolan liiketalouden ja ulkomaankaupan instituutista, Kouvolan käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksesta ja Kuusankosken terveydenhuolto-oppilaitoksesta. Näistä oppilaitoksista syntyivät opetukselliset yksiköt: Sosiaalialan instituutti, Liiketalousinstituutti, Muotoiluinstituutti ja Terveystieteiden instituutti. (Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhanke 1995.)

Kouvolan seudun ammattikorkeakoulun koulutustehtäväksi määriteltiin käytännöllispainotteisten korkeakoulututkintojen antaminen ja työelämää palvelevan tutkimus- ja kehitystyön järjestäminen hallinnon- ja kaupan alan, kulttuurialan sekä sosiaali- ja terveysalan koulutusaloilla. Koulutusohjelmia oli neljä: hallinnon ja kaupan alan, muotoilun, sosiaali- ja terveyspalvelujen sekä viestinnän koulutusohjelmat. Ammattikorkeakoulun tavoitekoko oli 1600 opiskelijaa. (Kouvolan seudun... 1995.)

Kouvolan seudun kuntayhtymän ylintä päätösvaltaa käytti 21 jäsenen kuntayhtymän hallitus. Se toimi Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen hallituksena. Hallituksen tehtävänä oli valita seitsemänjäseninen ammattikorkeakoulun johtokunta. Hallituksen tehtäväksi määriteltiin myös ammattikorkeakoulun rehtorin valinta. (Kouvolan seudun... 1995.) Ammattikorkeakoulun rahoitus määriteltiin rahoituslakiin 705/1992 perustuvien kotikuntakorvauksien perusteella sekä perustamishankkeisiin liittyvillä järjestelmillä. Ammattikorkeakoulun aloittamisajankohdaksi anottiin 1.8.1996.

Ammattikorkeakoulun toiminta-ajatus esitettiin toimilupahakemuksessa (1995) seuraavasti:

AMK osallistuu aktiivisesti Kymenlaakson ja Kouvolan seudun talousalueen kehittämiseen painopisteenään itä-länsi -osaamisen hyödyntäminen kansallisen ja kansainvälisen verkottumisen avulla.

Kouvolan seudun AMK toimii avoimena, oppivana laatuorganisaationa ja tuottaa korkealuokkaisia ammatillisesti suuntautuvia koulutuspalveluja hallinnon ja kaupan alan, muotoilun, sosiaali- ja terveysalan sekä viestinnän koulutusohjelmissa. Koulutus on suunniteltu ja sitä kehitetään yhteistyössä sidosryhmien kanssa elinkeinoelämän ja yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. Lisäksi AMK toteuttaa asiakaslähtöistä tutkimus-, kehittämis- ja palvelutoimintaa.

Kouvolan seudun ammattikorkeakoulun tehtäväksi (Kouvolan seudun... 1995) määriteltiin ”tuen antaminen alueen kehittämiseksi kouluttamalla koulutusalojensa tarpeisiin, erityisesti itä-länsi -yhteistyöhön pystyviä ammattilaisia. Alueen ja koko maan saattaminen uudelle kehitysuralle vaatii valittuja painopistelohkoja tukevaa

ammattikorkeakoulutoimintaa. Seudun elinkeinoelämän ja julkisten palvelujen nostaminen kärkiosaajiksi erityisesti itä-länsi -osaamisessa vaatii AMK:lta panostusta tason nostoon, alojen edelleen profiloimiseen ja uusien synergisten opiskelumahdollisuuksien kehittämiseen sekä kehitys- ja tutkimuspalvelujen tarjoamiseen.”

Opetusministeriön ammattikorkeakoulujen arviointiryhmän loppuraportissa koskien ammattikorkeakoulujen toimilupahakemuksia 1995 Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen vahvuuksiksi määriteltiin:

- myönteinen itä-länsi -toiminnan kehittäminen
- ammatillisen koulutuksen rakenteellinen kehittäminen alueellaan.

Hakijan tuli edelleen kehittää erityisesti seuraavia alueita:

- toiminta-ajatusta kokonaisuudessaan
- opettajien koulutustasoa
- suhteita työelämään
- oppimisympäristöä
- koulutusohjelmien ajanmukaisuutta ja tarpeellisuutta
- koulutusalojen yhdistelmien toimivuutta
- toiminnan vahvuusalueita
- kirjasto- ja informaatiopalveluja
- käytännön kansainvälistä yhteistyötä
- arvioinnin järjestämistä
- työyhteisön toimivuutta.

Valtioneuvosto velvoitti yhdistämään Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen Kotkan va. ammattikorkeakouluun tavoitteena Kymenlaakson ammattikorkeakouluverkko.

3.1.4 Kotkan va. ammattikorkeakoulun ja Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen yhdistäminen Kymenlaakson va. ammattikorkeakouluksi

Valtioneuvoston velvoitus otettiin sekä Kotkassa että Kouvolan seudulla vakavasti. Yhteinen ammattikorkeakoulujen kokeilulupahakemus allekirjoitettiin jo 28.7.1995. Tarkoituksena oli muodostaa koko Kymenlaakson kattava ammattikorkeakoulun kokeiluyksikkö ja kehittää siitä Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Kokeilua varten laadittiin tiukalla aikataululla kokeilusuunnitelma ja solmittiin yhteistyösopimus. (Hakemus 28.7.1995, Ojanen 2000.)

Valtioneuvosto laajensi 31.8.1995 Kotkan va. ammattikorkeakoulun kokeiluluvan käsittämään Kotkan tekniikan, puutalouden ja merenkulun opistojen lisäksi Kotkan hoito- ja palvelualojen oppilaitoksen, Kotkan kauppaoppilaitoksen ja Kouvolan seudun ammattiopiston. Kotkan kaupunki ja Kouvolan seudun kuntayhtymä perustivat 18.1.1996 *Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy:n*. Perustamiskokouksessa hyväksyttiin yhtiöjärjestys. Yhtiön toimiala on ylläpitää ammattikorkeakouluopinnoista annetussa laissa (255/95) tarkoitettua ammattikorkeakoulua pääasiassa Kymenlaakson alueella sekä harjoittaa alaan kuuluvaa tutkimustoimintaa ja niihin liittyvää korkea-asteen ja opistoasteen opetus- ja koulutustoimintaa. Toimintaansa varten yhtiö voi omistaa ja hallita kiinteää omaisuutta, arvopapereita ja osakkeita sekä vastaanottaa avustuksia ja lahjoituksia. Kotkan kaupunki omistaa ammattikorkeakoulun osakepääomasta 51 % ja Kouvolan seudun kuntayhtymä 49 %. Osakepääoma oli 5 Mmk. Yhtiö merkittiin kaupparekisteriin 14.2.1996.

Yhtiön ylläpidettäväksi siirrettiin 1.8.1996 alkaen Kotkan kaupungin ja Kouvolan seudun kuntayhtymän ylläpitotehtävistä ne ammatillisen korkea-asteen ja opistoasteen koulutustehtävät, jotka ovat ammattikorkeakoulun perustana. Ammattikorkeakoulun tehtävänä oli järjestää ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa koulutusta ja ammatillista erikoistumis- ja täydennyskoulutusta sekä harjoittaa koulutusta palvelevaa ja työelämää tukevaa T & K -toimintaa.

Lukuvuosi 1996–1997 oli Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulun ensimmäinen toimintavuosi. Alkanut lukuvuosi oli kuudes Kotkan va. ammattikorkeakouluun kuuluneiden osalta. Syksyllä 1996 aloituspaikkoja oli noin 800. Uusina koulu-

tusaloina kokeiluun tulivat sosiaali- ja terveysala, hallinto ja kauppa sekä kulttuuriala. Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulun johtavaksi rehtoriksi valittiin Erkki Ojanen. Hänen mukaansa valtioneuvoston yksiselitteinen yhdentymisen vaatimus edesauttoi asettamaan selkeät toiminnan suuntalinjat (Ojanen 2000). Ammattikorkeakoulun johtava rehtori vaihtui 1.4.1998 Ojaseen jäädessä eläkkeelle. Uutena johtavana rehtorina aloitti Pertti Vuorela.

Osakassopimuksessa päätettiin, että yhtiön tarvitsemien rakennusten luovuttamisesta yhtiölle omistusoikeudella sovitaan sen jälkeen, kun ammattikorkeakoululle on myönnetty vakinainen toimilupa. Luovuttamisessa päätettiin noudatettavan osakaiden omistusoikeutta yhtiössä. Kotkan kaupunki ja Kouvolan seudun kuntayhtymä panivat yhtiöön apportina tietyt irtaimet omaisuudet, jotka merkittiin yhtiön taaseeseen. Yhtiön osakkeet merkittiin vastikkeina irtaimen omaisuuden luovutuksista ja sovituista rahasuorituksista, Kotkalle 51 osaketta ja Kouvolan seudun kuntayhtymälle 49 osaketta. (Osakassopimus 1996.) Rehtori Ojaseen mukaan Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulun hallinnon järjestely toteutettiin tiiviissä aikataulussa ja tehtävässä onnistuttiin hyvin. Myös talouspäällikkö Marja-Liisa Ahvenaisen (2000) mukaan ”yhteinen aluepoliittinen tahto oli korkealla, tehtävässä haluttiin onnistua – ja onnistuttiin”. Ensimmäinen ”kova asia”, hallinto, saatiin kuntoon. Periaatteena myös oli, että tehdään velaton yhtiö, jonka talous on kunnossa. Yhtiön toiminnan alkuvaiheessa sopijapuolet vuokrasivat yhtiölle sen tarvitsemat toimitilat. Vuokrien määräytymisperusteet sovittiin yhdenmukaisiksi. Muun koulutuksen kanssa yhteiskäytössä olevien toimitilojen kustannukset jaettiin käytön suhteessa. (Ahvenainen 2000, Ojanen 2000.)

Valtioneuvosto myönsi huhtikuussa 1998 Kymenlaakson va. ammattikorkeakoululle vakinaisen ammattikorkeakoulun toimiluvan. Toiminta vakinaisena ammattikorkeakouluna alkoi 1.8.1999. Opiskelijamääräksi tutkintoon johtavassa koulutuksessa ammattikorkeakoulun toimiessa täydessä laajuudessaan määriteltiin 3250 kokopäiväopiskelijaa. Koulutusaloja on viisi: tekniikka ja liikenne, hallinto ja kauppa, luonnonvara-ala, sosiaali- ja terveysala sekä kulttuuriala. Toimintavuonna 1996–1997 koulutusohjelmia oli 13 ja 24 vuonna 2000–2001. Opiskelijoita ja tutkinnon suorittaneita on Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa ollut seuraavasti:

1996–1997		1996–1997	
Ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat	1654	Tutkinnon suorittaneet	194
Opisto- tai ammatillisen korkea-asteen tutkintoa opiskelevat	1428	Tutkinnon suorittaneet	692
Yhteensä	3082	Yhteensä	886
1997–1998		1997–1998	
Ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat	2367	Tutkinnon suorittaneet	216
Opistoasteen tutkintoa opiskelevat	689	Tutkinnon suorittaneet	355
Yhteensä	3056	Yhteensä	571
1999 *		1999 *	
Ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat	3652	Tutkinnon suorittaneet	337
2000 *		2000 *	
Ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevat	4093	Tutkinnon suorittaneet	569

Taulukko 3. *Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa opiskelleet ja tutkinnon suorittaneet lukuvuodesta 1996–1997 lähtien. Lähde: KyAMK opiskelijarekisteri, AMKOTA. (*AMKOTA:sta tiedot kalenterivuositain).*

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun ja opetusministeriön välisessä tavoite- ja tulossopimuksessa vuosille 2001–2003 on nuorten aloituspaikoiksi vuonna 2001 sovittu 830. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on nuorten aloituspaikkamäärältään keskisuuri ammattikorkeakoulu. Suurimpia ovat Turun (1765), Helsingin (1740), Espoon-Vantaan eli Laurean (1405), Pohjois-Savon (1360), Oulun seudun (1340), Satakunnan (1170) ja Jyväskylän (1090) ammattikorkeakoulut.

Ammattikorkeakoulututkintoon johtavan aikuiskoulutuksen ja ammatillisten erikoistumisopintojen yhteenlaskettu keskimääräinen vuotuinen opiskelijamäärä Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa on enintään 500. Tavoite- ja tulossopimuksessa ammattikorkeakoulu on sitoutunut lisäämään tietoteollisuuden ammattikorkeakoulututkintoon johtavaa aikuiskoulutusta.

3.2 Toimintaympäristö

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun toiminta-alueena on koko maakunta. Ammattikorkeakoululla on mahdollisuus kiinnittyä maakuntaan ja osaksi alueellista innovaatiojärjestelmää sekä koulutustoiminnan, T & K -toiminnan, hallinnon, strategia-työn että muiden rajapintasuhteiden kautta. Alueellisen innovaatiojärjestelmän käsitteeseen sisältyy oletus sekä alueellisten toimijoiden itsenäisyydestä ja laajasta toimintavapaudesta, että mm. koulutusinstituutioiden kiinnittymisestä alueelliseen toimijaverkostoon (Tulkki & Lyytinen 2001, 16).

Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksia arvioitaessa keskeisiä kriteerejä ovat T & K -toiminnan kohdistaminen alueelliseen kehittämiseen, alueellisen ulkopuolisen rahoituksen hankkiminen ja alueellisten toimijoiden käyttö ammattikorkeakoulun toiminnassa, hallinnossa ja koulutuksen kehittämisessä. Kymenlaakson liittoon kuuluu 13 kuntaa. Ammattikorkeakoulun merkitys alueen korkea-asteen kouluttajana ja T & K -toiminnan veturina korostuu, koska maakunnassa ei ole omaa tiedekorkeakoulua. Toisaalta aluekehitystyötä vaikeuttaa se, että Kotkan ja Kouvolan seutu kuuluvat eri EU-tukialueisiin. Rakennerahastokaudella 2000–2006 Kotkan-Haminan seutu kuuluu kokonaisuudessaan EU:n tavoite 2 -tukialueeseen. Kouvolan seutu saa rahoitusta siirtymäkauden alueiden osalta, työllisyyden hoitoon osoitetusta tavoite 3 -ohjelmasta, maaseutusuunnitelman osalta sekä raja-alueohjelmasta.

Työllisyyden ja työttömyyden suotuisa kehitys on maakunnassa ollut hitaampaa kuin maassa keskimäärin. Valtakunnalliset kehittämissuunnitelmat eivät ole tuoneet maakunnan elinkeinorakenteen kehittämistä. Kuten edellä olen tuonut esille, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu ja maakunta eivät myöskään kuuluneet valtioneuvoston tulevaisuuspaketin 2000–2003 piiriin jaettaessa korkeakouluille ja kehittämishankkeille lisäresursseja alueelliseen kehittämistyöhön.

Kouvolan seudun vahvuuksia ovat menestyvä paperiteollisuus, hyvät liikenneyhteydet, rautatieliikenne, kunnossa oleva perusinfrastruktuuri, itärajan avautuminen sekä seutukuntayhteistyön vahvistuminen. Kouvolan seudun elinkeinotoimen kehittämisstrategiassa 2000–2007 painottuvat seuraavat toimialat: informaatioteknologia, logistiikka, metalli, puuteollisuus, matkailu ja elintarvikeala. Kotkan-Haminan seu-

dun vahvuuksia ovat vahva perusteollisuus, logistiset palvelut, itärajan avautuminen ja yhteinen seudullinen elinkeinostrategia. Kotkan-Haminan seudun elinkeinostrategiassa 2000–2005 painottuvat informaatioteknologia, logistiikka, energia- ja ympäristötekniikka, mekaaninen puunjalostus, metalliteollisuus verkostoinen, matkailu sekä elintarviketuotanto ja maaseutuelinkeinot. Lisäksi yhteisenä tavoitteena on yrittäjyyden edistäminen kaikilla toimialoilla.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun toimintaympäristö on jo maakunnan sijainnin (idän ja lännen välinen vuorovaikutusalue) vuoksi kansainvälinen. Itä-Euroopan ja Baltian maiden taloudellinen kehitys saanee uutta vauhtia ja avanee uusia yhteistyömahdollisuuksia. Venäjän maantieteellinen läheisyys on yksi seudun merkittävimmistä muutos- ja epävarmuustekijöistä. Maakunnan elinkeinoelämän ydin on vahva perusteollisuus ja sen ympärille kehittynyt teollinen toiminta ja palvelutoiminta, erityisesti logistiikka.

Kymenlaakson kehittämisstrategiassa 2002–2010⁴⁹ keskeisinä ulkoisen toimintaympäristön muutoksina nähdään Itämeren ja Luoteis-Venäjän talousalueen kehittyminen ja Kymenlaakso osana EU:n pohjoista ulottuvuutta, joka tarkoittaa mm. verkostorakenteiden edistämistä EU:n ja lähinnä Pietarin alueen välillä. Taloustilanteen lisäksi pyritään ottamaan huomioon turvallisuus, viihtyisyys, palvelukyky, ympäristö ja tietoyhteiskunnan kestäväälle kehitykselle asettamat vaatimukset. Kymenlaakson tavoitteellinen tila vuonna 2010 sisältää viisi keskeistä aluekehitykseen vaikuttavaa asiakokonaisuutta: (1) osaamis pohja ja rakenteet tukevat innovatiivisten tuotteiden ja yritysten syntymistä; (2) maakunnan vahvat tuotannonalat ovat säilyttäneet kilpailukykyä ja elinkeinorakennetta monipuolistavat uudet toimialat ovat kasvussa; (3) Kymenlaakson saavutettavuus pääkaupunkiseudun ja Pietarin suuntiin on parantunut merkittävästi ja maakunnan vetovoima on lisääntynyt yritysten sijoittumis- ja asuinalueena sekä matkailukohteena; (4) aluetalouden liikkumavara on kasvanut ja (5) maakunnan aluerakenteen toimivuus ja käyttöaste on parantunut ja luonnonresurssien säästeliäs käyttö ja asumisviihtyvyys on parantunut. Ammattikorkeakouluun kohdistuu odotuksia erityisesti T & K -toiminnan, osaamiskeskusten, T & K -keskusten sekä innovaatioverkoston kehittämisessä (asiakokonaisuus 1).

⁴⁹ Kymenlaakson kehittämisstrategia 2002–2010. Luonnos 8.10.2001. Kymenlaakson liitto.

3.3 Ammattikorkeakoulun hallinto ja päätöksenteko

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy:n⁵⁰ varsinainen *yhtiökokous* on pidettävä vuosittain hallituksen määräämänä päivänä. Ylimääräinen yhtiökokous pidetään, mikäli hallitus katsoo sen tarpeelliseksi. Lisäksi ylimääräinen yhtiökokous on pidettävä tilintarkastajan tai osakkeenomistajan tietyn vaatimuksen mukaisesti. Yhtiöllä on toimitusjohtaja, jona toimii rehtori. Rehtori ei voi olla hallituksen jäsen. Yhtiökokous valitsee hallituksen puheenjohtajan, varapuheenjohtajan ja hallituksen jäsenet ja näiden henkilökohtaiset varajäsenet sekä tilintarkastajat varamiehineen. Yhtiön kotipaikka on Kotka. Tammikuussa 1996 allekirjoitetun osakassopimuksen mukaan ammattikorkeakoulun muodostamisella ei ollut tarkoitusta muuttaa ammattikorkeakoulun perustamisajankohdan mukaista alueellista volyyminjakoa. Yhtiön toiminnassa ja ammattikorkeakoulun edelleen kehittämisessä tulee noudattaa alueellista tasapuolisuutta.

Hallituksen tehtävät yhtiöjärjestyksen mukaan ovat seuraavat: (1) valmistella yhtiökokouksen asiat; (2) panna täytäntöön yhtiökokouksen päätökset; (3) ottaa ja erottaa yhtiön toimitusjohtaja ja rehtori, apulaisrehtori, toimialajohtajat ja talouspäällikkö tai vastaavassa asemassa olevat työntekijät; (4) asettaa pedagoginen johtokunta, joka toimii lain tarkoittamana johtokuntana; (5) päättää yksimielisesti yhtiön toiminnan merkittävistä muutoksista; (6) hyväksyä talousarvio ja tilinpäätös; (7) hyväksyä hallintosääntö ja muut yhtiötä koskevat asiat; (8) päättää lainanotosta sekä kiinteän omaisuuden ostamisesta, myymisestä ja vuokraamisesta yksimielisesti sekä (9) huolehtia muutenkin yhtiön hallinnosta ja toiminnan asianmukaisesta järjestämisestä. (Yhtiöjärjestys 18.1.1996.)

Hallituksessa on 6 jäsentä ja yhtä monta henkilökohtaista varajäsentä. Jäsenistä 3 ja varajäsenistä 3 edustaa Kotkan kaupunkia ja samoin 3 + 3 Kouvolan seutua. Hallituksen jäseneksi ei voi valita ammattikorkeakoulun vakinaiseen henkilökuntaan kuuluvaa. Hallitus on päätösvaltainen, kun saapuvilla on vähintään 4 jäsentä. Halli-

⁵⁰ Osakepääomasta (5 Mmk) määrättiin suoritettavaksi rahana 1 Mmk, minkä lisäksi osakkaiden tuli sijoittaa yhtiöön apporttina erillisessä apporttisopimuksessa mainittu käyttöomaisuus. Osakkeiden nimellisarvon ylittävä osa apporttiomaisuuden arvosta tuli siirtää vararahastoon. (Osakassopimus 18.1.1996, osakeyhtiölaki 1978/734, 2 luku, 4§.)

tuksen pätevän päätöksen syntyminen edellyttää, että sitä on kannattanut vähintään 4 jäsentä.

Pedagogisessa johtokunnassa on 14 jäsentä. Johtokunta nimittää yliopettajat ja lehtorit sekä osastonjohtajat enintään neljäksi vuodeksi kerrallaan. Johtokunnan tehtävänä on toimia oppilaitoslainsäädännön mukaisena johtokuntana. Johtokunta hyväksyy tutkintoon johtavan koulutuksen opetussuunnitelmat, vahvistaa tutkintosäännön, asettaa opintotukilautakunnan ja vahvistaa sen johtosäännön, hyväksyy opetustoiminnan arviointijärjestelmän ja päättää opiskelijavalintaperusteista. Lisäksi johtokunta käsittelee muita sen tehtäväksi määrättyjä tai asian laadun mukaan sille kuuluvia asioita. Johtokunnan jäsenet valitaan omistajien, talous- ja työelämän, opettajien, muun henkilökunnan ja opiskelijoiden edustajista. Kaikki johtokunnan jäsenet ovat äänivaltaisia. Johtokunnan esittelijänä toimii rehtori.

Opettajakuntaan kuuluvat sektorirehtorit, opetusosastojen johtajat ja päätoimiset opettajat. Opettajakunta jakautuu *jaoksiin eli opetusosastoihin*. Opettajakunnan ja jaosten tehtävänä on, sen lisäksi mitä lainsäädännöstä ja tutkintosäännöstä johtuu, kehittää osastonsa opetusta, T & K -toimintaa, muuta toimintaa sekä edistää yhteistyötä muiden osastojen kanssa.

Yhtiöllä on *toimitusjohtaja*, jona yhtiöjärjestyksen mukaan toimii oppilaitoksen tai ammattikorkeakoulun *rehtori*, ellei hallitus toisin päättää. Toimitusjohtajan tulee yhtiöjärjestyksen mukaan hoitaa yhtiön juoksevaa hallintoa hallituksen antamien ohjeiden ja määräysten mukaan. Hallintosäännön mukaan rehtori johtaa ja kehittää ammattikorkeakoulun ja ammattiopiston toimintaa, taloutta ja hallintoa ja tekee päätökset niissä sisäisen hallinnon asioissa, joita ei ole määrätty muille hallintoelimille. Tämän lisäksi hänelle tehtäviinsä kuuluu mm. päättää ammattikorkeakoulun ja ammattiopiston organisaatiosta,⁵¹ esimies- ja alaisuhteista, toimenkuvista ja tehtävistä niiltä osin kuin yhtiön hallitus ei ole niistä päättänyt. Hän laatii vuotuisen toimintasuunnitelman ja talousarvioesityksen yhtiön hallituksen hyväksyttäväksi sekä päättää mm. solmittavista sopimuksista, palkkaperusteista, henkilökohtaisista palkoista ja lukuvuoden ajoituksesta. Rehtori on avukseen perustanut johtoryhmän.

⁵¹ Hallintosäännössä (16.10.2001) on epätarkkuus koskien päätöstä ammattikorkeakoulun organisaatiosta (2 luku, 2§ osakeyhtiön hallitus, 7§ johtava rehtori/toimitusjohtaja).

Sektorirehtorin (teollisuus- ja palvelusektorit) tehtävänä on johtaa ja kehittää sektorinsa opetusta, T & K -toimintaa sekä muuta toimintaa. Hän päättää sektorinsa työjärjestyksistä, opetusryhmien muodostamisen perusteista ja opettajien työnjaosta, ottaa tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijat ja vahvistaa suoritettut tutkinnot, ottaa päätoimiset tuntiopettajat ja sijaiset sekä väliaikaiset toimien hoitajat. Lisäksi hän käsittelee ja päättää muita hänen tehtäväkseen määrättyjä ja asian laadun mukaan hänelle kuuluvia asioita.

Opetusosastojen tehtävänä on mm. järjestää tutkintoon johtava koulutus, kehittää osaston opetussuunnitelmia ja -menetelmiä, luoda ja pitää yllä yhteyksiä osaston alaan liittyviin sekä kotimaiseen että ulkomaiseen työelämään ja oppilaitoksiin. Osaston tulee toimia yhteistyössä ammattikorkeakoulun muiden osastojen kanssa opetuksen, T & K -toiminnan ja muunkin toiminnan kehittämisessä. Ammattikorkeakoulussa on yhteensä 17 opetusosastoa.

Opetusosaston *osastonjohtaja* johtaa ja kehittää osastonsa opetusta, T & K -toimintaa sekä muuta toimintaa. Hänen tulee vastata osaston vuotuisesta kehittämis- ja toimintasuunnitelmasta sekä talousarviosta, suunnitella ja valmistella opettajien työnjako ja työjärjestys, huolehtia osaston opetussuunnitelmien laatimisesta sekä osaston laatu järjestelmän kehittämisestä. Lisäksi hän vastaa osaston toiminnan arviointiin liittyvistä raporteista ja hoitaa muita hänelle kuuluvia ja määrättyjä tehtäviä.

Yrityspalveluosastot (Kotkassa ja Kouvolassa) vastaavat alueen yrityksille, viranomaisille, julkishallinnolle sekä asukkaille tarjottavien koulutus-, tutkimus-, testaus-, tuotekehitys- ja kehityspalveluiden antamisesta. Yrityspalvelun osastonjohtaja toimii rehtorin alaisuudessa ja johtaa ja kehittää osastonsa toimintaa. Hän vastaa osastonsa vuotuisesta kehittämissuunnitelmasta ja talousarviosta. Hän vastaa osaston talousarvion toteutumisesta ja muiden resurssien käytöstä, ottaa opintokokonaisuuksiin opiskelijat, opettajat ja luennoitsijat. Hän huolehtii osastonsa toiminnan yhteensovittamisesta ammattikorkeakoulun ja erityisesti opetusosastojen toiminnan kanssa sekä hoitaa muut hänelle kuuluvat ja määrättyt tehtävät.

Palveluyksiköt on perustettu hallituksen päättämien perusteiden mukaan. Niitä johtavat ko. vastuualueiden päälliköt suoraan rehtorin alaisuudessa: taluspäällikkö, opintotoimiston päällikkö, kiinteistöpäällikkö, tietohallintopäällikkö, kansainvälisten asian päällikkö ja kirjastonjohtaja.

Suoraan *rehtorin alaisuudessa* toimivat myös ammattikorkeakoulun suunnittelu-
päällikkö, henkilöstöpäällikkö ja markkinointipäällikkö. Tiedottamista johtaa yhtiön
hallitus, joka hyväksyy yleiset tiedottamisen periaatteet ja päättää tiedottamisessa
vastuussa olevista ammattikorkeakoulun toimihenkilöstä. Tehtävästä vastaa ammat-
tikorkeakoulun tiedottaja.

3.4 Henkilöstö

Kotkan tekniikan, puutalouden ja merenkulun oppilaitosten vakinainen päätoiminen
henkilökunta siirtyi yhtiön palvelukseen ns. vanhoina työntekijöinä. Muiden oppi-
laitosten henkilökunnasta siirtyi siirtyvän koulutustehtävän ja muun toiminnan vaa-
tima henkilöstö yhtiön palvelukseen. Yhtiö noudatti siirtyviin työntekijöihin kul-
loinkin voimassa olevia yleisiä kunnallisia työehtosopimuksia ja järjesti henkilöstön
eläkevakuutuksen kuntien eläkevakuutuksen kautta. Henkilöstön siirroissa ja halli-
tuksen ja johtokunnan jäsenten valinnoissa noudatettiin alueellista tasapuolisuutta.
Rehtorin ja apulaisrehtorin⁵² työnjakoon sisällytettiin osakassopimuksessa alueelli-
nen vastuunjako.

Opettajarekrytoinneissa ammattikorkeakouluun mukaan tulevista toisen asteen op-
pilaitoksista opettajat saivat itse harkita, kumpaan oppilaitokseen halusivat. Suuri
osa halusi ammattikorkeakouluun. Rehtori Ojasen mukaan opettajia otettiin liikaa,
koska oli vaikea ennustaa tuntimäärien kehitystä. Toisen asteen leikkaaminen pois
ammattikorkeakouluhankkeesta oli vaikea prosessi. Oppilaitosten toimintakulttuurit
vaihtelivat suuresti ja vanha oppilaitoskulttuuri Ojasen mukaan muuttui ammatti-
korkeakoulun myötä suuresti. Erilaiset virkaehtosopimukset eri oppilaitosmuodoilla
ovat myös aiheuttaneet ongelmia ja katkeruutta, koska palkkaerot verrattuna esim.
tekniikan alaan ovat olleet suuret. (Ojanen 2000.)

⁵² Alueellisesta vastuunjaosta ammattikorkeakoulussa ovat vastanneet teollisuussektorin rehtori
(Kotka) ja palvelusektorin rehtori (Kouvola seutu).

Muun henkilökunnan määrä on noussut suhteessa enemmän kuin opetushenkilöstön määrä. Muun henkilökunnan osuus ammattikorkeakoulun keskimääräisestä henkilöstöstä tilikaudella oli noussut vuoden 1996 32,7 %:sta 43,5 %:iin vuonna 2000. Vakinaiset opettajat (yliopettajat ja lehtorit) ja päätoimiset tuntiohjaajat muodostavat päätoimisten opettajien joukon. Yliopettajia Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa on vuoteen 1999 asti ollut vain tekniikan ja liikenteen alalla, yhteensä 22. Eniten yliopettajia on vuoden 1999 AMKOTA-tilastojen mukaan Pohjois-Savon (68), Jyväskylän (65) ja Oulun seudun (58) ammattikorkeakouluissa.

Päätoimisten opettajien määrä on Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa pysynyt lähes ennallaan. Sivutoimisten tuntiohjaajien määrä, kun mukaan on laskettu myös lyhytkestoiset koulutusjaksot, on oleellisesti lisääntynyt vuodesta 1996. Ammattikorkeakoulun päätoimisista opettajista oli 54,8 % naisia vuonna 2000. Koko maan vastaava keskiarvo oli 57,6 % (AMKOTA).

Ammattikorkeakoulun henkilökunnan määrällinen kehitys 1996–2000 on ollut seuraava:

	1996	1997	1998	1999	2000
Vakinaiset opettajat	159	155	166	155	155
Päätoimiset tuntiohjaajat	67	57	58	55	48
Muu henkilökunta	103	131	139	147	156
Palveluksessa 31.12.	329	343	363	357	357
Sivutoimiset tuntiohjaajat	42	60	131	155	104

Taulukko 4. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun henkilöstön määrällinen kehitys 1996–2000. Lähde: KyAMK taloustoimisto.

Opetusministeriö on seurannut opettajien tutkintojen kohottamista ja se on ollut myös yksi toimiluvan arviointikriteereistä. Henkilöstön kehittämiseen (mm. tutkintotasojen kohottamiseen) on ammattikorkeakoulussa käytetty vuosittain 1,8–2,5 % palkkakustannuksista. Henkilöstökulut ovat Kymenlaakson ammattikorkeakoulun suurin menoerä. Vuonna 2001 pakolliset henkilöstökulut olivat 98,8 Mmk, eli noin

64 % kaikista kuluista. Vuoden 2001 alussa solmittiin opettajia koskeva työehtosopimus Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry:n ja Palvelulaitosten työnantajayhdistys ry:n välillä. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajat siirtyivät helmikuussa 2001 Palvelulaitosten työnantajayhdistyksen opetusalan työehtosopimuksen ammattikorkeakoululiitteen mukaiseen kokonaistyöaikaan ja -palkkaukseen.

3.5 Perustamis- ja käyttökustannukset ja talous

Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulun vuoden 1996 käyttökustannuksiksi otettiin ammattikorkeakoulun perustana oleva kokeiluun kuuluva koulutus ja ammatillisen korkea-asteen ja opistoasteen tutkintoon johtava koulutus, joka korvautui ammattikorkeakoulututkintoon johtavalla koulutuksella. Rahoitus järjestettiin opiskelijatyövuosien perusteella maksettavin valtionavuin sekä yrityspalvelu- ja tutkimustoiminnalla hankittavin tuloin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy:n tarkoituksena ei ole tuottaa osakkailleen taloudellista tulosta. Mahdollinen tulos on käytettävä yhtiön toiminnan kehittämiseen (osakassopimus 18.1.1996).

Kokeiluvaiheen talous oli suuritöinen järjestää mm. kirjanpitojärjestelmien muutosten vuoksi. Monena vuonna piti järjestää 2 tilinpäätöstä kussakin oppilaitoksessa. Vuonna 1994, kun Kotkan va. ammattikorkeakoulun perustana olevat oppilaitokset yhdistettiin Kotkan tekniikan, puutalouden ja merenkulun opistoksi, jouduttiin tekemään ensimmäiset välitilinpäätökset. Vuonna 1995 kunnallistamisen myötä siirryttiin kunnalliseen kirjanpitoon.

Osakeyhtiömuotoon siirtymisen myötä syksyllä 1996 muutettiin myös kirjanpitojärjestelmät yksityisiksi, otettiin käyttöön uudet taloushallinnon ATK-ohjelmat ja henkilökunta siirrettiin yksityisen osakeyhtiön palvelukseen (Ahvenainen 2000, Ojanen 2000). Tilikausina 1997–2000 Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy:n maksuvalmius on ollut hyvä. Yhtiöllä ei ole ollut korollista velkaa. Tilikaudella 2000 yhtiön omavaraisuusaste oli 58 %. Tilikausien liikevaihdot ovat muodostuneet valtion maksamista tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijatuloista, tutkintoon johtavan koulutuksen työtoiminta- ja muista tuloista sekä yrityspalvelutoiminnan myyntituloista ja maksuista. Perusrahoituksesta, joka perustuu opiskelijaa kohti laskettuihin ammatti-

korkeakoulukohtaisiin yksikköhintoihin,⁵³ valtion osuus on 57 % ja kuntien 43 %. Ammattikorkeakoulu saa myös muuta julkista rahoitusta sekä EU-tukea.

Tilikauden 2000 käyttöomaisuusinvestoinnit olivat 17 Mmk (brutto). Investoinnit olivat rakennusten korjausinvestointeja, ATK-laitehankintoja ja -ohjelmistoja sekä opetusvälineitä. Ammattikorkeakoulun yrityspalvelun volyymi vuonna 1999 toteutui tavoitetta suurempana: tulot olivat 30,5 Mmk. Kasvu edelliseen vuoteen (27,1 Mmk) oli 12,6 %. Koulutustoiminnan volyymi oli 22 Mmk. Siihen kuului aikuisten ammatillinen lisäkoulutus, työvoimapoliittinen koulutus, yritysten henkilöstökoulutus sekä EU-koulutushankkeet. T & K -toiminnan osuus yrityspalvelun volyyymista oli vuonna 1998 yhteensä 6 Mmk, vuonna 1999 8,6 Mmk ja vuonna 2000 9,1 Mmk. Ammatillisen lisäkoulutuksen jääminen valtakunnallisesti pois ammattikorkeakoulujen koulutustarjonnasta on merkinnyt kokonaisvolyymin laskua. Jatko- ja täydennyskoulutuksen volyymi oli vuonna 2000 16,0 Mmk.

Lähes kaikki rakennukset siirtyivät ammattikorkeakoulun omistukseen vuodenvaihteessa 1999–2000. Siirrot on tehty pääosin lahjoittamalla, koska se on verotuksellisesti edullisinta. Kaikki tontit ovat vuokratontteja. Käytössä olevien rakennusten saaminen ammattikorkeakoulun hallintaan on helpottanut kiinteistöjen hoitoa ja mahdollistanut kiinteistöinvestointien käynnistämisen. Kun kiinteistöt ovat omia, rakentamiseen voi saada valtionapua yli 40 %.

3.6 Vahvistetut strategiat pähkinänkuoressa

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun keskeiset strategiat ovat kokonaisstrategia 2000–2003 (Toikka 2000) ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategia 2000–2003 (Toikka 2000b), jotka ammattikorkeakoulun hallitus vahvisti helmikuussa 2000. Kokonaisstrategia jakautuu sisällöllisesti kahteen pääalueeseen: pedagogiseen strategiaan ja T & K -toiminnan peruslinjauksiin.

⁵³ Kymenlaakson ammattikorkeakoulun yksikköhinta (mk/opiskelija) on kehittynyt seuraavasti (1999, 2000, 2001) 30 951 mk, 31 996 mk ja 34 174 mk. Keskimääräiset markkamäärät ammattikorkeakouluissa yhteensä ovat olleet vastaavasti 29 449 mk, 30 609 mk ja 33 097 mk.

Pedagogisen strategian sisällölliset painopistealueet ovat avoimien kontekstuaalisten (toimintaan tai tehtävään sidoksissa olevat todelliset ympäristöt kuten mm. projektioppiminen, workshopit, yhteistoiminnallisuus, työelämälähtöinen oppiminen) ja avoimien virtuaalisten (telemaattisin välinein toteutettujen) oppimisympäristöjen kehittäminen. Oppimisympäristön käsite on määritelty väljästi ja sillä tarkoitetaan opetusmenetelmiä ja työtapoja, henkilöstön ammatillista osaamista, toimintakäytäntöjä, paikkaa, tilaa tai yhteisöä, jonka tarkoituksena on edistää oppimista.

T & K -toiminnan strategiassa 2000–2003 selvitetään T & K -toiminnan sisällöt ja painopistealueet sekä tahtotila yksityiskohtaisemmin. T & K -toiminnan funktiona on vahvistaa ammattikorkeakoulun profiilia, vaikuttaa alueelliseen kehittymiseen sekä tuottaa jatkuvasti uutta, reaaliaikaista sisältöä opetukseen.

Ammattikorkeakoulun T & K -toiminnan sisällöt ja tavoitteet määritellään kolmessa eri kategoriassa: vahvat alueet, kehittyvät alueet ja potentiaaliset alueet. Vahvoille alueille on ominaista selkeä suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus, pitkäaikainen käytännön kokemus T & K -työssä, kansainväliset suhteet sekä toimivat yhteistyöverkostot. Kehittyvät alueet liittyvät mm. maakunnan osaamista tukeviin ja kehittäviin aloihin. Potentiaaliset alueet ovat lähinnä maakunnan teollisuuteen, yrityselmämaan ja vapaa-ajan mahdollisuuksien kehittämiseen liittyviä haasteita.

Ammattikorkeakoulu pyrkii T & K -toiminnan ”veturiksi” alueella yhteistyössä alueen muiden toimijoiden kanssa. Tavoitteena on käynnistää monialainen maakunnallinen osaamisverkosto, jossa ammattikorkeakoululla on keskeinen asema innovaatioiden tuottajana ja kouluttajana. Ammattikorkeakoulun teknologia- ja innovaatiopuisto (2000-) on verkostomainen, ulkopuolisen rahoituksen turvin käynnistynyt kehittämishanke.

Kyminlaakson ammattikorkeakoulun toiminta-ajatus on pysynyt perusteiltaan muuttumattomana vuodesta 1996 ja on seuraava:

Kyminlaakson ammattikorkeakoulu tuottaa asiakaslähtöisesti, yhteistyössä alueen elinkeino- ja työelämän kanssa kansainvälisesti kilpailukykyistä osaamista, asiantuntijuutta ja ammatillista uudistumista. Näin edistetään tuloksellisesti maakunnan kehittämisstrategioita ja myös erityisillä vahvuusalueilla koko maan elinkeino- ja työelämää.

Toiminta-ajatuksessa korostuu maakunnallisuus ja selkeä alueellinen tehtävä sekä erityisosaaminen, jolla uskotaan olevan kansallista ja jopa kansainvälistä merkitystä. Maakunnallisesti pyritään vahvistamaan erityisesti alueen PK-yritystoimintaa ja toiminnan edellytyksiä. Ammattikorkeakoulun tahtotila eli visio vuodelle 2003 on seuraava:

Olemme oppimisen ja kehittämisen parhaita asiantuntijoita maakunnassa. Toimimme kiinteässä yhteistyössä kansainvälistyneen toimintaympäristömme kanssa.

Olemme maan johtavia ammattikorkeakouluja energia- ja ympäristötekniikan, logistiikan, puualan, tietoliikennetekniikan sekä merenkulun koulutuksessa sekä T & K -toiminnassa. Kuulumme myös kansainvälisen kaupan ja Venäjän-kaupan parhaisiin asiantuntijoihin.

Tuemme aktiivisella toiminnallamme alueen terveys- ja hyvinvointipalveluiden sekä kulttuuriteollisuuden kehittymistä.

Ammattikorkeakoulun yhteisiksi perusarvoiksi on valittu korkea ammatillinen osaaminen, valmius jatkuvaan oppimiseen, yhteistyökykyisyys, muutoskykyisyys ja tuloksellisuus.

III TUTKIMUSTEOREETTINEN VIITEKEHYS

4 STRATEGIA-AJATTELU

4.1 Strategiäsitteen määrittelyä

Strategiakäsitettä on käytetty useilla tavoilla ja eri yhteyksissä. Sitä on myös paljon moitittu vierasperäisyydestä ja vaikeudesta. Kamenskyn (2000, 20) mukaan ehdotettuja suomennoksia ovat juoni, punainen lanka ja suunta. Strategiäsitteen juuret ovat sotilasorganisaatiossa. Termi ”strategos” tulee antiikin Kreikasta ja tarkoittaa sodan johtamisen taitoa. Kun kaupunkivaltio ryhtyi sotaan toista valtiota vastaan, valittiin sotatoimien johtoon strategi.

Preussilaista kenraalia Carl von Clausewitzia⁵⁴ (1780–1831) pidetään modernin sodankäynnin teorian pioneerina. Strategia on hänen mukaansa yksittäisten taistelujen muodostaman kokonaisuuden käyttöä sodan päämäärien hyväksi. Strategian tehtä-

⁵⁴ von Clausewitzin teossarja *Vom Kriege* julkaistiin kenraalin kuoleman jälkeen vuonna 1832. Hän liittyi 12-vuotiaana armeijaan ja kohosi myöhemmin kenraaliksi ja Berliinin sotilasakatemian johtajaksi. von Clausewitzin mukaan ”sota on väkivaltaista toimintaa, jonka tarkoitus on pakottaa vastustajamme täyttämään tahtomme”. Sodalla on aina päämäärä: kansallisten etujen saavuttaminen voittamalla vastustaja. Sota on kansallisvaltion politiikan rationaalinen väline. Rationaalisuudella tarkoitetaan lähinnä sitä, että päätös sodankäynnin aloittamisesta rakentuu voittojen ja kustannusten arviointeihin. von Clausewitz toteaa, että ”sota on vain politiikan jatkamista toisilla keinoilla.” (Clausewitz 1998/1832, ks. myös Niiniluoto 1984, 294–314.) Täydellistä vastakohtaa Clausewitzin ajattelulle edustaa mm. *Leo Tolstoi* teoksessaan *Sota ja rauha*. Tolstoin mukaan sodat ovat tunteettomien historiallisten voimien tulosta. Hallitsijoiden ja kenraalien päätökset ja julistukset eivät juurikaan vaikuta sotien syttymiseen ja niiden lopputulokseen. Muista vastakkaisista ajattelukannoista mm. aikakautemme ääripasifistit t. absoluuttipasifistit pitävät sotien vaikutuksia aina kokonaisnegatiivisina. Sodan filosofiasta ks. Niiniluoto 1984.

vänä on sodan voittaminen. Strategian perustekijöitä ovat henkiset, fyysiset, matemaattiset, maantieteelliset ja tilastolliset ilmiöt. Hänen ajattelussaan korostuu kokonaisuus rakentuu monista ongelmallisista ja usein sattumanvaraisista elementeistä. Taktiikan tarkastelukulma on yksittäinen taistelu. (Clausewitz 1998/1832, Krogars & Ojala 1999.)

Krogars & Ojala (1999) nostavat von Clausewitzin ohella esiin yli 2000 vuotta sitten eläneen kiinalaisen sotapäällikön Sun Tzun (myös Lähde 2001, Berner 2001). Sun Tzu korostaa voiton tavoittelussa pyrkimystä saavuttaa päämäärä ilman suuria taisteluja. Hyökkäyksellisyyden tulee kohdistua erityisesti vihollisen strategiaan, jonka murtaminen on keskeisimpiä voiton saavuttamisessa (Sun Tzu 1998/1963, Krogars & Ojala 1999). Strategian tehtävänä voidaan Sun Tzun oppien mukaan katsoa olevan sodan välttäminen.

Krogarsin & Ojalan mukaan Suomen puolustusvoimissa käytetään strategiaa ilmaisemaan vakiintuneiksi katsottuja asioita (Krogars & Ojala 1999, 11). Everstiluutnantti Pauli Lähteen (2001) ja komentaja Jyrki Bernerin (2001) mukaan strategia antaa suuntaviivat maanpuolustuksen yleiselle suunnittelulle.⁵⁵ Berner luonnehtii strategiaa välineeksi poliittisen tahdon toteuttamisessa. Strategia on pitkän aikavälin suunnitelma, jossa arvioidaan mm. omia voimavaroja ja niiden hyödyntämistä (mm. energiahuolto, vesihuolto, tietoliikenne, väestönsuojelu), mahdollisia vastustajia ja heidän kehittymistään sekä laajemmin omaa yhteiskuntaa. Strategian pohjalta maa-, meri- ja ilmavoimat suunnittelevat omia tulevaisuudentarpeitaan.

Strategian kriittisiä ominaisuuksia ovat Lähteen mukaan ulkoisen ympäristön nopeat muutokset, esimerkkinä Itä-Euroopan mureneminen. Ymmärtääkseen tulevaisuutta on ymmärrettävä myös historiaa. Strategia ei saa olla tiukka, vaan sen on oltava ohjaava. (Lähde 2001.) Strategiassa on oikeus ja mahdollisuus olosuhteiden muuttuessa valita toisenlainen toimintatapa, mutta tavoite pysyy ennallaan, ts. strategia antaa toimintakehyksen, jonka puitteissa asiantuntijat toimivat parhaimmalla katsomallaan tavalla (Berner 2001). Strategisen suunnittelun sykli puolustusvoimissa on noin 5–6 vuotta, mutta strategia tarkistetaan vuosittain. Operatiivinen suunnittelu ja johtaminen toimii noin vuoden syklillä. (Berner 2001, Lähde 2001.)

⁵⁵ Perustuu Lähteen (8.2.2001) ja Bernerin (28.3.2001) henkilökohtaisiin haastatteluihin.

Sodanjohdon ajatuksia on sovellettu myös liiketoiminnan strategioiden kehittämisessä. Strategian käsite ilmaantui liiketoimintaa käsittelevään kirjallisuuteen 1940-luvulla ja otettiin jatkuvaan käyttöön liiketalousmaailmassa 1960-luvun puolivälissä (Birnbau 2000, 64, Mintzberg 1994). H. Igor Ansoff on vaikuttanut erityisesti 1960- ja 1970-lukujen strategia-ajatteluun, mutta hänen ympäristölähtöiset oppinsa ovat yhä ajankohtaisia. Hän on ensimmäisinä perehtynyt strategisen johtamisen käsitteeseen ja sisältöön. United States International University (USiU) on Ansoffin työn kunniaksi keväällä 2001 avannut hänen nimeään kantavan strategisen johtamisen tutkimuksen instituutin (Ansoff Strategic Management Research Institute). USiU:n College of Business Administration noudattaa ideologiassaan ansoffilaista paradigmaa (<http://www.usiu.edu>)⁵⁶. Ansoffin mukaan strategia on organisaation käyttäytymistä ohjaavien sääntöjen kokonaisuus (Ansoff 1984, 52–53). Ansoff sisällytti strategian käsitteeseen myös synergian käsitteen, jolla hän tarkoitti yhteisvaikutusta, joka saattoi syntyä esimerkiksi uudelle tuote- ja/tai markkina-alueelle tunkeuduttaessa. Kyse on organisaation kyvystä hyötyä olemassa olevasta kapasiteetista uusilla markkinoilla. Esimerkiksi yritysten fuusion yhteydessä synergiaedut ovat suuremmat kuin erikseen kustakin yrityksestä. Hän erotti mm. myyntisynergian, jolloin fuusoidut yritykset käyttävät yhteistä jakeluverkostoa, investointisynergian ja johtamissynergian.

Henry Mintzberg, joka on 1970–1990 -lukujen tunnetuimpia organisaatiotutkijoita, käyttää termiä ”strategian kehittäminen” (crafting strategy). Strategia on tulevaisuuden varalle tehtäviä suunnitelmia sekä menneisyyteen perustuvien mallien laatimista. Strategia on malli tai suunnitelma, joka integroi organisaation keskeiset päämäärät, politiikat ja toimintaketjut kokonaisuudeksi. Ei ole yhtä ja ainoaa parasta tapaa kehittää strategiaa, ei myöskään yhtä ja parasta organisaatiomallia. (Mintzberg & Quinn 1996, xi, Mintzberg 1996, 3, 101–110.)⁵⁷

Hyvin muotoiltu strategia auttaa ohjaamaan ja kohdentamaan organisaation resurssit tarkoituksenmukaisella tavalla perustuen organisaation kyvykkyyksiin ja puutteisiin, ennakoiden ympäristön muutoksia sekä varautuen kilpailijoiden mahdollisiin ”siirtoihin”. Mintzberg (1996, 10–17) esittää viisi näkökulmaa strategialle (five P’s:

⁵⁶ Igor Ansoff Strategic Management Award in Amsterdam julkisti asian huhtikuussa 2001 (ks. <http://www.usiu.edu>).

⁵⁷Karlöfin (1995, 305) mukaan Mintzberg kuuluu ns. spontaaniin koulukuntaan ja vastustaa suunnitteluteknokraattista lähestymistapaa.

plan, ploy, pattern, position, perspective). Strategia on (1) suunnitelma, joka on tiedostettu ja valvottu ajatteluprosessi. Strategia voi olla yleinen tai yksityiskohtainen. Tähän malliin sopii mm. von Clausewitzin määritelmä strategiasta tai peliteoreettinen strategia, joka on täydellinen suunnitelma siitä, mitä valintoja pelaaja voi pelin eri vaiheissa tehdä. (2) Juoni, jota käytetään organisaatioiden kilpailutilanteessa. Kyse on tietoisesti luodusta potentiaalisesta uhkatilanteesta. (3) Toimintamalli, joka syntyy ajan kuluessa vakiintuneista tietoisista tai tiedostamattomista käyttäytymismuodoista. (4) Organisaation asema (markkinoilla), joka voidaan saavuttaa myös soveltamalla edellä esitettyjä strategioita. Asema analysoidaan suhteessa kilpailijoihin, markkinoihin tai ympäristöön. (5) Näkökulma, joka korostaa strategian abstraktia luonnetta. Tärkeää on, että näkökulma on eri toimijoilla yhteinen. Strategiaa näkökulmana luonnehtivat esim. käsitteet maailmankatsomus (Weltanschauung), kulttuuri ja ideologia. Kyse on myös kollektiivisesta tietoisuudesta.

Michail E. Porterin (2000) mukaan strategia on organisaation toimintojen yhteensovittamista. Porter korostaa, että johtajien on tehtävä selkeä ero toiminnan tehokkuuden ja strategian välillä. Molemmat ovat tärkeitä mutta sisällöt ovat erilaisia. Mika Kamensky (2000, 17–18) määrittelee strategian seuraavasti: ”Strategia on yrityksen tietoinen keskeisten tavoitteiden ja toiminnan suuntaviivojen valinta muuttuvassa maailmassa. Strategian avulla yritys hallitsee ympäristöä.” Esimerkiksi alueellinen innovaatiojärjestelmä asettuu tähän strategian kontekstiin. Määritelmässä korostuvat muuttuva toimintaympäristö, tietoisuus tavoitteista ja toimintalinjoista, asioiden priorisointi sekä yrityksen konsensushenki. Ympäristön hallinnan Kamensky purkaa seuraaviksi tasoiksi: 1) yritys sopeutuu ympäristössä tapahtuviin muutoksiin; 2) yritys muokkaa ympäristöä ja vaikuttaa ympäristöönsä ja 3) yritys valitsee oman toimintaympäristönsä. Parhaat yritykset muokkaavat itse toimintaympäristöään ja vaikuttavat asiakkaiden tarpeisiin, vaikuttavat toimittajien toimintatapaan, muuttavat kilpailijoiden toimintaa jne.

Mika Mannermaan (1999, 60–61) mukaan strategia-käsitteen sisältö on viime vuosikymmeninä saanut useita tulkintoja ja jopa hämärtynyt. ”Strategiset kysymykset” rinnastetaan usein yksinkertaisesti tärkeisiin asioihin. Puhuessaan strategiasta Mannermaa sisällyttää käsitteeseen strategiset linjaukset, joihin liittyy viisi olennaista elementtiä:

- 1 Yrityksen tahtotilan määrittäminen (esim. visio) ja siitä johdetut tavoitteet, jotka perustuvat toiminta-ajatukseen, liikeideaan tai määriteltyihin perustehtäviin.
- 2 Toimintaympäristön tuleva kehitys: tulevaisuudenkuvat, toimintaympäristöskenaariot.
- 3 Toimintaympäristöskenaarioille johdetut strategiset pitkän aikavälin linjaukset. Toimintaympäristöskenaariot ja strategiset linjaukset muodostavat perustan, jolle voidaan rakentaa yksi strategiaskenaario. Tällä tarkoitetaan pitkän aikavälin linjausta, johon yritys/organisaatio sitoutuu.
- 4 Ohjelmallisen toimintalinjan laatiminen lyhyemmälle aikavälille (strateginen kehitysohjelma). Laaditaan operatiiviset suunnitelmat nykyhetkeä, seuraavaa vuotta ja seuraavaa viittä vuotta varten sekä tehdään nykyhetken tarvittavat päätökset. Eri tulevaisuusvaihtoehdot tiivistetään yhteen ohjelmalliseen toimintalinjaan.
- 5 Yrityksen/organisaation toiminnan muuttaminen tai suuntaaminen strategia-työskentelyn tulosten mukaisesti. Tämä on päätöksiä tekevän tahon (toimitusjohtajan, hallituksen tms.) tehtävä.

Tiivistetysti voidaan todeta, että Mannermaa tarkoittaa strategialla toimintaympäristöskenaarioiden ja tavoitteiden yhteen sulauttamista sekä siitä tehtäviä johtopäätöksiä.

de Kluyverin ⁵⁸ (2000) peruseriaatteena on, että strategian kehittäminen on dynaaminen prosessi. Kaikilla organisaatioilla on jonkin tyyppinen strategia. Strategioiden

⁵⁸ C. A. de Kluyver toimii dekaanina ('Henry Y. Hwang Dean') ja johtamistaidon professorina, Peter F. Drucker Graduate School of Management, Claremont Graduate University, California. Tätä ennen hän on toiminut professorina ja dekaanina George Mason Universityssä Virginiassa. Vuosina 1988–1991 hän toimi johtajana Cresap Management Consultants (Towers Perrin Company) -yhtiössä vastuualueenaan strategiat ja organisaatioiden tehokkuuden parantaminen. Tässä tehtävässä hänelle kertyi vankka käytännön kokemus mm. korkean teknologian yrityksistä ja teollisuudesta ja Euroopan yhdentymisen vaikutuksista USA:n liiketalouteen. Tätä ennen hän on toiminut seuraavissa tehtävissä: Professor of Business Administration at the Colgate Darden Graduate School of Business Administration, University of Virginia; Associate Professor of Management at the Krannert Graduate School of Management, Purdue University; Senior Lecturer in Operations Research, University of Canterbury.

on elettävä ajan hengessä. de Kluyver kiinnittää huomion erityisesti seuraaviin strategian dimensioihin: sisältöön, kontekstiin, toimintatapaan (prosessiin) ja muutokseen. Yleisimmin strategian dimensiot on luokiteltu kolmivaiheisesti prosessiin, sisältöön ja kontekstiin (esim. de Wit & Meyer 1999, 6–14).

On tärkeää ymmärtää, mitä asiakkaat arvostavat sekä miten markkinat ja kilpailu kehittyvät. Menestyksekkäät strategiat ovat tavoitteellisia ja innovatiivisia. Liian yleisellä tasolla olevat strategiat johtavat vain harvoin johtavaan asemaan markkinoilla. Organisaation strategisten valintojen ja pitkän tähtäimen suorituskyvyn välillä on de Kluyverin mukaan todennettavissa oleva yhteys. Menestyvät organisaatiot päivittävät strategiaansa, muuttavat rakenteitaan ja prosessejaan ympäristön vaatimusten mukaisesti sekä kehittävät taitojaan ja ydinosaamistaan. Tämä sisältää herkkyyttä kuulla ja havainnoida ympäristöä. Tehokkaassa strategiassa tulee olla sekä analyysia että synteesiä ja se on näin ollen yhtä lailla analyttinen kuin uutta luova. Ilman näitä on vaarana, että organisaatio ajautuu ns. pätevyysansaansa. (de Kluyver 2000, ks. myös Cunningham 1994, Mintzberg 1996, Kamensky 2000.)

Tuominen (1997, 7) painottaa sekä klassisen strategian että kyvykkyyksstrategian merkitystä organisaatiolle.⁵⁹ Kyvykkyyksstrategialla tarkoitetaan ”miten asiat tehdään oikein”. Vaativan liikeidean toteuttaminen edellyttää Tuomisen mukaan usein jopa kertaluokkaisia muutoksia yrityksen kyvykkyyksissä. Strategia- ja johtamistyö koostuu sekä klassisesta strategiasta (mikä on organisaation nykytila ja mitkä ovat oikeat asiat, joita tulisi tehdä) että kyvykkyyksstrategiasta. Kyvykkyyksstrategiat liittyvät tuote- ja prosessihallintaan sekä kykyyn jatkuvasti kehittyä.

Liiketoiminnan strategialla tarkoitetaan tavallisimmin toimintasuunnitelmaa, joka koskee yritystä tai laajempaa kokonaisuutta ja joka ulottuu pidemmälle aikavälille. Strategiassa yrityksen keskeiset tavoitteet, päätoiminnot ja toimintaperiaatteet on liitetty yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Strategiassa määritellään, millaiseen ulkoiseen tilanteeseen, liiketoimintaan ja toimintoihin yritys ohjataan ja miten tuloksellista toiminta on. Yrityksen resurssit kootaan ja kohdistetaan niin, että syntyisi kestävä kilpailuasema, joka huomioi yrityksen vahvuudet ja heikkoudet sekä erilaiset toimintaympäristön odotetut muutokset ja mahdollisuudet. Strategia on yrityksen suunnan määrittäjä. (Andersson et al. 1983, Lahti 1983, Vanhala et al. 1994.)

⁵⁹ Idea on alunperin Paul Lillrankin, jonka mukaan yrityksen strategiat voidaan jakaa kahteen ryhmään: klassiseen strategiaan ja kyvykkyyksstrategiaan.

Strategialle annettujen eri määrittelyjen perusteella niillä kaikilla on yhteinen tekijä, joka on yrityksen/organisaation kilpailuedun saavuttaminen ja säilyttäminen muuttuvissa toimintaympäristöissä sekä erottautuminen kilpailijoista, olipa sitten kysymyksessä voittoa tavoitteleva tai tavoittelematon organisaatio. Strategian tulee antaa vastaukset kysymyksiin ”miksi” ja ”mitä” sekä löytää kytkennät kysymykseen ”miten”; operatiivisten suunnitelmien ja toimenpideohjelmien tulee antaa vastaukset kysymyksiin ”miten” ja ”kuka”. Strategian sisällöt ja tasot sekä kontekstit voi strategioita koskevan kansainvälisen kirjallisuuden perusteella tiivistää seuraavasti:

STRATEGIAN SISÄLTÖ JA TASO (Strategy Content)	KONTEKSTI (Strategy Context)
Liiketoimintastrategia, strateginen business-alue tai toimialakohtainen strategia (Business Level/Business Unit Strategy)	Liiketoiminta, toimiala (The Industry Context)
Yritys/organisaatiostrategia (Corporate Level Strategy, Corporate Strategy)	Yritys/organisaatio/konserni (The Organizational Context)
Verkostostrategia (Network Level Strategy, Global Strategy)	Alueellinen, kansallinen, kansainvälinen (globaali) (The Local, the Global or the International Context)

Taulukko 5. Tiivistelmä strategioiden sisällöistä ja tasoista sekä konteksteista.

Toimialat koostuvat yrityksen liiketoiminta-alueista tai strategisista businessalueista ja näille kaikille on mahdollista laatia strategiat. Strategisten businessalueiden (SBA) avulla määritellään, missä asioissa halutaan kilpailuympäristössä olla menestyviä. Yritys- tai organisaatiostrategiassa ilmaistaan yleensä mm. yrityksen toiminta-ajatus, arvot, tehtävä ja visio sekä strategiset tavoitteet, jotka voivat olla esimerkiksi taloudellisia, ulkoisen tehokkuuden, sisäisen tehokkuuden tai kehittämisen tavoitteita. Tulevaisuuden haasteena tulevat olemaan verkostostrategiat, joiden kontekstipinta voi olla jopa globaali. Tämä tulee asettamaan haasteita myös johtajuudelle ja sen kehittämiseksi – mm. Kamensky (2000) enteileekin jo 2000-luvun uutta johtamisen ”ismiä”, vuorovaikutusjohtamista, jonka kolme y:tä ovat yritys, yksilö ja ympäristö.

4.2 Strategia-ajattelun ulottuvuudet

Strategia-ajattelua pidetään yläkäsitteenä, joka kattaa *strategia-analyysin*, *strategisen suunnittelun* ja *strategisen johtamisen* (Näsi 1991, de Kluyver 2000). Strategia-ajattelu sisältää toimintamallit ja viitekehykset, joiden avulla voidaan analysoida, ryhmitellä ja tunnistaa organisaation sekä toimintaympäristön tila ja kehitys. Strategia-ajattelu sisältää kaksi osakokonaisuutta: strategia-analyysit ja strategisen johtamisen. Strateginen johtaminen viittaa ”miten asioiden tulisi olla?” -ideologiaan. Strateginen suunnittelu sisältyy strategisen johtamisen käsitteeseen. Ilman strategia-analyysia ei voi olla tuloksellista strategista johtamista. Strategia-analyysi vastaa ”miten on – mitä on tapahtunut – miksi on tapahtunut” -kysymyksiin.

Strategia-ajattelua käsittelevässä kirjallisuudessa ja teorian muodostuksessa *strateginen oppiminen* on sen sijaan jäänyt yllättävän vähälle huomiolle, eikä sitä ole määritelty strategia-ajattelun käsitteeseen keskeisesti sisältyväksi. Strategisesta oppimisesta on kirjoittanut mm. Cunningham (1994) ja se sisältyy käsitteellisesti ja sisällöllisesti myös mm. Kaplanin & Nortonin (1996) Balanced Scorecard -johtamisjärjestelmään sekä kansainväliseen laatupalkintoajatteluun. Katson, että strateginen oppiminen on keskeinen strategia-ajattelun osa-alue ja kehittynyt strategia-ajattelu ohjaa ja ylläpitää strategista oppimista niin yksilö-, ryhmä- kuin koko organisaation tasolla. Strategiseen oppimiseen palaan kappaleessa 4.5.

Strategiaprosesseihin ja strategia-ajatteluun liittyviä tutkimussuuntauksia on kirjallisuudessa runsaasti (mm. Ansoff 1965, 1981, 1984, 1989, Porter 1984, 1985, 1991, Hamel & Prahalad 1990, 1993, 1994, Mintzberg & Quinn 1996, de Wit & Meyer 1999, Kamensky 2000, de Kluyver 2000). Strategia-ajattelua tarkastellaan eri näkökulmista ja ilmiö on Näsin (1987, 69) mukaan koulukuntaistunut (ks. myös Malkki 1999, 101). Myös strategiseen ajatteluun sisältyvä käsitteistö on englanninkielisessä kirjallisuudessa vaihteleva.

Strategia-ajattelu on de Kluyverin mukaan erityisesti ylimmän johdon tehtävä: ylin johto luo organisaatiolle vision ja ohjelman vision toteuttamiseksi. *Visio* (vision statement, strategic vision) ilmaisee organisaation halutun kilpailuaseman tietyn ajanjakson kuluessa sekä mitä ydinosaamista tarvitaan, jotta tähän päästään. Organisaation strategia fokuoittuu visiossa (de Kluyver 2000, 10, ks. myös Mintzberg 1996, 616).

(Strategiset) *tavoitteet* (goals) ovat ”avoimia” lausumia halutuista tuloksista, esimerkkinä ”olla kannattava” tai ”ottaa huomioon kaikki sidosryhmät”. *Päämäärät* (objectives, targets) sen sijaan ovat konkreettisia ja yksityiskohtaisempia ja niiden tulee olla mitattavia, esimerkkinä ”olla paras omalla alalla vuoteen 2003 mennessä” (de Kluyver 2000, 10).

Strategiahierarkia yrityksessä/organisaatiossa sisältää yleensä kolme tasoa⁶⁰: yritys/organisaatiotason tavoitteet ohjaavat liiketoiminta/tulosityksikkötasoa ja tämä puolestaan ohjaa toiminnallista tasoa (Hamel & Prahalad 1996, 44, de Kluyver 2000, 7). Dikotomia strategian luomisesta ja soveltamisesta on laajalti hyväksytty. Hamelin & Prahaladin (1996, 44) mukaan strategiahierarkia voi kuitenkin heikentää organisaation kilpailukykyä, jos ns. suorittava taso ei pääse vaikuttamaan strategian luomiseen ja tavoitteisiin. Quinn (1980) esimerkiksi tutki strategiaprosesseja 1970-luvun lopulla mm. General Motorsissa, Xeroxissa, Chryslerillä ja Volvolla. Hänen mukaansa tulokselliset strategiaprosessit eivät syntyneet formaalin suunnittelu-järjestelmän ja autoritäärisen johtamisen avulla, vaan ne kehittyivät organisaation eri tulosityksiköissä. Tulosityksiköt määrittelevät organisaation strategian, ei organisaation johto. Quinin termi ”logical incrementalism” tarkoittaa vähitellen ja vaiheittain etenevää osastrategioiden prosessia (emt.). Looginen inkrementalismi soveltuu mm. asiantuntijaorganisaatioihin, kuten tutkimus- ja tiedeyhteisöihin, sekä esimerkiksi eri koulutusaloista rakentuvaan ammattikorkeakouluun.

Laineen ja Hulkkosen (1998) mukaan strategiselle ajattelulle on ominaista, että asiat ymmärretään kokonaisvaltaisesti ja kokonaisuudella on merkitys. Kyse on käytännönläheisestä ajattelusta, joka yksilötasolla ilmenee mm. asennoitumisena elämään ja työhön, asioihin, jotka ymmärretään vaikuttamisen arvoisiksi ja mielekkäiksi. Ruohotien (1996, 154) mukaan strateginen ajattelu sisältää kyvyn hankkia olennaisia informaatioita, tarkastella sitä oikeasta näkökulmasta sekä tehdä oikeat johtopäätökset.

Malkki (1999, 102–106) on Näsiä (1987, 1991) ja Brysonia (1988) mukailleen koonnut yhteenvedon lähinnä liiketaloustieteellisessä kirjallisuudessa esiintyvistä strate-

⁶⁰ Suomalaisessa sotilassuunnittelussa strategiatasoja on vain yksi. Koko kenttä, jossa puolustusvoimat toimii, jakautuu poliittiseen tasoon, valtakunnan sotilasjohtoon (= strateginen taso), operatiiviseen tasoon, taktiseen tasoon ja taistelutekniseen tasoon. Ylimmän ja alimman tason välillä on vuorovaikutusmahdollisuuksia. (Berner 2001.)

gia-ajattelun koulukunnista, niiden keskeisestä ideologiasta ja soveltumisesta yliopistojen johtamiseen. Koulukuntia ovat liikeidea-ajattelu (edustajina mm. Normann ja Karlöf), YPO-koulukunta eli ympäristöä palveleva organisaatio (Ansoffin varhaisempi ja myöhäisempi tuotanto), portfolio-management lähestyminen (Näsi, Bryson, Karlöf), kilpailuanalyttinen strategian muodostus (Porter, Harrigan), inkrementalistinen lähestyminen (Quinn), resurssilähtöinen strategia-ajattelu (Hamel & Prahalad, Santalainen & Huttunen), mintzbergiläisyys (Minzberg), organisaatiokulttuurinen lähestymistapa (Deal & Kennedy, Schein, Kinnunen), suunnittelusystemaattinen lähestymistapa (Higgins & Vince), Harvard Policy Model (Andrews, Christianssen ym.) ja sidosryhmäajattelu (Freeman, Näsi).

Quinnin inkrementalistinen lähestymistapa soveltuu Malkin mukaan yliopistoon perusfilosofiansa, ”pienien askelten strategiatyö”, ansiosta. Resurssilähtöinen strategia-ajattelu soveltuu yliopistoon mm. tilanteessa, jossa on luovuttava vanhasta, sekä ydinosaamisen tunnistamisessa. Minzbergiläinen lähestymistapa soveltuu yliopistoon ajatuksellisena ja käsitteellisenä työkaluna. Yliopistojen johtamiseen Malkin mukaan soveltuvat organisaatiokulttuurinen lähestymistapa sekä sidosryhmäajattelu. Perusteluina hän esittää, että organisaatiokulttuurin eri tasojen sisältöjen (teknologia, suhde ympäristöön, suhde ihmisten toimintaan) ymmärtäminen ja tuominen osaksi päätöksentekoa korostuu tulevaisuudessa. Sidoryhmäajattelu soveltuu Malkin mukaan yliopiston johtamisen analysointiin. Samoin tarve sidoryhmätarkasteluun tulee korostumaan. (Malkki 1999, 102–106.)

4.3 Strategisen suunnittelun kehitysvaiheet

Strategisen suunnittelun tarve johtuu toimintaympäristöjen nopeista muutoksista, jolloin ennustettavuus on vaikeaa. Organisaatioiden toimintaympäristöjä ovat 1960-luvulta lähtien leimanneet kiristyvä kilpailu, nopeat ja yllättävät muutokset sekä erilaiset uhkat. Strateginen suunnittelu voidaan väljästi määritellä jatkuvaksi ja ymmärtäväksi ympäristön tarkkailuksi. (Cope 1987, 1–3, 31, Keller 1997.) Strategia-ajattelun keskeisiä kysymyksiä on ollut miten strategia tulisi suunnitella ja miten formuloida. Strategian formuloinnilla tarkoitetaan päätöksiä siitä, mitä tehdään (Andrews 1996, 50). Strategia-ajatteluun liittyviä kehitysvaiheita ei voi määritellä

yksiselitteisesti. Organisaatioiden strategiaprosesseissa on menestyvien ja heikosti menestyvien organisaatioiden välillä ollut suuria eroja niin menetelmällisesti kuin ajallisesti.

Birnbaum (2000, 67–72) selvittää teoksessaan *Management fads in higher education* strategisen suunnittelun vaiheita korkeakouluissa. Vaikka strateginen suunnittelu tuli joihinkin korkeakouluihin jo vuonna 1972, vasta Kotlerin ja Murphyn artikkeli *Strategic planning for higher education* vuonna 1981 ja Kellerin teos *Academic strategy* vuonna 1983, johtivat strategisen suunnittelun laajamittaisempaan soveltamiseen. Keller (1983, 26) mm. julisti, että *laissez-faire* -tyyppisen hallinnon aika on ohitse ja uusi akateemisen strategian aikakausi on alkanut. Perustelut strategisen suunnittelun tarpeelle korkeakouluissa olivat samat kuin liikemaailmassa (ks. Keller 1997, 160, Birnbaum 2000, 68).

Liiketaloustieteilijöiden antamat määritelmät yrityksen johdolle perustuivat H. Fayolin muotoilemalle määritelmälle, jonka mukaan johdon tehtäviin kuuluvat suunnittelu, organisointi, toimeenpano, koordinointi ja tarkkailu. Johdon kontrollijärjestelmän perustan muodostava budjetointi otettiin käyttöön menestyvissä yrityksissä, mm. General Motorsissa, jo 1920-luvun alkupuolella. Käyttöomaisuuden hankintaan liittyvät investointilaskelmat otettiin formaalin suunnittelujärjestelmän puitteissa käyttöön vuosisadan puolivälissä. 1960–1970 -luvuilla strategioiden laadinta oli lähinnä pitkän tähtäimen suunnittelua (PTS), jossa painopiste oli talouden ohjauksessa. 1960-luvun puolivälissä USA:ssa tehdyssä kyselyssä noin 30 % 165 yrityksestä ilmoitti ottaneensa käyttöön formaalin strategisen suunnittelun järjestelmän. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Kanadassa, Englannissa, Italiassa ja Japanissa. (Steiner & Schöllhammer 1975.)

Kolmisenkymmentä vuotta sitten USA:ssa hyvin menestyvissä yrityksissä suunnitteluprosessit olivat tarkkoja ja ne edesauttoivat strategista ajattelua. Strategisen suunnittelujärjestelmän luominen edellytti usein organisaation yksiköiden ryhmitämistä strategiseksi liiketoimintayksiköiksi (strategic business unit, SBU), joiden johtajat vastasivat strategisesta suunnittelusta. Järjestelmät olivat hierarkkisia ja strategia laadittiin lähinnä organisaation ylimmälle johdolle ja keskeisille sidosryhmille (de Kluyver 2000, 9, 12–14, Mintzberg 1994, 61–62, 74–75, 78–79). Tästä syystä keskusteluyhteys strategisen ja operatiivisen tason välillä oli lähes olematon, ”tehdään, mitä käsketään” -periaatteella. Strategian laatiminen eli formulointi (stra-

tegy formulation) ja strateginen suunnittelu (strategic planning) olivat miltei synonyymeja (de Kluyver 2000, 9).

Strateginen suunnittelu koki kuitenkin äkkiä romahduksen (de Kluyver 2000, 10). Mintzberg mm. kuvaa asiaa teoksessaan *The rise and fall of strategic planning* (1994). Organisaatiot eivät enää päässeetkään haluttuihin tuloksiin, kilpailukyky heikkeni ja innovaatiokyky laski. Luotettiin liikaa suunnittelumalleihin ja niiden tuottamiin kyseenalaisiin numerotietoihin. Taloudelliset mittarit osoittavat mennyttä aikaa ja pelkästään niiden avulla on vaikea päätyä toimenpiteisiin, jotka vastaavat strategisia päämääriä. Toiminnan tehokkuutta ja kannattavuutta osoittavia mittareita, kuten tuotteen laatua, asiakastyytyväisyyttä tai henkilöstön osaamistason nostamista, ei otettu huomioon (Quinn 1980, Hurst 1986, Goldenberg & Hoffeecker 1994, Shank & Govindarajan 1993, Mintzberg 1994, Olve et al. 1998, de Kluyver 2000). Taloudellinen kontrolli ehkäisee pitkäjänteistä ajattelua ja karsii mm. koulutusta sekä T & K -investointeja. Taloudelliset mittarit eivät myöskään juuri kiinnitä huomiota ulkoiseen ympäristöön ja ovat suurelle osalle yrityksen henkilöstöä merkityksettä. Strategisen suunnittelun keskeisin kompastuskivi niin liikemaailmassa kuin korkeakouluissa Birnbaumin (2000, 73–74) mukaan oli implisiittisessä oletuksessa, että analyyttiset suunnitteluprosessit voivat johtaa kokoavaan (synthesizing) strategiaprosessiin.

Kamenskyn (2000, 30–31) mukaan enemmistö suomalaisista yrityksistä turvautui vielä 1970-luvulla PTS-suunnitteluun, jonka painopiste oli taloudellisissa luvuissa. Suppeat tekijäjoukot vastasivat strategisesta suunnittelusta, jossa keskityttiin toiminnan (tuotteet, markkinat, toimintatavat) suunnitteluun. Kun suunnitelmat eivät toteutuneet, havaittiin, että ongelma saattoi olla johtamisessa. Edelläkävijäyritykset aloittivat strategisen johtamisen 1970-luvulla, enemmistö 1980-luvulla, kun globaali kilpailu kiristyi. Myös Suomessa yritykset jaettiin liiketoiminta-alueisiin ja strateginen johtaminen delegoitiin liiketoimintayksiköille. Konsernitason strateginen johtaminen jäi tästä syystä liian vähälle huomiolle.

USA:ssa 1970- ja 1980-luvuilla organisaatorakenteita madallettiin ja siirryttiin osittain desentralisoituun päätöksentekoon. Samalla strategisessa suunnittelussa tapahtui muutoksia. Formaaliset byrokraattiset suunnitteluprosessit korvattiin kevyemmällä ja hajautetulla strategian kehittämisellä (strategy development): ”top-down” -prosessit korvattiin ”bottom-up” -prosesseilla, mikä ilmensi organisaatiokulttuurin

muutosta (new culture of empowerment). Suunnittelusta vastaavista ryhmistä, jotka aikaisemmin olivat olleet organisaatioiden suunnittelutoimintojen selkäranka, luovuttiin. Strategian luomisesta tuli jälleen linjaorganisaation tehtävä ja paksujen strategiadokumenttien tilalle tulivat kevyemmät ”viiden sivun strategiasuunnitelmat”. Näin saavutettiin tietty balanssi johdon ja henkilöstön välillä ja yksinkertaistetut suunnitteluprosessit koettiin myönteisinä. (Esim. Mintzberg 1994, 164–173, de Kluyver 2000, 9.)

Strategioiden käytäntöön soveltaminen alkoi kuitenkin tuottaa ongelmia. Uudentyyppiset ”kevyet” strategiat olivat helppoja, mutta niiden käytäntöön soveltaminen oli todellinen haaste. Monet organisaatiot joutuivat maksamaan siitä kovan hinnan. Kilpailijat saavuttivat parempia tuloksia. Oli otettava käyttöön korvaavia työkaluja, kuten benchmarking, laatutyö ja tiimityö. Johtamisympäristöissä voimakkaimmin ilmeneviä piirteitä oli kiihtyvä muutos jatkuvasta ja ennakoitavissa olevasta dynaamisiksi, jatkuvaksi ympäristöksi, mikä asetti erityisiä haasteita suunnittelu- ja johtamisjärjestelmille. Johdon uusia haasteita olivat täytäntöönpano ja soveltaminen. (Esim. de Kluyver 2000, 9–10, Mintzberg 1994, 172–188.) Kun de Kluyver (2000, 10) näkee mm. laatutyön ja benchmarkkauksen puutteellisen strategiatyön seurauksena, Porter (2000) sen sijaan pitää benchmarkingia työkaluna, jolla yritys voi jatkuvasti parantaa prosessejaan ja kilpailukykyään. Mikäli benchmarkingmenetelmää sovelletaan korkeakouluissa, tulee Birnbaumin (2000, 88–89) mukaan kiinnittää erityistä huomiota prosesseihin.

Yritysten strategioiden ensimmäisinä kehittäjinä tunnetun Igor Ansoffin teos Corporate Strategy (1965) oli analyysi siitä, miten yritysten tulisi mukautua ympäristöönsä. Näin hitaasti reagoiva yritys kuitenkin menettää toimintamahdollisuutensa. Myöhemmin Ansoff havaitsi, että strategisen suunnittelun tulee soveltua organisaatioilmastoon. Tätä hän tuo esille 1976 ilmestyneessä teoksessaan From strategic planning to strategic management. Vuonna 1979 ilmestyneessä teoksessaan Strategic management Ansoff painottaa, että yritysten on kehitettävä etukäteen valmiuksiaan toimia turbulentissa ympäristössä (Ansoff 1965, 1976, ja 1981, ks. myös Mannermaa 1999). Ansoffilainen paradigma soveltuu parhaiten voittoa tavoittelevaan liikeyritykseen.

Asiakaslähtöisyyttä alettiin korostaa mm. Michael Porterin kehittämässä arvoketjuajattelussa. Arvolla ymmärretään tässä yhteydessä rahamäärää, jonka asiakkaat ovat

valmiit maksamaan yrityksen tarjoamasta tuotteesta. Yritysten arvoketju on osa suurempaa toiminnallista kokonaisuutta, jota Porter kutsuu arvojärjestelmäksi. Yrityksen oman arvoketjun rinnalla tarkastellaan myös asiakkaiden, tavarantoimittajien ja jakelukanavien arvoketjuja. Arvoketju rakentuu kahdesta pääluokasta: perustoiminnoista ja tukitoiminnoista. (Karlöf 1995, 266–268.)

de Kluyverin (2000, 96–97) mukaan nykyisin ollaan siirtymässä jälleen formaalimpaan suunnitteluun. *Osaamiseen ja resursseihin perustuvat strategiateoriat* (mm. Hamel & Prahalad 1990, Collis & Montgomery 1997) ovat de Kluyverin mukaan nousseet keskeisiksi. Hamelin & Prahaladin artikkelissa *The core competence of the corporation* (1990) tekijät fokuoivat strategian painopisteen organisaation ydinosaamiseen ja kyvykkyyteen, joka ylittää perinteisen tulos- tai liiketoimintayksikön rajat. Hamel & Prahalad kehottivat yrityksiä keskittämään portfolionsa ydintoimintoihin (core businesses) ja asettamaan tavoitteita ja kehittämään prosesseja, jotka tähtäävät ydinosaamisen tehostamiseen. (Hamel & Prahalad 1990.)

Kyse on myös ympäristön nopeasta muutoksesta, teknologian ja tietotekniikan kehityksestä, monimutkaisten vuorovaikutusverkostojen hallinnasta ja nopeasta toimeenpanosta. Uusi kehitystrendi on johtunut myös organisaatorakenteiden kehityksestä. Strateginen suunnittelu on kokemassa uuden ”renessanssin”, joskin menetelmät ovat myös uusia. Edellä kuvatut pelkistetyt strategiaprosessit ja strategiat ovat olleet helppoja, mutta niiden käytäntöön vieminen on ollut vaikeaa, koska organisaatio ei ollut käynyt läpi työlästä suunnittelu- ja analyysivaihetta sekä eri vaihtoehtojen, mahdollisuuksien ja uhkien kartoittamista. (Ks. myös Mannermaa 1999.)

de Kluyverin (2000, 10) mukaan strategia-ajattelu on ”ylhäältä alas” – eli valutusprosessi. Strateginen suunnittelu sen sijaan on ”alhaalta ylös” -prosessi. Sen tehtävänä on tuottaa analyysseja, joilla arvioidaan vision toteutumista ja huolehditaan siitä, että kaikki oleellinen informaatio on otettu huomioon. Suunnittelun avulla myös viestitään ja toteutetaan valittua strategiaa. Sen ydin on toimivassa ja tarkoituksenmukaisessa tiedonkulussa niin johdon ja henkilöstön kuin eri yksiköiden välillä. Strategiassa tavoitellaan organisaation pysyvää kilpailuasemaa turbulentissa ympäristössä. Tällöin joudutaan tekemään valintoja, mille toimialoille suuntaudutaan, mitä tuotteita ja palveluja tarjotaan ja miten resurssit kohdennetaan. Nämä ovat linjassa organisaatiolle asetettujen päämäärien kanssa ja toteuttavat niitä. Strategiaa ei tehdä vain ylimmälle johdolle ja keskeisille sidosryhmille, vaan koko organisaati-

olle. (de Kluyver 2000.) Tätä voi luonnehtia tulevaisuuden tekemiseksi, ei tulevaisuuteen ajautumiseksi. Mannermaa (1999, 15) käyttää käsitettä linking: ”miten kytetään toisiinsa tulevaisuutta pitkällä aikavälillä kartoittavat skenaariot ja toisaalta organisaatioiden johtamista leimaava lyhyen aikavälin päätöksenteko”.

4.4 Strategian formuloinnin prosessi

de Kluyverin (2000, 7–12, 71–72) malli organisaation strategian formuloinnin prosessista on sovellettavissa myös korkeakoulun strategiatyöhön. Jo ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten kriteereihin sisältyvät mallin osa-alueita vastaavat asialuokat, lukuun ottamatta ulkoisen ympäristön analyysia (taloudellisia, teknologisia, poliittisia ja sosiokulttuurisia muutoksia ja heijasteita). de Kluyverin (2000, 7–12, 71–72) malli⁶¹ sisältää seuraavat kolme vaihetta, joiden yhteydessä esitän vastaavuudet ammattikorkeakoulun toimilupahakemusten asialuokkiin.

1 Millainen on nykyinen tilanteemme? -analyysi (*Where are we now? -analysis*).

1.1 Kuvauksen ja arvion organisaation nykyisestä suorituskyvystä sekä mission, päämäärät, tavoitteet ja strategiat.

Vastaavuus ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten asialuokkiin:

- asialuokka 0: ammattikorkeakoulun taustatiedot, mm. koulutustehtävät, perustana olevat oppilaitokset, tilat, hallinnon järjestäminen, arvio perustamis- ja käyttökustannuksista sekä rahoitussuunnitelma, perustana olevien oppilaitosten toimintaa kuvaavat tunnusluvut ja tiedot taulukoituina, perustelut ammattikorkeakoulun tarpeellisuudelle.
- asialuokka 1: ammattikorkeakoulun visio, missio, toiminta-ajatus.
- asialuokka 5: riittävä koko suhteessa koulutustehtävään.

⁶¹ Tämä sisältyy strategian toimintatapa-dimensioon. Muut ovat sisältö, konteksti ja muutos (ks. de Kluyver 2000).

- 1.2 Toimiala-analyysin, joka kattaa organisaation sidosryhmäanalyysin, toimialaan sisältyvät kilpailija-analyysit sekä organisaation asemoinnin ko. toimintakentällä.

Vastaavuus ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten asialuokkiin:

- asialuokka 2: ammattikorkeakoulun koulutusohjelmien ajanmukaisuus ja tarpeellisuus.
- asialuokka 4.3: ammattikorkeakoulun keskeiset kilpailutekijät verrattuna muihin saman alan yksiköihin, mm. mitkä ovat tärkeimmät kilpailuedut, mitkä ovat tärkeimmät kilpailuedut suhteessa lähimpiin vastaaviin koulutusohjelmiin, merkittävimmät kilpailuedut rekrytoitaessa uusia opiskelijoita ja opettajia.

- 1.3 Organisaation sisäisen toiminnan analyysin, jolloin selvitetään organisaation rakenteeseen, resursseihin (fyysiset, taloudelliset, henkiset), prosesseihin ja kulttuuriin liittyvät vahvuudet ja heikkoudet.

Vastaavuus ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten asialuokkiin:

- asialuokka 4: toiminnan vahvuusalueet, mm. nimetyt vahvuusalueet, miten ne on tunnistettu, mitä tehdään mahdollisille heikoille toiminta-alueille, vahvuusalueiden liittyminen paikalliseen / alueelliseen / valtakunnalliseen / kansainvälisen ympäristöön.
- asialuokka 8: suhteet työelämään, mm. yhteistyön nykytilanne, miten työelämän edustajat osallistuvat toiminnan strategiseen ja koulutusohjelmien suunnitteluun, työelämän lahjoitusvarat ammattikorkeakoululle, työelämälle myyty täydennyskoulutus ja maksullinen palvelutoiminta.

- 1.4 Ulkoisen ympäristön analyysin, jossa selvitetään taloudellisia, teknologisia, poliittisia ja sosiokulttuurisia muutoksia ja heijasteita, jotka ilmenevät organisaation mahdollisuuksina tai uhkina.

Ei selkeää vastaavuutta ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten asialuokkiin.

2 Mihin meidän pitäisi mennä? -arviointi (*Where should we go -assessment*).

Tämä vaihe käsittelee strategisia vaihtoehtoja, jotka perustuvat toiminta- ja kilpailuympäristön muutoksiin ja trendeihin sekä organisaation kykyyn pitää kilpailukykyä yllä. Liiketoiminta- tai tulosityksikkötasolla tämä vaihe voi merkitä mm. kasvu- tai diversifiointistrategian laadintaa. Koko organisaation tasolla tämä voi merkitä muutoksia organisaation portfoliossa ⁶² sekä toimintafilosofiassa ja prosesseissa. Tässä vaiheessa selkeytetään niin liiketoiminta- tai tulosityksikköjä kuin koko organisaatiota koskeva strateginen tarkoitus, ts. visio.

Vastaavuus ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten asialuokkiin:

- asialuokka 3: koulutusalojen yhdistelmien toimivuus, mm. koulutusalojen välinen synergia, saavutetut ja tavoiteltavat yhdistämisedut.
- asialuokka 9: yhteistyö yliopistojen ja korkeakoulujen sekä muiden oppilaitosten kanssa.
- asialuokka 10: kansainvälinen yhteistyö, mm. yhteistyösopimukset ja niiden liittyminen ammattikorkeakoulun yleiseen strategiaan.
- asialuokka 11: alueellinen koulutus- ja palvelutehtävä, mm. liittyminen alueelliseen elinkeinostrategiaan ja toimintaan, miten alueellinen ja paikallinen elinkeinostrategia on otettu huomioon ammattikorkeakoulun omassa strategiassa, miten ammattikorkeakoulu osallistuu paikallisiin ja alueellisiin kehittämissuunnitelmiin, miten ammattikorkeakoulu vastaa alueensa elinkeinoelämässä tapahtuviin nopeisiin muutoksiin.

⁶² Tarkoitan portfoliolla tässä yhteydessä saman organisaation omistuksessa olevien opetus- ja palveluyksiköiden joukkoa, jolloin portfolio viittaa omistusrakenteeseen. Portfolio voi olla synerginen tai diversifioitu (ks. esim. Karlöf 1994, 183–184, Kluyver 2000, 12, 89–93). Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa tämä tarkoittaa opetusosastojen ja palveluyksiköiden muodostamaa ammattikorkeakoulukokonaisuutta, joka voi toimia synergisesti tai diversifioituneesti.

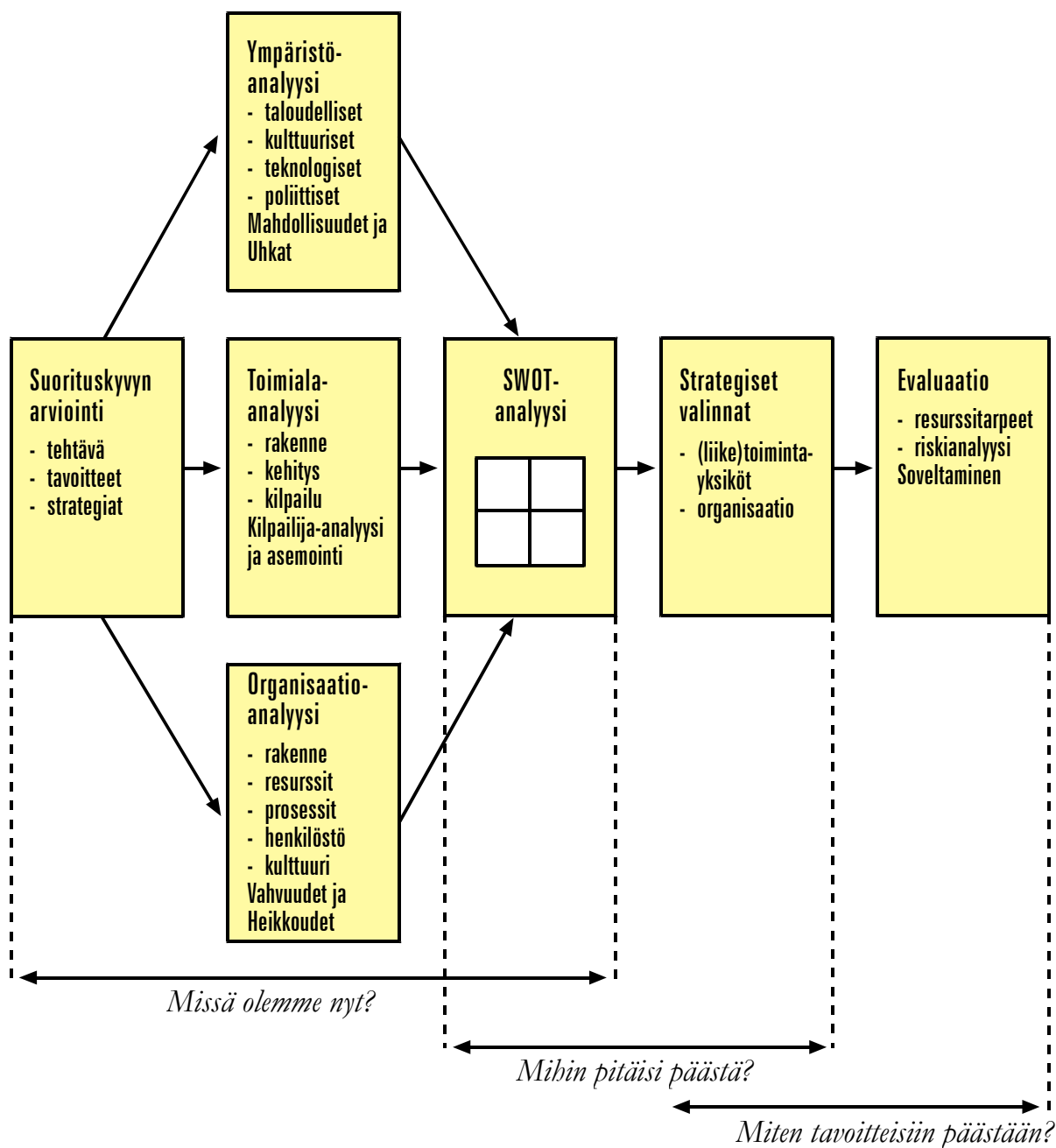
3 Miten tavoitteisiin päästään? (How do we get there? -appraisal).

Kolmannessa vaiheessa arvioidaan, miten haluttuihin tavoitteisiin voidaan päästä. Kyse on osaamis- ja/tai näkemysvajeen tunnistamisesta, ydinosaamisen kehittämisestä sekä kriittisten menestystekijöiden tunnistamisesta ja hyödyntämisestä. Lopputuloksena ovat strategiat, joiden avulla viestitään ja johdetaan valittu tahtotila läpi koko organisaation sekä asetetaan välitavoitteet ja laaditaan toimintasuunnitelmat.

Vastaavuus ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten asialuokkiin:

- asialuokat 1.4: ammattikorkeakoulun strategia ja 1.5: ammattikorkeakoulun toiminta- ja kehittämisohjelma.
- asialuokka 6.3: henkilöstön kehittämisohjelma.
- asialuokka 7.1: kirjasto- ja tietopalveluiden kehittämissuunnitelma.
- asialuokka 8.2: työelämäsuhteiden kehittämissuunnitelma.
- asialuokka 9.2: kotimaisen yhteistyön kehittämissuunnitelma.
- asialuokka 10.1.3: miten kansainvälistyminen liittyy ammattikorkeakoulun toiminta- ja kehittämissuunnitelmaan ja mitkä ovat sen tulostavoitteet?
- asialuokka 13: oppimisympäristön kehittämisen perustavoite ja toimintasuunnitelma.
- asialuokka 14.2: työympäristön kehittämissuunnitelma.

Seuraava kuvio ilmentää strategian formuloinnin prosessia.



Kuvio 1. Strategian formuloinnin prosessi (de Kluyver 2000, 8).

Esimerkiksi Karlöfin (1995, 357–362) strategian kehittämisen malli sisältää pääpiirteissään samat osa-alueet kuin de Kluyverin malli, mutta strategiaprosessi on väljempi. Se sisältää yhdeksän muuttujaa, jotka säätelevät liiketoimintayksikön tai yrityksen resurssien käyttöä. Nämä muuttujat, joista hän käyttää myös nimitystä strategian perusosat, ovat liikeidea, kilpailuetu, liiketoiminnan organisaatio, tarjonta, markkinat, resurssit, rakenteen muutokset, kehittämispanostukset sekä johtamisky-

vykkyys ja kulttuuri. Strategian toteutuksessa ja organisaation oppimisessa tarvitaan sekä analyyttistä otetta, luovuutta että dynaamisuutta.

4.5 Strateginen oppiminen

4.5.1 Strategisen oppimisen viitekehyksiä

Ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön välisissä tavoite- ja tulossopimusneuvotteluissa haetaan valtakunnan tasolla tasapainoa koulutuksen laadullisten ja määrällisten tavoitteiden välillä. Prosessin hienosäätöön osapuolet pyrkivät erityisesti AMKOTA-järjestelmän ja yleisten tuloksellisuuskriteerien avulla. Tarkastelen aluksi strategista oppimista tasapainoisen kehittämisen näkökulmasta. Sillä on sovellettavuusarvoa erityisesti yksittäisen ammattikorkeakoulun strategiatyöhön.⁶³

Kansainvälisessä tutkimuksessa oppiminen usein käsitteellistetään liittämällä se toimintaan, johon oppiminen on sidoksissa, esimerkiksi learning by doing, learning by interaction, learning by searching. Tunnetuimpia strategisen oppimisen (strategic learning) viitekehyksiä on Kaplanin ja Nortonin kehittämä Balanced Scorecard (BSC) -johtamisjärjestelmä. Kaplan ja Norton kirjoittivat vuonna 1992 aiheesta artikkelin Harvard Business Review -lehteen. Tutkimustulokset on tiivistetty vuonna 1996 ilmestyneessä kirjassa (Kaplan & Norton 1996). Perusmalli sisältää neljä näkökulmaa:

- 1 taloudellinen näkökulma (jotta onnistumme taloudellisesti, miltä meidän on näytettävä osakkaittemme arvioissa?)
- 2 sisäinen prosessinäkökulma (jotta osakkaamme ja asiakkaamme olisivat meihin tyytyväisiä, missä sisäisissä prosesseissa meidän on oltava erinomaisia?)

⁶³ Pалаan tähän kappaleessa 10.

- 3 innovatiivisuuden ja oppimisen näkökulma (jotta saavuttaisimme visiomme, miten säilytämme kykymme muuttua ja kehittyä?)
- 4 asiakasnäkökulma (jotta saavuttaisimme visiomme, miltä meidän on näytettävä asiakkaittemme arvioissa?).

Näiden näkökulmien taustalla vaikuttavat organisaation visio ja strategia. Jokaiselle näkökulmalle määritellään strategiset tavoitteet (objectives), mittarit, konkreettiset tavoitteet (targets) ja toimintasuunnitelmat (Kaplan & Norton 1996, 8–9).

Prosessisykli etenee seuraavasti: vision ja strategian selkeyttäminen, viestintä ja kytkennät, (liike)toiminnan suunnittelu sekä palaute ja strateginen oppiminen (Kaplan & Norton 1996, 11). Kolme ensimmäistä vaihetta kuvaavat strategian toteuttamista. Strategisen oppiminen alkaa vision ja strategian selkeyttämisestä, jolloin pyritään konsensukseen yhteisistä tavoitteista sekä selkeytetään käsitteet. Seuraavassa vaiheessa viestitään koko organisaatiolle yhteiset tavoitteet, ja kytketään käytännön toiminta toteuttamaan näitä tavoitteita. Kyse on myös henkilöstön kouluttamisesta ja motivoimisesta. Yrityskulttuurin kehittämisessä palkitsemisjärjestelmillä on tärkeä osuus. Yksilöiden tulee organisaation eri osissa ymmärtää, miten kokonaisuus rakentuu, miten heidän roolinsa vaikuttaa muihin ja mikä on heidän tehtävänsä kokonaisuudessa. (Liike)toiminnan suunnittelussa henkilöstö- ja muut resurssit ohjataan strategisten tavoitteiden suuntaan. Organisaation budjetit ja budjettiprosessit tulee sitoa strategiseen suunnitteluun. (Kaplan & Norton 1996, 16.)

Syklin neljännessä vaiheessa arvioidaan mittareiden ja strategisten tavoitteiden välistä yhteyttä. Tämä on erityisen tärkeää ympäristön nopeiden muutosten vuoksi. Kaplan & Norton puhuvat uusintavasta eli ns. single-loop palauteprosessista sekä uudistavasta eli ns. double-loop -oppimisesta. Single-loop kuvastaa lineaarista johtamis- ja palautejärjestelmää. Double-loop -oppimista tapahtuu, kun johtajat jatkuvasti kyseenalaistavat oletuksiaan ja oletuksia syiden ja vaikutusten välisestä suhteesta. Näin toimimalla voidaan analysoida, onko pitkän aikavälin strategia kunnossa vai tuleeko sitä tai lyhyen aikavälin tavoitteita muuttaa. (Kaplan & Norton 1996, 17.)

Double-loop -tyyppisiä ajatuksia esittää myös Ruohotie (1996, 47), jonka mukaan strategisella oppimisella tarkoitetaan ”johdon kykyä tulkita maailmaa, kyseenalaistaa omia ajatusmalleja ja hahmottaa uusia sekä niiden pohjalta tarkistaa yrityksen

strategia ja toteuttaa se nopeasti”. Strateginen oppiminen edellyttää muutosherkkyyttä ja kykyä nopeisiin suunnan tarkistuksiin sekä avoimuutta niin yksilö-, ryhmä- kuin organisaatiotasolla. Ruohotie tähdentää, että ”strateginen oppiminen on jatkuvan laadunparannuksen ydinprosessi”.

Strateginen oppiminen sisältyy myös kansainväliseen laatupalkintoajatteluun. Kansallisia laatupalkintomalleja, jotka perustuvat EFQM-malliin (European Foundation for Quality Management), on Alankomailla, Belgiassa, Espanjassa, Irlannissa, Isossa-Britanniassa, Italiassa, Itävallassa, Norjassa, Portugalissa, Saksassa, Sloveniassa, Sveitsissä, Tsekin tasavallassa, Unkarissa ja Venäjällä. Latvia ja Ruotsi ovat liittyneet EFQM-malliin vuonna 2000. Viro ja Suomi liittyivät vuonna 2001. Kansallisia laatupalkintoja, jotka perustuvat Malcolm Baldrige-malliin, on ollut Suomella, Ruotsilla ja Ranskalla. Eri laatupalkinnoista mainittakoon Japanin Deming Prize vuodesta 1951 (www.juse.or.jp/), USA:n Malcolm Baldrige vuodesta 1988 (www.quality.nist.gov), Suomen laatupalkinto vuodesta 1991 (www.laatuokeskus.fi), Ruotsin laatupalkinto vuodesta 1992 (www.sig.se) ja Euroopan laatupalkinto vuodesta 1992 (www.efqm.org). TQM- (Total Quality Management) ja Excellence-mallien perusidea on ”tehdään laadusta koko organisaation asia”. Laatupalkintomalli ”käännetään” aina oman organisaation ”kielelle”, ts. tehdään sitä oman toiminnan kehittämisen ja arvioinnin työkalu. EFQM-mallin RADAR-logiikka noudattaa Demingin jatkuvan oppimisen sykliä: (1) määrittele tulokset, jotka halutaan saavuttaa, (2) suunnittele ja kehitä toimintatavat, (3) sovelleta toimintatapoja käytännössä, (4) arvioi ja paranna toimintatapoja ja niiden käytäntöön soveltamista. (The EFQM... 1999.)

Strategista oppimista voi myös tarkastella koko organisaation näkökulmasta. Tuon seuraavassa esille oppivan organisaation teoriaa, vaikka käsitteitä ei suoraan voi rinnastaa toisiinsa. Oppivasta organisaatiosta on puhuttu ja kirjoitettu paljon (esim. Senge 1990, Abrahamsson 1998, Kuittinen 1996, Kofman & Senge 1993, Nonaka 1991, 1994, Pedler et al. 1991, Argyris 1992, Brown et al. 1994, Sarala & Sarala 1996). Termiä käytti ensimmäisen kerran Shell -yhtiön kehityspäällikkö Arie de Geus 1988. Vuonna 1990 Peter Senge julkaisi oppivaa organisaatiota käsittelevän kirjan *The fifth discipline; the art and practice of the learning organisation*. Oppiva organisaatio on järjestelmä, jossa henkilöstö taukoamatta kehittää kapasiteettiaan saadakseen aikaan haluamiaan asioita. Henkilöstöä rohkaistaan sekä sallitaan yhteistoiminnallinen tavoitteiden muodostaminen, jolloin ihmiset harjaantuvat oppi-

maan yhdessä (Senge 1994, 12). Käsite yhdistää liikkeenjohdollisen ja kasvatustieteen oppimisteorian toisiinsa. Aikaisemmin puhuttiin organisatorisesta tai organisaation oppimisesta (organizational learning) mutta käsite oppiva organisaatio (learning organization) on nykyisin vakiintunut. Kofman & Senge (1993) osuvasti toteavat, että oppivaksi organisaatioksi ei kuitenkaan voida julistautua, koska se on lähinnä kielellinen ja käsitteellinen konstruktio.

Sengen (1990) teoria perustuu systeemiajattelulle. Sitä on myös kritisoitu liian kevyenä, käytäntöpainotteisena ja vaikeana soveltaa todellisiin organisaatioihin (Abrahamsson 1998, 16–17, Kuittinen 1996, 183–184). Argyriksen (1992) mukaan oppivassa organisaatiossa on kyettävä yhteiseen ongelmanratkaisuun. Organisaatio oppii ainoastaan yksilöiden oppimisen, kokemuksen ja toiminnan kautta. Organisaation oppiminen edellyttää yksilöiden oppimisen ohella organisaation perusrakenteiden uudelleen arvioimista, omaksumista ja konstruointia.

Saralan & Saralan (1996, 52) mukaan oppivan organisaation ideologiaa kehitelleet länsimaiset liikkeenjohdon tutkijat ovat saaneet vaikutteita japanilaisesta kokonaisvaltaisesta laatujohtamisesta (TQM), jolloin puhutaan myös oppivasta laatuorganisaatiosta. Nonakan (1991) mukaan oppivan organisaation on hyödynnettävä myös hiljaista tietoa (tacit knowledge⁶⁴). Nonaka on luonut teoriaa organisaation tiedon luomisen prosesseista (knowledge creation).

Oppiva organisaatio merkitsee irtautumista koululähtöisten oppimisteorioiden yksilökeskeisyydestä ja omaksumisesta sekä innovaatioiden ja muutoksen toteutumista. Oppivan organisaation tai tiimiorganisaation ideologiaan kuuluu pyrkimys madaltaa organisaatiota ts. vähentää johtamistasojen lukumäärää. Vastavuoroisesti lisätään yksilöiden, osastojen ja yksiköiden itseohjautuvuutta ja itsenäisyyttä. Muutos tuntuu erityisesti keskijohdon asemassa, jonka määrä supistuu ja tehtävä/asema on määriteltävä uudelleen. (Vanhala et al. 1994, 33, Ruohotie 1996, 40–47, 165, Argyris & Schön 1978, Senge 1990, Watkins & Marsick 1993, Docherty 1996.)

⁶⁴ Käsitteeseen tacit knowledge voi perusteelliseen perehtyä Sveibyn (1999) artikkelissa Tacit Knowledge (www.it-consultancy.com/extern/sveiby-tacit.html) Käsitettä käytti ensimmäisen kerran Michael Polanyi 1940-luvulla. ”In each activity, there are two different levels or dimensions of knowledge, which are mutually exclusive: knowledge about the object or phenomenon that is in focus – focal knowledge. Knowledge that is used as a tool to handle or improve what is in focus – tacit knowledge. The tacit knowledge functions as a background knowledge which assists in accomplishing a task which is in focus.” (Sveiby 1999, edellä mainittu lähde.)

Ruohotie (1996, 44–47) vie oppivan organisaation jäsentelyä edelleen pidemmälle ja Handyyn viitaten puhuu ns. apilanlehtiorganisaatiosta, federaatio-organisaatiosta ja kolmen i:n organisaatiosta. Apilanlehtiorganisaatio sisältää professionaalisen ytimen (ydinlehti), projektitason (projektilehti) ja osa- ja väliaikaisten työntekijöiden lehden. Federaatio-organisaatio voi olla verkostomainen kokonaisuus, jonka ydin varmistaa toiminnan pitkäjänteisyyden ja pitkäaikaissuunnitelmien toteutumisen. Ko. organisaatiotyyppi syntyy informaation käsittelyn tarpeista. Kolmen i:n organisaation ydin sisältää ja tuottaa intelligenssiä, informaatiota ja ideoita, jotka ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ruohotien mukaan intelligenssi tarvitsee laadukasta informaatiota ja ideoita, jotta syntyy uutta tietoa. Malli vastaa periaatteiltaan tiedeyhteisöä tai yliopistoa. Tieto ja tiedon lisääminen on organisaation pääomaa. Ihmisille maksetaan sekä ajattelemisesta, itsensä kehittämistä että tekemisestä.

Strategisen oppimisen ja oppivan organisaation teorioissa on siis nähtävissä kaksi peruslinjausta: yksilötason oppimisteoriat ja organisaation vuorovaikutussuhteisiin liittyvät teoriat. Yhteistä strategiselle oppimiselle ja oppivan organisaation teorioille on pyrkimys yksilöä, ryhmiä ja koko organisaatiota koskevaan ongelmanratkaisuun. Strategisen oppimisen ydin näissä teorioissa on kyky tehdä nopeita arvioita suunnasta, organisaatiotason oppimisen ydin on luoda suuntaa ylläpitävää osaamista. Organisaatiotason oppiminen mahdollistuu ainoastaan yksilöiden oppimisen ja vuorovaikutussuhteiden kautta. Näkökulmaa voi myös laajentaa taloustieteelliseen ja teknologiapoliittiseen tutkimukseen, jossa keskitytään innovaatioita mahdollistavien yhteenliittymien tai järjestelmien analysointiin. Hamel & Prahalad (1990) esimerkiksi ovat tuoneet esille avainosaamisen (core competence) ja erilaiset yritysten sopimuksiin perustuvat yhteenliittymät ja strategiset allianssit. Vuorinen (1990) puhuu alueellisesti rakentuneista pienyritysten verkoista ja yritysten ja tutkimuslaitosten verkoista (mm. Silicon Valley). Taloustieteellisessä innovaatiotutkimuksessa on mm. selvitetty, miten innovaatiot liittyvät toisiinsa muodostaen laajempia kokonaisuuksia, joita kutsutaan klustereiksi, kehitysblokeiksi, komplekseiksi tai teknologiseksi järjestelmiksi.

4.5.2 Strateginen oppiminen Cunninghamin mukaan

Käsittelen strategista oppimista Cunninghamin mukaan erityisesti siksi, että hän tuo strategia-ajatteluun uusia käsitteitä, mm. ensisijaisen palautteen. Ensisijaisen palautteen merkitys korostuu erityisesti ammattikorkeakoulujen kehittyessä avoimiksi järjestelmiksi, jotka ottavat vastaan impulsseja ympäristöstään ja vaikuttavat ympäristöön. Nämä impulssit voivat olla ensisijaista palautetta, jota voidaan hyödyntää erilaisissa ammattikorkeakoulun ja toimintaympäristön välisissä rajapintasuhteissa sekä alueellisissa innovaatiojärjestelmissä.

Ian Cunningham (1994) korostaa, että muutos merkitsee oppimista. Organisaatio ei voi muuttua, jos sen henkilöstö ei opi. Hän korostaa henkilöstön oppimisen (”learning business”) yhdistämistä organisaation strategiseen suuntaan. Cunningham esittää mallinsa ja yleistyksensä ”karttoina”, ei ehdottomina totuuksina. Hän keskittyy mieluummin prosesseihin kuin sisältöihin. Oppiminen tarkoittaa tässä mm. miten ajatella tietyllä tavalla, miten käyttää hyväkseen tietoa, miten luokitella sitä. Oppimisen kannalta sisällöllä ei ole niin suurta merkitystä. Miten ratkaista ongelmia (prosessi) on tärkeämpi kuin tietää ratkaisu tiettyyn ongelmaan (sisältö). Cunninghamin (1994) mukaan strateginen oppiminen rakentuu

- tarkkanäköisyydestä (nähdään todella, mitä on tapahtumassa)
- tämän tiedon merkityksen oivaltamisesta
- tämän tiedon sitomisesta strategiseen visioon
- tiedon integroimisesta käytännön toimintaan
- jatkuvasta tulosten tarkkailemisesta.

Verrattuna edellä esitettyihin strategisen oppimisen näkökulmiin erona on se, että Cunningham ei pidä varsinaista mittaamista esimerkiksi tunnusluvuilla keskeisenä strategisen seurannan ja oppimisen välineenä, vaan hänen näkökulmansa on toinen. Cunningham⁶⁵ rinnastaa käsitteen *ensisijainen palaute* (primary feedback) tark-

⁶⁵ Cunninghamin käytännön esimerkki valaisee strategista oppimista. Muuttaessaan vuonna 1961 Englantiin Cunningham käyskenteli mielellään Sohossa. Pienellä, ei kovinkaan asiakkaita houkuttelevalla kadulla mies nimeltä John Stephard avasi pienen miesten vaatteiden liikkeen. Liike menestyi ja 1960-luvulla siitä tuli miesten muodin edelläkävijä. Myös kadusta, Carnaby Streetistä, tuli turistien vetonaula. Mikä sitten oli syynä suureen suosioon? Cunninghamin mukaan John Stephard teki sellaista, mitä ei yleensä liikemaailmassa tehdä. Hän *tarkkaili* asiakkaitaan, hän *oppi* heiltä ja

kanäköisyyteen. Se perustuu siihen, mitä kuulet, näet ja tunnet. Tietoa tulee osata käyttää oikeaan tarkoitukseen. *Toissijainen palaute* (secondary feedback) perustuu esimerkiksi asiakkaiden mielipiteisiin ja näkökulmiin ja sitä saadaan mm. asiakas- ja mielipidekyselyillä. Vastauksia saadaan siihen, mitä on huomattu kysyä. (Emt. 33.)

On hyvä eri oppimisprosesseissa tutustua erilaisiin teorioihin, yleistyksiin ja ajatuksiin, mutta niitä ei Cunninghamin mukaan pidä opettaa yleisinä totuuksina. Hän vertailee strategista oppimista kartan käyttöön: kartta auttaa suunnittelemaan kulkureitin, mutta se ei vastaa täysin todellisuutta. Kartta ei kerro, millaista liikenne on, onko tiellä tietyt käynnissä, se ei kerro millainen sää on luvassa. Kartat rajoittuvat siihen, mitä ne edustavat ja ovat staattisia. Ne eivät vastaa muuttuvan ympäristön haasteisiin. Tarpeettomina Cunningham ei ”karttoja”, ts. erilaisia toimintaohjelmia ja suunnitelmia pidä, vaan tähdentää, että on tunnettava niiden rajoitukset. Kaikki yleistyksistä hyvästä johtamisesta ja organisaatioista ovat myös *toissijaista tietoa* (secondary data). (Emt. 33–34.)

Cunningham on tutkinut oppimisen johtamista, kehittymistä ja harjaannuttamista pienissä, keskisuurissa ja suurissa organisaatioissa niin julkisella kuin yksityisellä sektorilla 12 eri kriteerin avulla. Tällöin strategisen oppimisen kontekstina on organisaatio. Tutkimuksen tulosten perusteella hän jaottelee organisaatiot neljään eri luokkaan, josta hän käyttää nimitystä ARBS-malli. Mallin keskeiset sisällöt olen koonnut seuraavaan taulukkoon.

hän *reagoi* siihen, mitä oli oppinut. Hän huomasi, että nuoret miehet, jotka tulivat liikkeeseen, vetivät paidan kauluksia alaspäin, jotta ne tulisivat pidemmiksi. Hän tilasi paitoja, joissa oli pidemmät kaulukset ja niistä tuli muotivillitys 1960-luvulla. Hän myös huomasi, että hänen asiakkaansa vetivät housuja sovittaessaan niiden vyötäröä alemmaksi. Hän alkoi tämän jälkeen myydä lantiohousuja, jotka myös saivat suuren suosion. Tämä oli Cunninghamin mukaan todellista strategista oppimista, jossa ilmenevät kaikki edellä mainitut viisi strategisen oppimisen vaihetta. (Cunningham 1994, 32–33.)

ARBS	
ORGANISAATIOTYYPPI	Luonnehdinta
Apaattinen/ antagonistinen	Organisaation johto ei ole kiinnostunut tukemaan tai osoittamaan resursseja henkilöstön koulutukseen. Monet pienet organisaatiot sijoittuvat tähän luokkaan. Koulutus nähdään ajan haaskauksena. Resurssien kohdentaminen koulutukseen voi olla uhkatekijä, koska koulutuksen jälkeen henkilöstö saattaa hakeutua muualle töihin. Vaikeassa taloudellisessa tilanteessa ei pidä resursoida koulutukseen, vaan toimia tehokkaammin (esim. aggressiivisempi myyntipolitiikka). Tähän kategoriaan sijoittuneet organisaatiot eivät muillakaan keinoin vahvista yrityksen oppimiskulttuuria. Uusia työntekijöitä ei juuri perehdytetä tai valmenneta tehtäviinsä.
Reaktiivinen	Äärimmillään tähän luokkaan sijoittuneet organisaatiot ovat lähellä joko apaattista/antagonistista tai oppimista tukevaa. Mikäli työntekijät painostavat, johto voi myöntää resursseja koulutukseen. Henkilöstö voi myös omasta aloitteestaan saada asiantuntija-apua ja mahdollisuuden tehdä yhteistyötä. Koulutautumis- ja oppimismahdollisuudet toimivat "hit-and-miss"-periaatteella, ovat satunnaisia, ei systemaattisesti suunniteltuja. Yksittäisissä tapauksissa voi olla varattuina koulutusbudjetteja.
Byrokraattinen	Nämä ovat lähinnä suurempia organisaatioita, joissa on varattu resursseja koulutukseen (sisäinen koulutus/ulkoiset kurssit). Sisäiset koulutustilaisuudet ovat "standardoituja" ja kohdennettu tietyille portaalle organisaatiossa. Monissa organisaatioissa on suoritettava tietty määrä kursseja, jotta voi edetä organisaatiossa. Työ/tehtäväpohjaiseen oppimiseen ei juuri ole kiinnostusta (projektit, mentorointi jne.) Koulutustarvekartoitus tehdään keskitetysti kyselylomakkeilla, jonka pohjalta koulutuskokonaisuudet laaditaan. Keskusjohdosta irrallaan oleva johto ei koe koulutustilaisuuksia mielekkäinä ja omaa osaamistaan tukevina, ei myöskään kustannustehokkaina.
Strateginen	Tähän luokkaan sijoittuu vähemmistö organisaatioista. Ne voivat olla pieniä, keskisuuria tai suuria ja niitä luonnehtii laaja sitoutuminen oppimiseen ja kehittymiseen. Henkilöstöhallinto on aktiivista ja henkilöstöstä pidetään huolta. Toiminta on energistä, kyvykästä ja henkilöstö on sitoutunutta. Johto arvostaa henkilöstöään. Yhteistyöverkostot ovat laajat ja toimivat hyvin. Toiminta on joustavaa ja vastaa eri yksiköiden tarpeisiin nopeasti. Oppimisaktiivisuudella ja ympäristön tarpeilla on selvä yhteys.

Taulukko 6. Organisaatioiden ARBS-malli (Cunningham 1994, 13–22).

Seuraavat tekijät luonnehtivat organisaatioita, joissa kyetään strategiseen oppimiseen:

- 1 henkilöstön laaja sitoutuminen (kaikki esimiesportaat)
- 2 ylimmän johdon antama tuki, esikuvana toimiminen ja henkilökohtainen kouluttautuminen/oppiminen
- 3 oppimisen linkittyminen strategiaan ja kulttuuriseen muutokseen
- 4 laajamittainen kehittyminen
- 5 ei suosita ”kertakäyttöprojekteja”
- 6 henkilöstön kyvykkyyden kehittäminen
- 7 monialainen kehittyminen
- 8 pitkäkestoisuus, pitkäjänteisyys
- 9 koko henkilöstö oppii
- 10 strateginen oppiminen on osa organisaation kilpailukykyä (oppia työskentelemään strategisten tavoitteiden mukaisesti)
- 11 näkyvyys – strateginen oppiminen sisältyy organisaation strategiaan ja siitä ollaan ylpeitä
- 12 strategian ja taktiikan integrointi – strategisen vision ja mission kytkeä toimintaan sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä (Cunningham 1994, 16–22).

Vastaavasti organisaatiota, jolla ei mene hyvin, luonnehtivat seuraavat tekijät:

- 1 näkemys siitä, että koulutus ja kehittäminen ei ole kustannustehokasta
- 2 yksilöllisen kehittämisen/kehittymisen ja organisaation tarpeiden välillä ei nähdä yhteyttä
- 3 johtajat, jotka ovat osaavia ja fiksuja, mutta eivät saa juuri mitään aikaan
- 4 liian paljon työpaineita, jotta olisi aikaa kouluttautua ja kehittää itseään
- 5 kouluttautumis- ja kehittämisresurssien puute
- 6 johtajilla on kehittymistarpeita, joihin ei juuri voi vastata ”standardikursseilla”
- 7 keskijohto ei ole sitoutunut muutoksen johtamiseen
- 8 stressi, joka on aiheutunut muuttuneista työ- ja osaamisvaatimuksista
- 9 nuoret johtajat, jotka tarvitsevat pikaisesti enemmän kokemusta
- 10 korostetaan liiaksi viimeisimpiä ”muotioikkuja” ja ”myyntikikkoja” – ei pitkän tähtäimen kehittymisen arviointia (Cunningham 1994, 25–26).

Cunningham ei käytä termiä oppiva organisaatio eikä myöskään hyväksy käsitettä organisaation kehittyminen. Organisaatio on rakenne ja yksilöt voivat oppia, ei orga-

nisaatio (Cunningham 1994, 50). Osa hänen teoriastaan tosin sopii myös oppivan organisaation viitekehykseen, suuri osa ei.

Cunninghamin käsite ”learning business” yhdistää ”pehmeän” eli oppimisen ”kovaan” eli liiketoimintaan. Hän ei halua rajata oppimista organisaation sisälle, vaan kyse on laajemmasta kontekstista ja sektorista, esimerkiksi lentoliikenne kokonaisuutena. Tietyllä sektorilla ongelmat voivat olla laajoja, usein globaaleja, emmekä voi eristäytyä vain organisaation todellisuuteen. Lentoliikenne sisältää yhtiöiden välisen kilpailun, turvallisuustekijät, terroristiuhkan ym. (Cunningham 1994). Cunningham (1994, 4–5) erottaa seuraavat oppimisen kontekstit:

- yksilöllinen
- ryhmä/tiimi
- organisaatio
- kunta/maakunta
- yhteiskunta
- globaali.

Oppiminen on siis aina yksilöllistä; muut luokat viittaavat oppimisen *kontekstiin* (Cunningham 1994, 4–5). Strategisen johtamisen onnistumisen edellytyksiä on, että yksilöt hakevat kokonaiskäsitystä maailmasta ja omasta asemastaan siinä. Ihmisten yksilölliset halut ja tarpeet ovat myös erottumassa entistä selvemmin yhteisöllisistä. Yksilöllisiä ja kollektiivisia asioita tulee arvioida rinnakkain kehitettäessä strategista johtamista. Organisaation kulttuuri ja identiteetti koostuu yksilöllisistä identiteeteistä.

4.6 Strateginen johtaminen

Menestyäkseen ei voi vain myötäillä toimintaympäristöissä tapahtuvia muutoksia, vaan on osallistuttava tulevaisuuden luomiseen. Strateginen johtaminen ilmiönä kiinnostaa niin tutkijoita, konsultteja, johtajia kuin yliopistojen rehtoreita. Esimerkiksi CRE:n ja IMHE:n seminaari syksyllä 1999 käsitteli yliopistojen strategista johtamista. Strategisen johtamisen tavoitteena on varmistaa organisaation menestyminen tulevaisuudessa (de Kluyver 2000, Kamensky 2000).

Osbaldestonen (1999) mukaan horisontaalinen johtaminen (horizontal management) edellyttää seuraavia kompetensseja:

- selkeän vision luomista (clarity of vision)
- strategisen johtamisen taitoja (strategic leadership)
- monialaisen asiantuntijuuden hyödyntämistä ja tiimityötä (cross-cultural team-working).

Yhteisesti hyväksytty visio ja strateginen ajattelu ovat johtamisen peruselementtejä (Hansén 1991, 121, Osbaldeston 1999). Hierarkkisen johtamisen sijaan korostuvat lateraaliset yhteistyösuhteet. Tällöin erilaisille asiantuntijatiimeille on delegoitu vastuuta ja päätösvaltaa (Osbaldeston 1999). Strategista johtamista voi luonnehtia myös visiojohtamiseksi tai visionääriseksi johtamiseksi. Tähän sisältyy henkilöstön motivointi ja tavoite, että henkilöstö on sisäistänyt organisaation yhteiset tavoitteet ja strategiset päämäärät (Ruohotie 1996, 155). Thomsonin & Stricklandin (1987) mukaan strateginen ajattelu ja sitoutuminen strategisen johtamisen prosessiin tuottavat mm. seuraavia hyötyjä: päämäärän ja valintojen selkeyttäminen ohjaa koko johdon toimintaa samaan suuntaan, muutostekijöiden tunnistaminen tarjoaa uusia mahdollisuuksia ja auttaa torjumaan uhkatekijöitä, painopisteiden määrittäminen auttaa priorisoimaan resurssien jakoa, selkeä strategia edesauttaa strategisten päätösten tekemistä organisaation eri osissa ja strategiaprosessit kehittävät organisaation kykyä ennakoita tulevaa.

Kaplan & Norton (1996, 16) vertaavat Balanced Scorecard -perusteista johtamista laivan kapteenin tehtäviin. Kapteenin on pidettävä laivan kurssi tiukasti hallussa mutta samalla tarkkailtava jatkuvasti muuttuvaa ympäristöä. Hänen on tehtävä

nopeita ratkaisuja reitin valinnassa ja pystyttävä väistämään tai kohtaamaan odottamattomatkin esteet ja ongelmat sekä hyötymään ympäristön mahdollisuuksista. Kapteenin on myös pystyttävä tekemään johtopäätöksiä useilta tahoilta tulevan informaation perusteella ja kyettävä taktisesti oikeisiin ratkaisuihin. Kaplan ja Norton tutkivat menestyviä yrityksiä ja havaitsivat, että yritykset seuraavat strategiansa toteutumista neljästä eri näkökulmasta. Tällöin BSC-järjestelmä voi olla tärkeä osa muutosjohtamista. The Gartner Group, joka on tutkinut johtamisprosesseja, toteaa, että ”vähintään 40 % Fortune 1000 -yrityksistä soveltaa uutta johtamisfilosofiaa, BSC:tä, vuoteen 2000 mennessä”. Harvard Business Review on valinnut BSC:n yhdeksi merkittävimmistä business-ideoista viimeisten 75 vuoden aikana.

BSC voidaan määritellä johtamisfilosofiaksi, operatiiviseksi toimeenpanojärjestelmäksi, mittausjärjestelmäksi ja strategiseksi johtamisjärjestelmäksi. BSC:ia voi käyttää ohjaavana työkaluna ja/tai kontrolloivana työkaluna. Laatukeskuksen mukaan BSC antaa mahdollisuuden pukea muutos sellaiseen muotoon, jossa se on selkeästi ohjattavissa ja vietävissä läpi koko organisaation. Maamme suuryrityksistä yli 50 % käyttää BSC:ia. Laatupalkintomalleja käyttää yli 60 % maamme suuryrityksistä. Tulosjohtaminen on käytössä 65 %:lla yrityksistä, laatujärjestelmät yli 60 %:lla, prosessijohtaminen yli 45 %:lla ja Knowledge management noin 20 %:lla. (Suomen laatukeskus 21.11.2000.)

Lumijärvi & Jylhäsaari (2000, 216–220, ks. myös Vinzant & Vinzant 1996, 207–216) vertailevat laatujohtamista strategiseen johtamiseen. Yhteistä niille on, että molemmat mallit korostavat ympäristön epävarmuutta ja tulevaisuusorientaatiota. Yhteistä on myös käsitys organisaatioista avoimina järjestelminä, joiden on otettava ympäristön asettamat vaatimukset huomioon. Erona on, että strateginen johtaminen lähestyy nykyisyyden ongelmia tulevaisuuden tehtävien avulla, kun taas laatujohtamisessa painotetaan tulevaisuutta resurssien kehittämisen ja innovatiivisuuden ylläpitämisen tavoitteena. Ennakoitavuus ei laatujohtamisessa ole keskeistä. Molemmat mallit tavoittelevat modernia organisaatiokuvaa, korostavat organisaatiokulttuurin kehittämisen merkitystä menestymisen perusedellytyksenä sekä asettavat johtamiselle erityisiä vaatimuksia. Kontrolli on molemmissa johtamismallissa tärkeä, samoin johtajuuden painottaminen muutosprosesseissa.

Sotilasorganisaatioissa strateginen johtaminen ymmärretään johdon työkaluksi, jolla muutos kyetään hallitsemaan päämäärättömän ajautumisen sijaan. Strategisen joh-

tamisen tärkeitä elementtejä ovat innovatiivisuuden ja moniarvoisuuden hyväksyminen, organisaation johdon arvot ja niiden esille tuleminen johtamiskulttuurissa ja -tavoissa, tasapainoilu oman organisaation ja sidosryhmien välillä, vaikuttaminen omaan organisaatioon ja sidosryhmiin sekä sidosryhmien arvojen ja muutosten aistiminen ja niistä oppiminen. (Krogars & Ojala 1999.) Tällöin on kyse Cunninghamin (1994) näkemysten mukaisesta strategisesta oppimisesta. Strateginen johtaminen kohdentuu myös sellaisten yksilöiden rekrytointiin, jotka omaavat organisaation arvoja ja osaamista. Ydinosaaminen tulee mieltää organisaation olemassaolon oikeutukseksi. Kokonaisuus kyetään hallitsemaan vain johtamalla kokonaisuutta eikä yksittäisiä asioita: strateginen johtaminen on kokonaisuuksien hallintaa ja voimavarojen tuloksellista ja taloudellista kohdentamista (Krogars & Ojala 1999, Kuusela & Viljanen 1999, 61–62).

Kyläheikon (1999, 41) mukaan strategisen johtamisen viimeaikaisissa teorioissa (ks. esim. Nelson 1995, Teece et al. 1997) organisaatiot ymmärretään tietovarantoina, joiden osaaminen on riippuvainen kodifioidusta tiedosta (know what) eli osaamisesta, jota voidaan ”monistaa” ja pitää ajan tasalla, sekä yhteiskunnallisesti määryytyneestä hiljaisesta (tacit) tiedosta (know how). Hiljaista tietoa voidaan jakaa ainoastaan yhteistyön kautta ja sitä on myös helpompi suojella kilpailijoilta. Hiljainen tieto mahdollistaa toimivien alueellisten verkostojen ja klustereiden luomisen.

Osaamista tietoyhteiskunnassa selvittäneet Raivola & Vuorensyrjä (1998, 80) ennustavat, että globaali talous tulee huomattavasti muuttamaan markkinoiden toimintaa ja yritysten strategioita. Parhaiten tulevat menestymään ne, jotka ymmärtävät vapaiden vuorovaikutusmekanismien toiminnan ja osaavat kehittää strategioitaan tältä pohjalta. Kyseessä on siirtyminen teollisesta tietointensiiviseen talouteen. Tällöin myös strategisen suunnittelun ja johtamisen on uudistuttava. Strateginen ajattelu on ymmärrystä siitä, mitä innovaatioprosesseissa tapahtuu, mitkä ovat T & K -toiminnan todelliset vahvuudet ja mitkä ovat globaalien markkinoiden kriittisiä muutostekijöitä. Strategisena tavoitteena on toimintaedellytysten ymmärtäminen ja turvaaminen.

Sekä organisaatio-, liiketoiminta/tulosityksikkö- että operatiivinen taso sisältyvät strategiseen johtamiseen (de Kluyver 2000, 7). Peruskysymys strategisesta johtamisesta operatiiviseen on tehtävä toimintasuunnittelulla. Vuotuiset tavoitteenasettelut ja toimintasuunnitelmat tehdään voimassa olevan strategian ja vision (the big picture)

mukaisesti. Strategioita täydennetään ja tarkistetaan tilannekohtaisilla analyyseilla ja ajantasaisilla indikaattoreilla. Vuosisuunnitelmatasolla on yksiköiden tavoitteenasettelu keskeistä. Tavoitteiden asetannassa haetaan strategialähtöisesti tasapaino taloudellisten tavoitteiden sekä ulkoisten ja sisäisten tehokkuustekijöiden välillä. Suorituskyvyn mittaamisessa käytetään sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia mittareita. Strateginen johtaminen ei onnistu ilman järjestelmällistä tietoa organisaation suorituskyvystä. Suorituskyvyn mittaamisella myös viestitään organisaation koko henkilöstölle tekijöistä, jotka ovat tärkeitä organisaatiolle. Suorituskyvyn mittaamisen tulee olla tulevaisuuteen suuntautuvaa. Tällöin mittareiden tulee tuottaa sellaista tietoa, joka vallitsevan tilanteen lisäksi kertoo mihin pitäisi päästä sekä toisaalta, miten tämä tavoite saavutetaan. (de Kluyver 2000, Cunningham 1994.) de Kluyverin ja Cunninghamin näkemysten perusteella voi todeta, että ne sisältävät hyvin paljon samoja elementtejä kuin esimerkiksi Balanced Scorecard -pohjainen strateginen oppiminen ja johtaminen (ks. Kaplan & Norton 1996).

Strategisessa johtamisessa on myös kyse muutoksen johtamisesta. Edellä esitetyn voi tiivistää Cunninghamin (1994, 36–37) mallin mukaisesti sarjalla kysymyksiä ja niiden välisellä vuorovaikutuksella:

- 1 MIKSI? Miksi tietty asia halutaan tehdä? Tämä kysymys viittaa organisaation arvoihin ja uskomuksiin sekä organisaation perustehtävään. ”Miksi”-kysymys sävyttää kysymyksenasettelua ”mitä”, ”miten” ja ”kuka”.
- 2 MITÄ? Mitä halutaan tehdä? Tämä viittaa organisaation strategioihin, taktiikoihin, tehtäviin, toimintoihin jne.
- 3 MITEN? Miten asia halutaan tehdä? Tämä viittaa organisaation kulttuuriin, rakenteeseen, prosesseihin, käytäntöihin jne.
- 4 KUKA? Kuka tietyn asian organisaatiossa tekee? Miten hänet valitaan tehtävänsä, miten hänen osaamistaan kehitetään jne.? Yksilöllinen oppiminen on sidottava organisaation strategiaan (”mitä”), kulttuuriin, prosesseihin, rakenteeseen ym. (”miten”) sekä organisaation arvoihin ja perustehtävään (”miksi”).⁶⁶

⁶⁶ Cunninghamin (emt. 37) esimerkki ihanneorganisaatiosta: MIKSI? Organisaatiossa arvostetaan uuden oppimista ja osaamisen kehittämistä. Henkilöstöön luotetaan ja se on kykenevä ohjaamaan omaa oppimistaan. MITEN? Organisaation kulttuuri tukee oppimista. Henkilöstöä kannustetaan soveltamaan oppimaansa. Sääntöjä on vähän ja organisaation rakennetta kehitetään siten, että se tukee yksilöiden kehittymistä. Virheistä opitaan. MITÄ? Organisaatiolla on selkeä strateginen suunta. Henkilöstö tietää, mitä heiltä odotetaan ja he ovat sitoutuneet toimintaan. Strategiset päämäärät

de Kluyver tähdentää strategian kannalta seuraavia osatekijöitä: sisältö, konteksti, toimintatapa ja muutos. Sisällöllä de Kluyver tarkoittaa toimintakenttää, ydintehtäviä ja toiminnan painopistealueita. Konteksti on tärkeä, koska strategialla pyritään vastaamaan organisaation asiakkaiden ja toimintaympäristön/sidosryhmien tarpeisiin. Toimintatapa liittyy prosesseihin. Strategiaprosessit ovat eri yrityksissä/organisaatioissa erilaisia: PK-yrityksissä strategiaprosessit ovat usein vähemmän formaaleja kuin suurissa yrityksissä. Voittoa tavoittelemattomien organisaatioiden strategiaprosessit eroavat voittoa tavoittelevista organisaatioista. Tärkeä seikka on, että strategian luominen eli strategiaprosessi heijastaa tapaa, jolla henkilöstöä johdetaan (leadership style). Toimintaympäristön ja ulkoisen ympäristön nopea muutos on globaali ilmiö: tämä koskee niin taloudellista, teknologista, poliittista ja sosio-kulttuurista kuin kilpailuympäristöä. (de Kluyver 2000, 3.) de Kluyverin teoria on sovellettavissa sekä voittoa tavoittelevaan että tavoittelemattomaan organisaatioon. Cunningham (1994) puolestaan pureutuu strategiseen oppimiseen eli kykyyn hallita ja johtaa muutosta.

Cunninghamin (1994, 38) mukaan ideaali strateginen johtaja

- *arvostaa* strategista oppimista ja uskoo sen merkitykseen
- *visioi* strategioita, tehtäviä ja toimintoja, jotka edellyttävät oppimista ja ovat opittavissa
- *suunnittelee* prosesseja, rakenteita ja kulttuuria, jotka tukevat strategista oppimista
- *mahdollistaa* yksilöiden strategisen oppimisen.

Kyseinen strategisen johtamisen ideaali ei kuitenkaan voi olla riippuvainen pelkästään yhdestä henkilöstä. Strategisen oppimisen ilmapiirin rakentaminen vaatii organisaation useiden avainhenkilöiden yhteistyötä (Cunningham 1994, 38–39). Tässä voidaan nähdä selkeä yhteys hiljaiseen tietoon, jota voidaan jakaa vain yhteistyön avulla.

on jalkautettu käytännön työskentelyyn. Strategia ja taktiikat ovat yhdensuuntaiset. Toiminta on joustavaa eikä kuormita henkilöstöä liikaa. KUKA? Organisaatio rekrytoi oppimishaluisia yksilöitä ja luo heille edellytykset kehittää itseään niin pitkälle kuin haluavat. Yksilöiden oppimistavoitteet tukevat organisaation oppimistavoitteita.

Kamensky (2000, 30–35) on tehnyt yhteenvedon strategisen johtamisen kehitysvaiheista Suomessa alkaen pitkän tähtäimen suunnittelusta (PTS) ja päättyen 2000-luvun vuorovaikutusjohtamiseen. Seuraavassa taulukossa on suomalaisen yrityskäytännön kehitysvaiheet 1960-luvulta lähtien.

STRATEGISEN JOHTAMISEN KEHITYSVAIHEET					
Aika, osallistujat, sisältö	PTS	Strateginen suunnittelu	Strateginen johtaminen	Strateginen ajattelu ja käyttäytyminen	Vuorovaikutusjohtaminen
Suomalaisten yritysten ajanjakso keskimäärin	1960- ja 1970-luku	1970- ja 1980-luku	1980- ja 1990-luku	1990- ja 2000-luku	2000-luku
Ketkä osallistuvat strategian tekemiseen	Talouspäällikkö + toimitusjohtaja	Johtoryhmä	Laajennettu johtoryhmä	Johto + toimihenkilöt	Koko henkilöstö
Organisaatio-tason painopiste	Konsernitaso	Konserni + toimialataso	Liiketoimintataso + konserni	Konserni + liiketoimintataso	Konserni + liiketoimintataso + muut toiminnot
Sisällön painopiste	PT-budjetit	Tuotteet, markkinat, organisaatio	Bisnekset, ympäristön ja osaamisen hallinta	Ympäristön ja osaamisen yhteensovitus, toimeenpano	Monimutkaisten vuorovai- kutusten hallinta, nopea toteutus
Kenelle tehdään strategiaa	Rahoittajille	Omistajille ja ylimmälle johdolle	Omistajille ja johto- henkilöstölle	Omistajille, johto- henkilöstölle ja toimi- henkilöille	Koko organi- saatiolle

Taulukko 7. Strategisen johtamisen kehitysvaiheet Suomessa 1960–2000 (Kamensky 2000, 31).

Kirjallisuudessa käsitelty tutkimus ja teoria ovat Kamenskyn mukaan kulkeneet selvästi yrityskäytännön edellä. 1970-luvun pitkän tähtäimen suunnittelussa painopiste

oli taloudellisissa luvuissa. Strategisessa suunnittelussa painopiste siirtyi itse toiminnan suunnitteluun (tuotteet, markkinat, toimintatavat). Menestyvät yritykset maassamme aloittivat varsinaisen strategisen johtamisen jo 1970-luvulla. Painopiste siirtyi liiketoiminta-alueiden strategiseen johtamiseen konsernitason strategisen johtamisen jäädessä liian vähälle huomiolle. 1990-luvulla on Kamenskyn mukaan oivallettu, että strateginen johtaminen ei ole vain johtajien asia. Olennaisinta ei ole se, mitä on papereissa, vaan se, mitä on ihmisten ajatuksissa. 2000-luvulla koko organisaation on pohdittava miten monimutkaisia riippuvuussuhteita hallitaan ja käännetään ne omaksi eduksi vuorovaikutussuhteina (management by interaction).

Yhteenvedona ja yksinkertaisesti, strateginen johtaminen voidaan määritellä seuraavasti: strateginen johtaminen on strategioiden toimeenpanoa. Sille on ominaista kyky hahmottaa kokonaisuuksia sekä aistia ja tehdä johtopäätöksiä ympäristöstä. Strategiseen johtamiseen liittyy aina myös epävarmuutta. Tähän sopii hyvin Carl von Clausewitzin analogia: *kaikki toiminta sodassa suuntautuu todennäköisiä, ei varmoja tuloksia kohti*. Organisaation strategiset päätökset joudutaan tekemään usein puutteellisen tai hämärän tiedon varassa, jolloin johdolta edellytetään mitä suuremmissa määrin joustavuutta ja laajakatseisuutta. Tähän puolestaan sopivat hyvin Alvin Tofflerin sanat: *Todellisuudessahan me emme ole avuttomia. Esiin kehkeytyvä tulevaisuus ei ole ennalta määrätty; se on seurausta niistä päätöksistä, joita parhaillaan teemme*. Menestyäkseen organisaatio ei voi ainoastaan myötäillä toimintaympäristössä tapahtuvia muutoksia, vaan sen on osallistuttava tulevaisuuden luomiseen. Strategisen johtamisen tavoitteena on näin ollen varmistaa yrityksen/organisaation menestyminen tulevaisuudessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

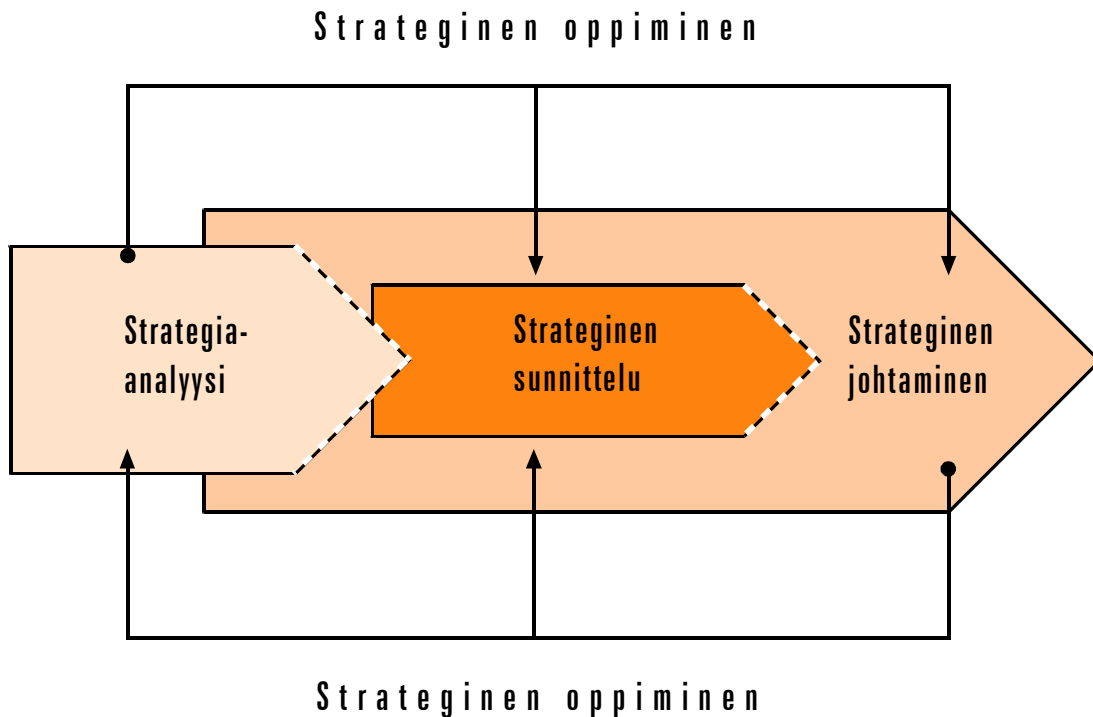
5.1 Resurssi- ja oppimisperusteinen lähestymistapa

Olen nimennyt tutkimukseni strategia-ajattelun ja strategisen johtamisen teoreettisen lähestymistavan resurssi- ja oppimisperusteiseksi, jossa lähtökohtana sovellan erityisesti de Kluyverin (2000) strategia-ajattelun teoriaa sekä strategisen oppimisen lähestymistapoja (mm. Cunningham 1994). de Kluyverin (2000) edustaman strategia-ajattelun lähtökohta on resurssiperusteinen (ks. myös Hamel & Prahalad 1990), jota hän täydentää arvon luomisella (value creation). Tästä hän toteaaakin, että ”perusolettamus on, että arvon luominen on organisaation strategian perustarkoitus ja monialaisen organisaation luoman arvon tulisi olla enemmän kuin organisaation osien luoman arvon summa” (de Kluyver 2000, 97).

Strategiset resurssit koostuvat fyysisistä, taloudellisista, inhimillisistä ja organisatorisista varoista. de Kluyverin (2000, 44) mukaan inhimilliset resurssit – vahva ylin johto, ammattitaitoinen keskijohto, hyvin koulutettu ja motivoitunut henkilöstö – voi hyvinkin olla organisaation tärkein strateginen resurssi. Strategiset organisatoriset resurssit – erityisosaaminen, prosessit, tiedot ja taidot, arvot ja asenteet – ylläpitävät organisaation perustehtävää, innovatiivisuutta, oppimiskykyä, kykyä hallita muutos. Osaamisen tyyppejä ovat mm. asiasisältöihin liittyvä tietotaito, prosessien käynnistämiseen ja ohjaukseen liittyvät taidot, kontaktiverkostojen hallintaan liittyvä osaaminen ja palvelujen laadun ja toimintavarmuuden ylläpito.

Organisaatio on erilaisten osaamisten yhdistelmä. Muutoksen johtamisen ja hallinnan elementit ovat samoja kuin strategisen johtamisen. Muutoksen johtamisessa tarvitaan kykyä analysointiin, visioiden luomiseen ja strategioiden muotoilemiseen. Muutoksen johtamista voi pitää haasteellisimpana strategisen johtamisen elementtinä. Cunningham (1994) pureutuu strategiseen oppimiseen eli kykyyn hallita ja johtaa muutosta. Muutoksen johtamisessa tarvitaan kykyä analysointiin, visioiden luomiseen ja strategioiden muotoilemiseen.

Seuraava kuva ilmentää näkemystäni strategisen oppimisen asemasta strategia-ajattelussa:



Kuvio 2. *Strateginen oppiminen osana strategia-ajattelua.*

Uuden oppiminen on muutos- ja murrostilanteissa nähty tärkeämpänä kuin vanhan soveltaminen. Tässä tutkimuksessa on ammattikorkeakoulua organisaationa luonnehdittu kehittyväksi avoimeksi järjestelmäksi. Viime aikaisissa innovaatiotutkimuksissa on kiinnitetty runsaasti huomiota siihen, että oppiminen, joka ilmenee organisaation tuottavuuden paranemisena, on hyvin olennaisesti organisaatiotason ja järjestelmätason oppimista. Hyvin koulutetusta henkilöstöstä huolimatta organisaatiot eivät aina ole kyenneet riittävästi hyödyntämään henkilöstön osaamista ja oppimiskykyä. (Lundvall & Barras 1997.) Henkinen pääoma perustuu mm. yksilön koulutukseen, työkokemukseen, ammattitaitoon ja lahjakkuuteen. Henkisen pääoman rinnalla on puhuttu mm. inhimillisestä pääomasta, jolla tarkoitetaan ”henkilöstön innovatiivisuutta sekä kykyä vastata työtehtäviin”. Käsitteeseen voidaan sisällyttää myös yrityskulttuuri. (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 64.) Rakenteelliseen pääomaan sisältyy tiedonvälitys, toimintatavat, tietoverkot ja olemassa oleva osaa-

misperusta, joka edesauttaa henkilöstön innovaatiotoimintaa (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 66, Eronen 1998).

Ammattikorkeakoulun kulttuuri on vielä nuori, päinvastoin kuin yliopistoilla. Useista eri oppilaitoksista vuonna 1996 muodostettu Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on monialainen, eri oppilaitoksista muodostettu oppilaitosyhtymä. de Kluyverin (2000, 8) strategian formuloinnin prosessi soveltuu yhtä lailla ammattikorkeakouluun kuin liiketoimintalaitokseen (ks. edellä kpl 4.4). Olen edellä, kappaleessa 1.4 todennut, että ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteet olivat ammattikorkeakoulun ylimmälle johdolle strategisen johtamisen väline. Ne myös loivat viitekehyksen ammattikorkeakoulujen kehittämiseksi. Toimilupakriteereiden puutteena pidän sitä, että ne eivät ohjanneet ammattikorkeakoulua analysoimaan ulkoisen ympäristön muutoksia (taloudellisia, teknologisia, poliittisia ja sosiokulttuurisia muutoksia ja heijasteita).

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu on organisaatiomuodoltaan osakeyhtiö ja osakeyhtiölain alainen. Yhtiö voi tuottaa voittoa, mutta sitä ei jaeta osinkona, voittoosuutena, kohtuullista suurempana palkkana tai muuna hyvityksenä. Yhtiölle ei myöskään kuulu riskinotto. Tuloverotuksessa Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy:n on todettu olevan tuloverolain 22 §:n mukainen yleishyödyllinen yhteisö.⁶⁷ Liiketoimintaperiaatteella ammattikorkeakoulussa toimivat mm. yrityspalvelun teknologiapalveluiden betoninkoestus ja päästömittaustoiminta. Ammattikorkeakoulut ovat kilpailuasemassa toisiinsa nähden resurssien jaossa, joka perustuu opetusministeriön tavoite- ja tulosohtaukseen: AMKOTA-arviointiin ja seurantaan (mm. yksikköhinnat), yleisiin tuloksellisuuskriteereihin, koulutuksen laatuyksikköarviointiin sekä aluekehitysvaikutusten huippuyksikköarviointiin. Kilpailu voi ilmetä myös esim. opiskelijarekrytointina ja markkinointina.

⁶⁷ Osakassopimuksen mukaan Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy:n tarkoituksena ei ole tuottaa yhtiölleen voittoa, vaan yhtiön mahdollinen tulos käytetään toiminnan kehittämiseen. Tämä on ollut keskeisenä perusteluna ammattikorkeakoulun hakiessa Kaakkois-Suomen verovirastolta 30.10.1998 ennakkoratkaisua lahjaveron vapautuksesta. Yhtiö on katsottu perintö- ja lahjaverolain 2 §:n tarkoittamaksi yleishyödylliseksi yhteisöksi, jonka saama lahja on lahjaverosta vapaa. Kyse on ollut osakassopimuksen mukaisesta toimitilakiinteistöjen lahjoittamisesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy:lle. Kotkan verotoimiston ennakkoratkaisun 16.12.1998 mukaan yhtiö katsottiin tuloverolain mukaiseksi yleishyödylliseksi yhteisöksi. Kouvolan seudun verotoimisto päätyi samaan ratkaisuun 11.11.1998.

Kilpailija-analyysi ja kilpailuedun saavuttaminen tulivat selkeästi esille myös ammattikorkeakoulujen toimilupien kriteereissä. Liiketoimintayksikköön, tulosityksikköön tai strategiseen businessalueeseen rinnastettavana voi ammattikorkeakouluissa pitää koulutusala, toimialaa, opetusosastoa, koulutusohjelmaa, yrityspalveluosastoa tai palveluyksikköä, joka on se toiminnan perustaso, jolle ammattikorkeakoulu katsoo tarpeelliseksi laatia oman (kilpailu)strategian. Strategian keskeisenä tarkoituksena on kilpailuedun saavuttaminen, ts. luoda ja ylläpitää niitä fasiliteetteja, joiden avulla menestytään.

5.2 Strategiakäsite tässä tutkimuksessa

Olen mukailnut tämän tutkimuksen strategiakäsitteen de Kluyverin (2000, 3-5) strategialle antamasta määritelmästä⁶⁸. Siinä toiminta ja visio kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa:

Strategia tarkoittaa ammattikorkeakoulun asemointia jatkuvassa muutoksessa sekä valintojen tekemistä toiminnan painopistealueista. Näiden perusteella niin henkiset kuin aineelliset resurssit kohdennetaan kaikkein tarkoituksenmukaisimmin. Välillisenä tavoitteena on tuottaa arvoa omistajille ja muille sidosryhmille. Perimmäisenä tavoitteena on tuottaa arvoa opiskelijoille, työelämälle ja yhteiskunnalle.

Asemointi jatkuvassa muutoksessa sekä valintojen tekeminen toiminnan painopistealueista ovat osa ammattikorkeakoulun muutos- ja kehittämisprosessia. Määritelmässä pyritään hyvän kilpailuaseman saavuttamiseen. Arvolla tarkoitan tässä yhteydessä erityisesti korkeatasoista osaamis- ja oppimispääomaa, työelämää ja opetuksen/oppimisen kehittämistä palvelevaa T & K -toimintaa sekä palvelutoimintaa.

⁶⁸ de Kluyverin (2000, 3) määritelmä strategialle: ”Strategy is about positioning an organization for sustainable competitive advantage. It involves making choices about which industries to participate in, what products and services to offer, and how to allocate corporate resources to achieve such a sustainable advantage. And its primary goal is to create value for shareholders and other stakeholders by providing customer value.”

de Kluyverin (2000, 3) määritelmän mukaisesti hyvin toimivat prosessit varmistavat hyvät palvelut ja tuotteet asiakkaille ja innovatiiviset, motivoituneet ja ammattitaitoiset henkilöt kehittävät omaa ja organisaation toimintaa asiakkaiden ja sidosryhmien hyväksi. Sama pätee ammattikorkeakouluun, jolloin prosessit tarkoittavat erityisesti koulutusprosesseja, T & K -toiminnan prosesseja sekä palveluprosesseja. Käsite asiakas kattaa tässä yhteydessä opiskelijat ja sidosryhmät. Opiskelijaa ei kuitenkaan suoraan tule rinnastaa ammattikorkeakoulun asiakkaaksi, vaan käyttäisin hänestä selkeästi nimitystä opiskelija.

Kaiken perustana on organisaatiotason (kokonaisuuden) osaamisen ja oppimisen johtaminen. de Kluyverin määritelmä ei noudata amerikkalaista ns. omistajalähtöistä järjestelmää (shareholder value), vaan pikemminkin eurooppalais-japanilaista järjestelmää, jossa myös yrityksen muiden sidosryhmien (stakeholders) arvot ja tavoitteet ilmenevät organisaation strategiassa ja johtamisessa.

Muutoksen hallinnan ensimmäisiä edellytyksiä on tavoitteellisuus, jolloin päämäärän on oltava selkeä. Tavoitteiden määrittäminen onkin tulevaisuuteen suuntautuneen ajattelun keskeinen konkreettinen ilmentymä. On myös huomattava, että muutokset koskettavat koko organisaatiota: ihmisiä, toimintajärjestelmiä ja rakenteita.

5.3 Tutkimusongelmat

Tutkimustyön lähtökohtana on henkilökohtainen, oman työn kautta Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa syntynyt kiinnostus strategia-ajatteluun ja sen keskeiseen osa-alueeseen, strategiseen johtamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on omien tutkijan intressieni lisäksi Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kehittäminen. Tämä tarkoitus tiivistyy kolmeen tutkimustehtävään: (1) miten valtioneuvoston velvoitteesta yhteen liitettyjen alueellisten ammattikorkeakouluhankkeiden strateginen yhteen kasvaminen on käytännössä toteutunut; (2) mitkä ovat strategisen johtamisen keskeiset esteet ammattikorkeakoulussa ja (3), miten ammattikorkeakoulun strategisen johtamisen ideaali voidaan empiiristen tutkimustulosten perusteella mallintaa.

Tutkimustehtävät olen purkanut tutkimusongelmiksi, jotka ovat seuraavat:

1 *Miten strategia-ajattelu jäsentyy Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa?*

1.1 *Mitkä ovat strategia-ajattelun osatekijät?*

1.2 *Millaiset ovat strategia-ajattelun osatekijät toimijaryhmittäin tarkasteltuina?*

1.3 *Millaiset ovat toimijoiden näkemykset ammattikorkeakoulun strategioista?*

1.4 *Mikä on strategisen oppimisen konteksti ammattikorkeakoulussa?*

2 *Mitkä ovat ammattikorkeakoulun strategisen johtamisen keskeiset esteet?*

3 *Miten ammattikorkeakoulun strateginen johtaminen voidaan mallintaa?*

Johtamisen ympäristössä on samalla sekä vakaita, epävakaita että dynaamisia elementtejä. Olennaista on, mikä vaikuttaa voimakkaimmin. Yhä harvemmin se on muuttumattomuus, kuten strategian määritelmässä tulee esille. Strategisella yhteen kasvamisella tarkoitan ammattikorkeakoulun tietoisten, keskeisten tavoitteiden ja suuntaviivojen hallintaa muuttuvassa toimintaympäristössä.

5.4 Tutkimusaineisto, metodologia ja tutkimusasetelma

Tutkimusaineisto sisältää eri tiedonkeruun menetelmiä (triangulation of evidence): teemahaastattelut, ammattikorkeakoulun arviointijärjestelmään liittyviä raportteja ja ulkoisen arvioinnin/auditoinnin raportteja, luottamuselinten (hallitus ja pedagoginen johtokunta) pöytäkirjoja 1996–2001 ja kokousten muistioita. Tutkimusaineiston esitän *liitteessä 1*. Kyseessä on laadullinen tutkimus.

Teemahaastattelut ajoittuvat vuodelle 2001, muun kirjallisen aineiston olen koonnut vuosina 1996–2001. Teemahaastattelut, joita on yhteensä 24, olen suorittanut ajalla 21.2.–17.9.2001. Nauhoitettua haastatteluaineistoa on yhteensä noin 30 tuntia. Olen kirjoittanut haastattelut puhtaaksi sekä koodannut haastatteluaineistot. Haastattelu-
rungon esitän *liitteessä 2*. Haastateltaviksi henkilöiksi, ns. avainhenkilöiksi, valitsin

ammattikorkeakoulun ylimmän johdon jäseniä eli hallituksen jäsenet, pedagogisen johtokunnan jäseniä, rehtorin/toimitusjohtajan, sektorirehtorit sekä lisäksi opetusosastojen johtajia ja erikoisfunktioiden (palveluyksiköiden) päälliköitä.

Tutkimusprosessin aikana käsitelty monenlainen tieto voidaan Järvisen & Järvisen (2000, 70) jäsenyyksen mukaisesti ilmaista ensimmäisen kertaluvun faktoina (esim. AMKOTA-tiedot), ensimmäisen kertaluvun käsityksinä (esim. itsearviointien tulokset), toisen kertaluvun käsityksinä (tutkijan tulkinnat esim. itsearviointien tuloksista) jne. Tätä jäsenyyttä olen soveltanut myös tämän tutkimuksen tutkimusaineiston perusteluketjuissa.

Aluksi suunnittelijana ja myöhemmin suunnittelupäällikkönä Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa vuodesta 1996 toimiessani olen vastannut mm. ammattikorkeakoulun yhteisen arviointijärjestelmän kehittämistä. Arviointijärjestelmään sisältyvät itsearvioinnit, opiskelija-arvioinnit ja ulkoiset arvioinnit sekä auditoinnit. Suurin osa opiskelijapalautteista on niiden luonteen vuoksi rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Ulkoisista arvioinneista/auditoinneista olen mukaan ottanut ne, jotka käsittelevät koko ammattikorkeakoulua tai yksikköä, joka palvelee koko ammattikorkeakoulua. Itsearvioinnin työkaluna on käytetty Suomen laatupalkinnon (1997) itsearviointikriteeristöä, jonka olen ennen ammattikorkeakoulun itsearviointiprosessia tammi-helmikuussa 2000 muokannut ”ammattikorkeakoulukielelle”. Ilmapiirikartoitukset olen toteuttanut Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearvioinnin kehittämishankkeessa 1997–1999 ammattikorkeakoulujen edustajien yhteisesti kehittämän mittariston avulla (ks. Lipponen & Kähkönen 1999, 147–150).

Tutkimusmetodologia. Tutkimus on rajattu koskemaan Kymenlaakson ammattikorkeakoulua. Kysymyksessä on case-tutkimus (ks. Järvinen & Järvinen 2000, 6), jota olen lähestynyt Yinin (1994) esittämin suosituksin. Case-tutkimus pyrkii selittämään (explanatory) syy-seuraussuhteita ”miten” ja ”miksi” -kysymysten avulla tai pitemmälle ajanjaksolle ajoittuvia tapahtumia. Lisäksi menetelmä soveltuu vastaamaan ”mitä” -kysymykseen. Kyseinen kysymyksenasettelu vastaa myös strategia-ajattelun peruskysymyksenasettelua.

Yinin (1994) mukaan tietojen keruu case-tutkimuksessa on vaativaa ja tutkijan tulee hallita tutkimusaiheensa hyvin. Case-tutkimuksen valintaa tämän tutkimuksen menetelmäksi puoltaa se, että olen toiminut Kymenlaakson ammattikorkeakoulun pal-

veluksessa sen perustamisesta, vuodesta 1996 lähtien, ja tunnen hyvin tutkimuskoh-teen. Lisäksi ammattikorkeakoulun syntyvaiheiden selvittäminen on lisännyt tätä ymmärrystä. Tutkijalta vaaditaan mm. joustavuutta muuttaa tiedon keruusuunnitel-maa tarpeen vaatiessa pitäytyen kuitenkin aiheessa. Tämä tuli hyvin esille teema- haastatteluissa, joissa oli mahdollista tutkimuksen tavoite silmällä pitäen samalla tulkita tietoja ja esittää tarkentavia lisäkysymyksiä.

Tietojenkeruussa olen soveltanut Yinin (1994) painottamia periaatteita:

- 1 olen käyttänyt monia tietolähteitä, jolloin olen paremmin voinut selvittää mm. ristiriitaiset tai vastakkaiset näkemykset;
- 2 olen laatinut ns. case-tutkimuksen tietokannan, joka on koostunut raakaha- vainnoista, muistiinpanoista, taulukoista, havaintojen liittämistä kronologi- seen järjestykseen ja kaavioista;
- 3 olen ylläpitänyt havainnoista ja löydöksistä perusteluketjuja, joilla voin palata esim. tiettyyn dokumenttiin tai haastatteluun.

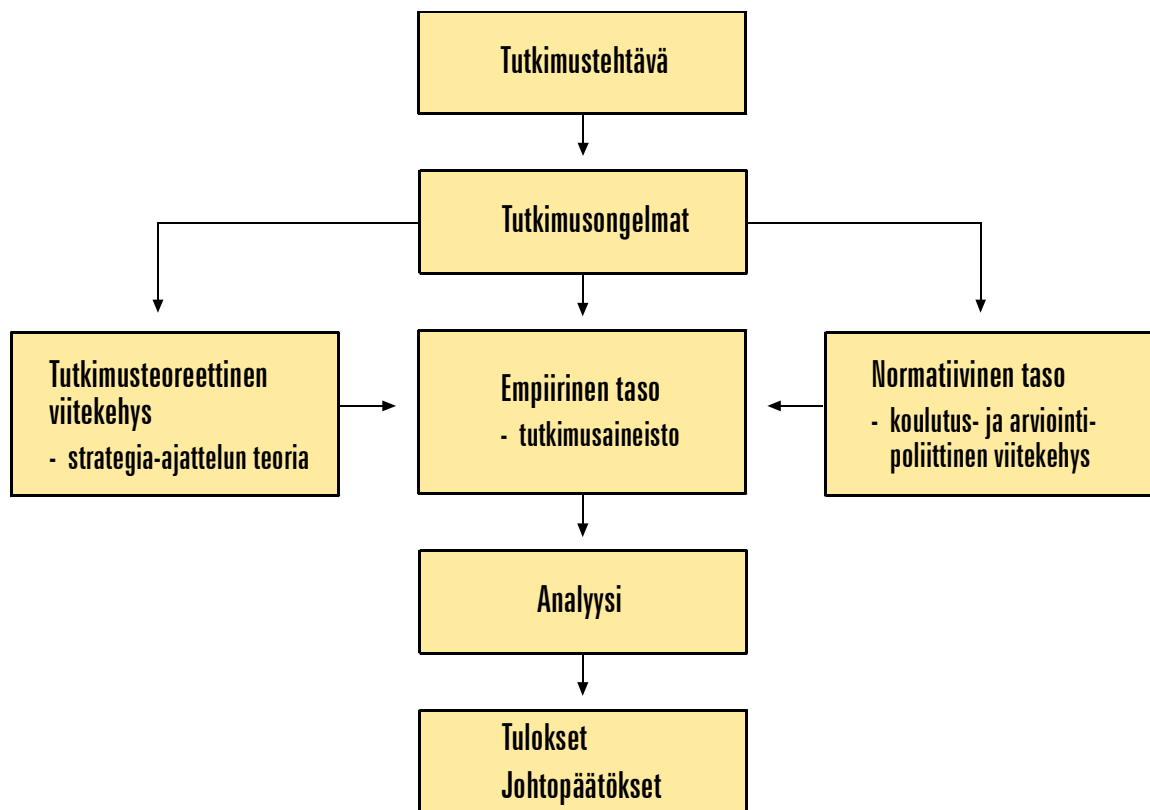
Case-tutkimuksen analyysimuotona Yin (1994) pitää mallin sovitusta, selitysten ra- kentamista ja ”aikasarja-analyysia”. Mallin sovituksessa (pattern-matching) en tar- kastele aineistoa suoraan strategia-ajattelun teorian tarjoamien valmiiden kategori- oiden kautta, vaan vertaan esiin nousseita pelkistettyjä raakahavaintoja (ks. myös Alasuutari 1994) ja niistä edelleen yhdistettyjä havaintojoukkoja teoriaan ja sen tar- joamiin sisältökategorioihin. Case-tutkimusta on käytetty tässä yhteydessä testaa- vassa mielessä. Milesin & Hubermanin (1994) mukaan miltei kaikki laadullinen tutkimus eri tyypeissään on reduktiota. Niin myös tässä tutkimuksessa on etukäteen tutkimusongelmista johdettuna valikoitu, mihin aineistossa kiinnitetään huomiota ja mihin ei.

Selitysten rakentaminen (explanation-building) on luonteeltaan lähinnä hypoteeseja synnyttävää (hypothesis-generating) ja selitysketjut on tässä tutkimuksessa raken- nettu kuvaamalla syy-seurausketjuja. ”Aikasarja-analyysia” on sovellettu sijoitta- malla havainnot ja löydökset kronologiseen järjestykseen.

Tutkimusmetodologian pohjalta kehittämäni tutkimusaineiston ”haravointitekniikan” avulla on ollut mahdollista edetä tutkimusongelmien selvittämisen kautta ammattikorkeakoulun strategisen johtamisen ideaalin mallintamiseen. Prosessin vaiheet ovat seuraavat:

- 1 tutkimusaineiston luokittelu ja kategorisointi aineistosta käsin, luokittelun viitekehystenä strategia-ajattelun teoria;
- 2 kategorioiden sisältöjen tarkastelu ja istuttaminen strategiateoreettiseen viitekehykseen, yhteyksien hakeminen koulutus- ja arviointipoliittiseen viitekehykseen;
- 3 strategia-ajattelun vahvuuksien ja solmukohtien (puutteiden) havaitseminen;
- 4 syntyneen kokonaiskäsityksen vertaaminen strategia-ajattelun teoriaan;
- 5 strategisen johtamisen ideaalin mallintaminen strategia-ajattelussa esiin nousseiden empiiristen tulosten perusteella.

Seuraava kuvio kuvaa **tutkimusasetelmaa**:



Kuvio 3. Tutkimusasetelma.

Käyttämäni menetelmä osoittautui tutkimusaineiston laajuudesta johtuen erittäin työlääksi. Sen hyvänä puolena pidän työn loogista etenemistä ja monisyisen ilmiökentän sekä syy-seurausketjujen hahmottumista. Tutkimusprosessi oli hyvin intensiivinen. Työpäivien jälkeen ja muuna vapaa-aikana suoritettuna se kesti noin kaksi ja puoli vuotta.

Huczynski & Buchanan (1991, 17) näkevät tutkimustyöllä neljä pääasiallista tarkoitusta: (1) kuvaaminen, (2) selittäminen, (3) ennustaminen ja (4) kontrolli. Tämän tutkimustyön tarkoituksena on sekä kuvaaminen että selittäminen. Kuvaamisella tarkoitan tutkittavan ilmiön näkyväksi tekemistä. Selittämisellä tarkoitan eri piirteiden ja sisäisten vaikutussuhteiden selittämistä. Case-tutkimukselle Yinin (1994)

mukaan tyypillisiä kysymyksiä ovat, miten ja miksi jotakin tapahtui jossakin tietys-
sä tapauksessa. Nämä soveltuvat myös tämän tutkimustyön kuvaavaan ja selittävään
tutkimusotteeseen. Reaalimaailmaa koskevana, empiirisenä tutkimuksena kyse on
myös teoriaa testaavasta samoin kuin uutta teoriaa luovasta otteesta.

IV TUTKIMUKSEN TULOKSET

6 STRATEGIA-AJATTELUN JÄSENTYMINEN JA SOLMUKOHDAT KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Strategia-ajattelu Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa jäsentyy osatekijöistä, jotka jakautuvat pääasiassa kahteen aikaperspektiivin: nykyisyyteen ja menneisyyteen. Osatekijät olen tunnistanut luokittelemalla ja kategorisoimalla tutkimusaineistoa viitekehyksenä strategia-ajattelun teoria. Kysymyksenasettelussa olen etsinyt vastauksia ”mitä”, ”miten” ja ”miksi” -kysymyksiin, joiden sisällöistä kukin on saanut painoarvoltaan erilaisia merkityksiä (perusteluja).

	Mitä?	Miten?	Miksi?	
Tutkimusaineisto	Mitä itse asiassa ollaan tekemässä?	Miten asia tehdään?	Miksi näin tehdään?	Strategia-ajattelun osatekijä
→	Mitä pidetään tärkeänä?	Miten asia voidaan tehdä toisin?	Miksi tämä on tärkeää?	

Taulukko 8. Strategia-ajattelun osatekijöiden tunnistamisprosessi.

Tunnistamisprosessissa löytyneet ammattikorkeakoulun strategia-ajattelun osatekijät olen nimennyt seuraavasti:

- perustehtävän kehittäminen
- vanhasta pois oppiminen
- toimintaympäristön tuntemus ja vuorovaikutus
- toimintaedellytysten luominen
- asioiden kyseenalaistaminen.

Olen analysoinut näiden osatekijöiden vahvuuksia ja solmukohtia de Kluyverin (2000) strategialle antamien neljän keskeisen tekijän (the four c's of strategy), joita ovat sisältö, konteksti, toimintatapa (strategiaprosessi) ja muutos, avulla. Analyysissä paneuduin erityisesti ns. solmukohtien eli strategia-ajattelussa esiin tulleiden puutteiden ja ongelmien selvittämiseen. Seuraavassa taulukossa on yhteenveto tuloksista. Osatekijöiden tarkastelussa on painopiste näiden solmukohtien/puutteiden tarkastelussa.

Näkökulma	Osatekijä KyAMK:ssa	Vahvuudet	Solmukohdat/puutteet/ esteet
Sisältö	- perustehtävän kehittäminen	Henkilöstön sitoutuminen omaan työhön/opetukseen ja sen kehittämiseen.	Yhteisten painopisteiden määrittäminen, avainosaamisen ja kärkialojen tunnistaminen/ tunnustaminen. Yhteisen vision sumeus (yhteisen tahdon selkeyttäminen).
Konteksti	- toimintaympäristön tuntemus ja vuorovaikutus	Yhteistyö ulkoisten sidosryhmien kanssa.	AMK-kokonaisuuden hahmottaminen osaston/ yksikön perspektiivistä. Oman osaston/yksikön asemoiminen osaksi kokonaisuutta. Sisäisen sidosryhmäyhteistyön puute.
Toimintatapa (strategiaprosessi)	- toimintaedellytysten luominen	Henkilöstöön luotetaan asiantuntijoina (operatiivinen johto – henkilöstö).	AMK:n alueellinen polarisaatio. Taloudellisten resurssien kohdentamisen perusteet. Strategioiden toteutumisen ohjaus ja seuranta.
Muutos	- asioiden kyseenalaistaminen - vanhasta pois oppiminen	Muutos-/kehittämistarpeiden tunnistaminen.	AMK:n alueellinen polarisaatio. Check-vaiheesta act-vaiheeseen. Henkilöstön motiivointi. Vuorovaikutus ylimmän johdon ja operatiivisen johdon / henkilöstön välillä.

Taulukko 9. *KyAMK:ssa ilmenneet strategia-ajattelun osatekijät analysoituna de Kluyverin ”the four c's of strategy” -näkökulmasta (ks. de Kluyver 2000).*

Sisältö

Strategia-ajattelussa ammattikorkeakoulussa ei noussut esille yhteisiä toiminnan painopistealueita, jotka horisontaalisesti yhdistävät kaikki koulutusalat, eikä myöskään avainosaamisalueita⁶⁹. Löydän tutkimusaineiston perusteella avainosaamisen, mahdollisten kärkialojen ja toiminnan painopistealojen eli ammattikorkeakoulun profiilin tunnistamattomuuteen/tunnustamattomuuteen kolme keskeistä syytä:

- 1 strategisen vastuun selkeytymättömyyden
- 2 yhteisen strategisen tahtotilan selkeytymättömyyden
- 3 yksilö- ja osastokeskeisen näkökulman työn/toiminnan kehittämiseen⁷⁰.

Strategisen vastuun selkeytymättömyys ylimmän johdon tasolla ilmenee hallituksen vs. toimitusjohtajan/rehtorin epäselvänä vastuukysymyksenä sekä käytännön ja asiakirjojen välisenä ristiriitaisuutena. Ammattikorkeakoulun hallituksen strateginen vastuu käytännössä ilmenee lähinnä vastuuna taloudesta.⁷¹ Ammattikorkeakoulun strategian merkitykselle työssä hallituksen jäsenenä annettiin mm. seuraava vastaus:

”Elikkä siinä sen työn aikana (= strategian formuloinnin prosessi) oppi tuntemaan näitä keskeisissä tehtävissä toimivia ihmisiä ja sitte myöskin sen, että yhdessä voitiin tuumata näitä painopisteitä. Ja kyllä mun mielestä kun ajatellaan näitä käytännön toimia, joita hallituksen jäsenenä joutuu aina hallituksen esityslistan, talouden ja hallinnon myötä käy-

⁶⁹ Ammattikorkeakoulun osaaminen voidaan luokitella siten, että avainosaaminen/avainteknologiat viittaavat alueelliseen panokseen (vastaa alueen elinkeinoelämän tarpeita, resurssitarjonta alueen monipuolisella toimialakirjolla); kärkiteknologiat tai kärkialat viittaavat kansalliseen tasoon (vastaa kansallisten ja osin kansainvälistä toimintaa harjoittavien yritysten tarpeisiin, tunnettu kansallisesti osaamisestaan, opiskelija-aines hakeutuu ympäri Suomea ko. koulutukseen) ja keihäänkärkiin, jolloin on mahdollista saavuttaa kansainvälinen osaamisen taso (palvelee alueen kansainvälisimpiä toimijoita, kansainväliset sidokset, yhteydet ja projektit, kansainvälinen julkaisu- ja konferenssi-toiminta), (Sjöholm 2001). Kymenlaakson ammattikorkeakoulun energiatekniikan koulutusohjelma on saanut Korkeakoulujen arviointineuvoston myöntämän ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuksikkötunnustuksen vuonna 2000 ainoana tekniikan alalla maassamme. Se on ammattikorkeakoulun kärkiala/kärkitekнологia ja kansainvälisten yhteyksiensä perusteella luettavissa myös keihäänkärjeksi. Energiatekniikka on myös dokumentoitu vahvana alana ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategiaan 2000–2003 sekä kokonaisstrategiaan 2000–2003. Ammattikorkeakoulussa ei kuitenkaan ole yhteistä tietoisuutta tai tunnetta siitä, mitkä ovat avainosaamisalat tai kärkialat/-teknologiat.

⁷⁰ Tämä liittyy strategia-ajattelun konteksti-näkökulmaan, josta enemmän seuraavassa kappaleessa.

⁷¹ Tätä näkemystä vahvistaa myös hallituksen jäsenten tapa arvioida ammattikorkeakoulun tuloksellisuutta, joka välillisesti liittyy ammattikorkeakoulun talouteen. Tästä enemmän tämän luvun kappaleessa ”toimintatapa”.

mään, niin kyllä nää strategiat siellä tulevat vastaan toistuvasti. Ja minusta se osoittaa myöskin, että ne siellä näkyvät, että ne on sisäistetty ja niihin on sitouduttu niinkun sillä tasolla, ketkä esittelevät asioita hallitukselle. Apua siitä on ollut.” (HK8)

Puheenvuorosta heijastuu strategisen vastuun siirtäminen ammattikorkeakoulun rehtorille, joka toimii hallituksen kokousten esittelijänä. Hallituksen tehtäviin on ammattikorkeakoulun yhtiöjärjestyksessä⁷² kirjattu, että hallituksen mm. tulee päättää yksimielisesti yhtiön toiminnan merkittävistä muutoksista, hyväksyä hallintosääntö ja muut yhtiötä koskevat säännöt, huolehtia muutenkin yhtiön hallinnosta ja toiminnan asianmukaisesta järjestämisestä. Tulkitseen yhtiöjärjestyksen niin, että *hallituksella on ammattikorkeakoulun yhtiöoikeudellinen strateginen vastuu ja strateginen päätäntävalta*. Toimitusjohtajan (rehtori) vastuulla osakeyhtiölain (1978/734, 8 luku, § 6) ja ammattikorkeakoulun yhtiöjärjestyksen mukaan on *hoitaa yhtiön juoksevaa hallintoa hallituksen antamien ohjeiden ja määräysten mukaan*.

Ammattikorkeakoulun toiminnan peruslinjaukset esitetään keskeisissä strategioissa, jotka hallitus on yhtiöjärjestyksestä noudattaen vahvistanut helmikuussa 2000.⁷³ Strategioiden toteutumista on sitouduttu hallituksen päätöksen mukaisesti arvioimaan vuosittain toimintakertomuksessa tilinpäätöksen yhteydessä.⁷⁴ Päätös jää hämäräksi, koska siitä ei ilmene, kenellä on vastuu arvioinnista, tilinpäätöksen laatijoilla vai hallituksella.

Rehtori vastaa käytännössä luottamuselinten, hallituksen ja pedagogisen johtokunnan, kokousten esityslistoista ja esittää päätösehdotukset. Tämä käytäntö, joka on kirjattu hallituksen lokakuussa 2001 vahvistamaan ammattikorkeakoulun hallintosääntöön⁷⁵, ohjaa hallitustyöskentelyä, vaikka yhtiöjärjestyksen, joka on ammattikorkeakoulun perusasiakirja⁷⁶, mukaisesti käytännön tulisi olla päinvastoin. Koska

⁷² Ks. hallituksen tehtävät, kpl. 3.3: ammattikorkeakoulun hallinto ja päätöksenteko.

⁷³ Ammattikorkeakoulun hallituksen tehtäviin on hallintosäännön (16.10.2001) mukaan kirjattu ”päättää strategisista linjauksista sekä merkittävistä hankkeista ja sopimuksista” (2 luku, 2 §).

⁷⁴ ”Strategioiden toteutumista arvioidaan vuosittain toimintakertomuksessa tilinpäätöksen yhteydessä”. Hallituksen kokous 2/2000, 16.2.2000 (ptk 3.3.2000, 7 §).

⁷⁵ Hallintosäännön (16.10.2001) mukaan ”hallitukselle asiat esittelee johtava rehtori tai hänen määräämänsä toimenhaltija”. Päätösehdotuksen laatimisesta ei ole mainintaa.

⁷⁶ Kansliapäällikkö Jarmo Koivisto. 16.2.2000. Moniste. Ammattikorkeakoulun hallinnon rakenne ja kehittäminen.

hallitus on yhtiöjärjestyksen mukaisesti vahvistanut hallintosäännön, on se näin ollen valtuuttanut rehtorin linjaamaan ammattikorkeakoulua koskevat päätösehdotukset, vaikka yhtiöjärjestyksen mukaan toimitusjohtajan/rehtorin tehtävänä on yhtiön juoksevan hallinnon hoitaminen hallituksen antamien ohjeiden ja määräysten mukaan. Asiakirjat ovat ristiriitaisia ja toimivat kehävaltuutuksina suhteessa toisiinsa. Osakassopimuksessa ja yhtiöjärjestyksessä ei ole mainittu, kenen tulee toimia hallituksen kokousten esittelijänä. Sen sijaan osakassopimuksessa on mainittu, että johtokunnan kokousten esittelijänä toimii rehtori.

Hallituksen alaista *valmisteluelintä*, joka vastaisi kokousten sisältöjen valmistelusta edustuksellisella⁷⁷ pohjalla, ei asiakirjoissa ole mainittu. Koulutus- ja arviointipoliittisessa viitekehyksessä esittämiäni valtakunnallisia linjauksia on ajoittain viety luottamuselinten, teollisuus- ja palvelusektorin osastonjohtajien sekä johtoryhmän kokouksiin tiedoksi -asioina. Sitä, mitä ko. linjaukset tarkoittavat ammattikorkeakoulun toiminnan kehittämisessä ja strategisissa linjauksissa, ei pöytäkirjoihin pääsääntöisesti ole dokumentoitu.

Hallitukselle on yhtiöjärjestyksessä asetettu mahdollisuus asettaa opetuksen ja koulutuksen kehittämistä varten neuvottelukuntia tai vastaavia elimiä, joille hallitus antaa työskentelyohjeet. Osakeyhtiölakia tulkiten näillä elimillä ei ole varsinaista päättävävaltaa eikä niillä ole yhtiöoikeudellista vastuuta, perustuupa niiden asettaminen yhtiöjärjestyksen määräykseen tai ei. Hallitus ei ole nimittänyt strategian formuloinnista vastaavaa tahoa ja työtä valmistelevaa elintä. Ammattikorkeakoulun strategian formuloinnin prosessi on käytännössä (1999–2000) edennyt siten, että kaikkia ammattikorkeakoulun osastoja ja niiden tahtotiloja on pyritty lähinnä kirjallisesti kuulemaan ja kiteyttämään ajatukset yhteisissä strategioissa.⁷⁸ Yhteisen tahtotilan selkeyttäminen on organisaation strategisen oppimisen lähtökohtia. Koska strategian formuloinnista vastaavat elimet voivat osakeyhtiölakia tulkiten toimia vain neuvoa antavina, on ammattikorkeakoulun hallituksen asema strategisessa päätöksenteossa ja seurannassa keskeinen.

⁷⁷ Edustuksellisuudella viitataan ammattikorkeakouluun asiantuntijaorganisaationa sekä operatiivisen johdon vaikuttamismahdollisuuksiin, jotka edesauttavat korkeakouluautonomiamia ja –demokratiaa (ks. opetusministeriö 2001).

⁷⁸ Olen suunnittelupäällikkönä vastannut ko. prosessista käytännössä. Prosessi on todennettu ammattikorkeakoulun laatutyön ulkoisessa auditoinnissa (Harlio et al. 2000) sekä mm. edellä esitetystä hallituksen jäsenen (HK8) vastauksessa. Olen myös ollut strategioiden esittelijänä hallituksen kokouksessa 16.2.2000, jolloin keskeiset strategiat vahvistettiin. Ks. myös LIITE 1: strategiapäivien ja –seminaarien 7.5.1998, 25.9.1998, 18.8.1998, 24.8.1999 (1 ja 2) muistiot.

Hallituksen keskeinen huolen aihe käytännössä on ammattikorkeakoulun budjetti ja sen riittävyys. Seuraavassa hallituksen jäsenen vastauksessa budjetti ja strategia on sidottu yhteen. Kyse on ammattikorkeakoulun strategian merkityksestä hänen työsääntönsä hallituksessa sekä miten strategiat ovat näkyneet ammattikorkeakoulun käytännön työssä:

”(...) yleensä se budjetin riittämättömyys on se suurin asia eli se, että omistajat eli kunnat ovat ilmинеeranneet, että AMK:n on tultava toimeen omillaan. Niin siihen tavallaan liittyy tää budjetti ja valtionosuuksien pienentyminen, joka nyt saatiin onneks korjattua ja on paikattu tää yksikköhintojen korotus toiseen suuntaan (...). Mut se on iso asia, että paitsi että meillä on tätä perusopetusta (...), niin miten me tää tutkimustyö rahoitetaan. (...). Toinen iso asia on tää yrityspalveluyksikköjen toimivuus ja toiminnan omakatteisuus. Ja tavallaan sellanen toiminta, et se vois siirtää tähän tutkimukseen ja opetukseen rahaa. Et nää on tavallaan sellasia isoja linjauksia... ”. (HK7)

Muissa hallituksen jäsenten vastauksissa ei ole löydettävissä selkeää kytkeä strategia ja budjetin välillä. Tästä esimerkkinä seuraavat:

”No hallituksessa tietysti kun käsittelemme niitä asioita, joita hallituksen eteen tuodaan, niin kyllä meidän tehtävä pääasiassa on huolehtia koko tään laitoksen taloudesta ja siitä, että sen johto toimii asianmukaisesti ja pitää huolen siitä, että tää toiminta, toimintamahallisuudet säilyy ja ei tota kaadu omistajien niskaan tää yhtiö... ”. (HK13)

”No tota toi on nyt vähä hankala kysymys sillä lailla, et eihän sillä minun työssäni sillä lailla ole sen kummempaa merkitystä varmaankaan. Mutta tää nyt liittyy tähän antautumiseen luottamusmiestoimeen ja tehtävään, ja sitä kauttahan näitä tehtäviä on tullu. Ja parhaan kykyäni mukaan pyrin paneutumaan kaikkiin minulle tuotuihin tai asetettuihin tehtäviin ... ”. (HKO15)

”No siinä mielessä, et kyllä sen sellanen pohja pitäis olla, että ei niinkun puolen vuoden väliajoin tehdä sitten erilaisia päätöksiä. Sellanen

määrätty pitkäjänteisyys työskentelyssä kaiken kaikkiaan. Jos kauheen tempoilevaa sitte on se toiminta, niin uskottavuus kärsii... ”. (HKO17)

Vastaukset vahvistavat käsitystä siitä, että käytännössä ammattikorkeakoulun strateginen vastuu on epäselvä, vaikka osakeyhtiölain ja yhtiöjärjestyksen mukaan se kuuluu hallitukselle. Hallintosäännön (16.10.2001) mukaan hallituksen tehtävänä on päättää strategisista linjauksista. Näen strategisen vastuun *kokonaisvastuuna* perustehtävistä ja niiden kehittämisestä. Budjetin voimakas painottuminen hallitustyöskentelyssä selittyy osittain sillä, että Kymenlaakson ammattikorkeakoululla on taloudellisia rasitteita enemmän kuin kilpailijoilla, mm. uusi palkkaratkaisu sekä ALV-asiat.

Yhteisen strategisen tahtotilan selkeyttäminen. Strategian ja strategisen oppimisen luonteeseen ammattikorkeakoulussa kuuluu, että valitaan/tunnistetaan toiminnan vahvuus- ja painopistealueet ja kehitetään alueen elinkeinoelämän tarpeita vastaavaa avainosaamista. Samoin yhteinen strateginen visio tunnetaan ja se on sisäistetty. Hallituksen jäsenistä yksi (HK7) nosti selkeästi esille näkemyksensä ammattikorkeakoulun avainosaamisaloista, joiksi hän nimesi tekniset ja kaupan alan koulutusohjelmat, metsätalouden ja puutekniikan, logistiikan, merenkulun sekä terveysalan. Nämä edustavat Kotkan koulutustarjontaa ja näin ollen näkemys ei ole maakunnallinen. Haastatteluissa kysymykseen tietoisuudesta ammattikorkeakoulun yhteisistä strategisista tavoitteista annettiin mm. seuraavia vastauksia:

” ... Kun silloin Kouvolan seudun hanke ja Kotkan seudun hanke aikoinaan yhdistettiin, niin tota kylhän ne siinä vaiheessa olivat vähän niinku haussa... (Onko niitä löydetty ? /M.T.) No kyl must tuntuu et nää tällaset erilaiset suunnat, et mihin päin pitäis mennä ja mitä AMK:n pitäis painottaa, niin kylhän ne on pikku hiljaa alkannu kiteytyä. Ja menemään niinku tonne henkilöstön tietoisuuteen... ”.
(OJK2/osastonjohtaja)

”Kyllä ne nyt alkaa jo olla selkeät, mutta (...) tässä on ollut selkeästi sellainen vaihe, että niitä on tarvinnu miettiä, että mitä ne nyt olikaan. Eli jos multa ois vuosi sitten pitäny kysyä, et mitkä teidän strategiset tavoitteet on, niin olis pitäny kattoo ne paperista (...) Mut kyl me nyt aletaan oppia ne... ”.
(OJKL3/osastonjohtaja)

”No ei ehkä riittävästi kuitenkaan. Kun mä mainitsin nää kaksi AMK:n ja nimenomaan korkeakoulun strategista tavoitetta, korkeatasoinen opetus ja tutkimus, must tuntuu (...), et tää T & K -toiminta ei oo saanu niin yleistä hyväksyntää ja jakamista henkilöstön keskuudessa kuin mitä sen pitäis olla. Sidosryhmät nyt näyttävät, ainakin tän meidän teknologia- ja innovaatiopuiston eteenpäin viennin yhteydessä, (...) pitävän sen kaltaisena toimintana, jota meiltä odotetaan... ”. (R4/rehtorit)

”En mä osaa oikeestaan tuohon vastata... ”. (PJK9/pedagoginen johtokunta)

Strategisten tavoitteiden selkeytymistä on arvioitu omalta kannalta tai henkilöstön näkökulmasta. Haastatteluissa ei ilmennyt yhtään vastausta, jossa olisi todettu, että strategiset tavoitteet ovat sekä itselle että henkilöstölle selkeät. Vajaa puolet vastauksista sijoittuu luokkaan ”on puhuttu/on kirjoitettu – ei selkeytyneet/ei toteuteta” ja samoin luokkaan ”pikku hiljaa selkeytymässä”. Muutamit vastaukset sijoittuivat luokkaan ”ei olla kuultu/ei kiinnosta/ei käsitystä”. Strategisen tahtotilan selkeytymättömyys ilmeni myös edellä esittämissäni hallituksen jäsenten kannanotoissa koskien ammattikorkeakoulun strategian merkitystä työssä hallituksen jäsenenä.

Yksilö- ja osastokeskeinen näkökulma työn/toiminnan kehittämiseen. Ammattikorkeakoulun henkilöstö luonnehtii ammattikorkeakoulun itsearvioinneissa ja ilmapiirikartoituksissa omaa vahvaa sitoutumistaan työhön sekä opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen. Kehittämisenäkökulmat ovat pääosin yksilö-⁷⁹ ja osastokeskeisiä tai sidoksissa omaan välittömään työyhteisöön (osasto, yksikkö). *Strategisen oppimisen* konteksti ammattikorkeakoulussa sijoittuu selkeimmin yksilötasolle ja osastotasolle. Yksilötasolla se tarkoittaa oman asiantuntijuuden ylläpitämistä, liittyen omaan välittömään työyhteisöön sekä omiin/osaston yhteistyöverkostoihin.⁸⁰ Eräs osastonjohtaja kuvaa opettajan roolia nykypäivänä seuraavasti:

⁷⁹ Tämä henkilökohtaisen sitoutumisen ja motivaation näkökulma on tullut esille erityisesti ammattikorkeakoulun ilmapiirikartoituksissa 1998 ja 1999 sekä laatutyön itsearvioinnissa 2000.

⁸⁰ Tämä johtopäätös perustuu ammattikorkeakoulun osasto/yksikkökohtaisiin itsearviointeihin 2000, itsearviointien yhteenvetoihin 1997 (Toikka 1997) ja laatutyön itsearviointiin (Toikka & Hakkarainen 2000), ilmapiirikartoituksiin (Toikka 1998 ja 1999) ja teemahaastatteluihin 2001. Ilmapiirikartoitus-lomake on laadittu yhteistyössä Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen kesken ja se on liitteenä myös projektin tuloksena syntyneessä Laadun lähteillä -julkaisussa (ks. Kähkönen & Lipponen 1999).

”Ongelma on se, että pitää tehdä ja pitää osata niin paljon asioita, et osastonjohtajalla ja opettajalla ei oo sellaista tukea saatavilla, mikä vastais tarkotusta tänä päivänä. Joko tilanne on niin, et ne asiat on itse osattava tai sitten niitä ei tehdä”. (OJKL3)

Useissa haastatteluissa samoin kuin ilmapiirikartoituksissa 1998 ja 1999 tuli esille vastaava näkökulma opettajan työn yksityistymiseen. Ilmiö myös liittyyneen asiantuntijaorganisaation luonteeseen: ammattikorkeakoulussa koetaan suurta toiminnan vapautta ja koetaan, että henkilöstöön luotetaan asiantuntijoina (Toikka & Hakkarainen 2000). Tämä luottamuksen tunne esiintyy operatiivisen johdon, eli osastonjohtajien ja päälliköiden, ja henkilöstön välillä. Samalla on herännyt huoli siitä, eikö riitä, että tekee oman perustyönsä hyvin. Kysymys koskettaa erityisesti opettajan työnkuvaa ja sen laaja-alaistumista (T & K -toiminta, laatutyö, opetuksen yhteissuunnittelu, strategiatyö ym.). Tämä jännite ja epä tietoisuuden tila esiintyy lähinnä henkilöstön suhteessa ammattikorkeakoulun ylimpään johtoon.

Ilmapiirikartoituksissa 1998 (N=162, noin 47 % henkilöstöstä) ja 1999 (N = 160) seuraavat lausumat saivat asteikolla 1–5 korkeimmat keskiarvot. Suluissa ovat myös keskihajonnat.

Kysymys	Keskiarvo, (keskihajonta) vuonna 1999	Keskiarvo, (keskihajonta) vuonna 1998
Oma suhtautumiseni työhön (mielenkiinto, vastuu)	4.27 (0.84)	4.35 (0.78)
Oma motivaatio (työ antaa monipuolista tyydytystä)	4.10 (0.87)	3.93 (0.93)
Oma suhtautumiseni työtovereihin	4.06 (0.73)	4.10 (0.75)
Osallistumiseni yhteiseen kehittämiseen	3.65 (1.06)	3.70 (1.02)
Oma suhtautumiseni työyhteisöön	3.55 (0.95)	3.54 (0.96)

Taulukko 10. Ilmapiirikartoitusten tuloksia 1998 ja 1999.

Edellä esitettyjen henkilöstön omaa vahvaa työorientaatiota ilmentävien kysymysten lisäksi ilmapiiri-indeksi⁸¹ yläpuolelle sijoittuivat molempina vuosina vastaukset⁸², jotka kuvastavat yksilön omaa välitöntä työyhteisöä (osasto/yksikkö): mm. vaikuttaminen työn suunnitteluun, asiakas-/opiskelijakeskeisyys, oman osaston/yksikön menestyminen ja viihtyminen työyhteisössä. Asiaa on luonnehdittu mm. seuraavasti:

*”Henkilöstöllä on suurenmoinen vapaus vaikuttaa omien työtehtäviensä suunnitteluun, sillä se on usein ainoa tapa tehdä työtä – suunnitella itse. Opiskelijapalaute auttaa ohjaamaan työn suuntaa.”*⁸³

Teemahaastattelussa osastokeskeisyyttä kuvaavat mm. seuraavat osastonjohtajien lausumat:

”En mä noista yleisistä tavoitteista oo kiinnostunnu, koska mua kiinnostaa vain toi oma posti, (...) osaston kehittäminen. (...) Mut tottakai osastotasolla me koko ajan mietitään, et millä tavalla ja mihin suuntaan tät toimintaa pitäis kehittää, ...”. (OJT6)

”... opetushan nyt keskittyy siihen, et Kymenlaaksossakin alkaisi olla tämän alan (-) ja oppilaat voisivat valmistua tämän alan (-). Osasto keskittyy lähinnä opetukseen ...”. (OJT1)

Lausumat heijastavat ammattikorkeakoulun osastorajat ylittävän yhteissuunnittelun vähäisyyttä⁸⁴ sekä osittaista motivaation puutetta suunnitella ja järjestää koulutusalojen rajat ylittäviä opintokokonaisuuksia tai tutkintoja. Se myös rajoittaa henkilöstön strategisen oppimisen kontekstin lähinnä yksilötasoon sekä osaston puitteisiin.

⁸¹ Olen luokitellut Kymenlaakson ammattikorkeakoulua koskevat ilmapiirikartoituksen tulokset siten, että ammattikorkeakoulun ilmapiiri-indeksiä kuvaa kaikkien kysymysten (yhteensä 49) aritmeettinen keskiarvo (vuonna 1999 se oli 3.00 ja vuonna 1998 3.04).

⁸² Tulokset ovat yhdensuuntaiset vuonna 1997 toteutetun ammattikorkeakoulun itsearviointin (Toikka 1997) kanssa.

⁸³ Muotoilun osaston laatutyön itsearviointi 7.2.2000.

⁸⁴ Osastorajat ylittävään yhteissuunnitteluun ei ammattikorkeakoulussa ole ajallisesti eikä rahallisesti resurssoitu.

Siitä, ovatko koulutusrajat ylittävät ja laaja-alaiset tutkinnot työelämän kannalta parempia kuin syvempään ammatilliseen osaamiseen tähtäävät tutkinnot, ei ole yksiselitteisiä tutkimustuloksia, vaikka eri alojen ammattitaitovaatimusten kuvauksia onkin tarjolla runsaasti. Työllistyminen on keskeinen indikaattori, jolla opetusministeriö tutkintojen tasoa arvioi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta valmistuneet ovat kansallisessa vertailussa työllistyneet keskimäärin hyvin⁸⁵ (AMKOTA 2000). Mittari ei kuitenkaan kerro juuri mitään osaamisesta ja siitä, onko työllistynyt ammattikorkeakoulututkintoa vaativiin tehtäviin. Opetusmenetelmien ja oppimisympäristöjen kehittäminen on ammattikorkeakoulussa aktiivista, mikä näkyy erilaisina kehittämishankkeina. Nämä myös noudattavat kokonaisstrategiassa 2000–2003 määriteltyjä pedagogisen strategian peruslinjauksia mutta ovat verkko-opetusprojektia⁸⁶ lukuun ottamatta osastokohtaisia hankkeita.⁸⁷

Edellä esitetyt kolme keskeistä syytä myös heijastavat ammattikorkeakoulun, joka on monialainen asiantuntijaorganisaatio, strategiaprosessin kompleksisuutta. Ammattikorkeakoulujen palkkaus- ja työaikajärjestelmät ovat olleet yksi tekijä, jotka ovat epäedullisesti vaikuttaneet yhteissuunnittelun mahdollisuuksiin ja resursseihin.

Suhtautuminen T & K -toimintaan on pääasiassa kaksijakoinen: (1) T & K -toiminnan merkitystä ei ole riittävästi sisäistetty, (2) T & K -toiminnan merkitys sekä yhteys opetukseen ymmärretään. Haastatteluissa ensimmäistä luokkaa edustavat mm. seuraavat lainaukset:

”(...) Erityisesti mä sanoisin tästä T & K -toiminnasta, niin se on erityisesti semmonen, joka on tullu voimallisesti hyvin lyhyessä ajassa. Se on semmonen, et kovin moni ei ees ymmärrä, mitä se käytännössä tarkoittaa...”. (OJKL3/osastonjohtaja)

⁸⁵ Vuosina 1995–1999 työllisten osuus on ollut yhteensä 79,3 % koko maan keskiarvon ollessa 75,9 %. Erityisen korkea työllistymisprosentti Kymenlaakson ammattikorkeakoululla oli 1996 (91,0 %), 1997 (83,2 %) ja 1998 (84,3 %). Tällöin tutkinnon suorittaneita valmistui Kotkan va. ammattikorkeakoulusta tekniikan ja liikenteen sekä luonnonvara-alalta. Luonnonvara-alan työllistymisprosentti valtakunnallisesti 1995–1999 oli 77,0 % ja tekniikan ja liikenteen alalla 1995–1999 86,2 %. (AMKOTA 2000.)

⁸⁶ Hallituksen ptk 5/99; § 8 (1.6.1999).

⁸⁷ Ammattikorkeakoulussa on järjestetty myös koko henkilöstölle tarkoitettuja pedagogisia opintokokonaisuuksia, mm. AMK-pedagogiikka (10 ov) vuonna 1997–98 sekä projektityöskentelytaitojen kehittäminen (8 ov) 1998–1999 yhteistyössä Helsingin yliopiston Kotkan yksikön kanssa.

” (...) tää T & K -toiminta ei oo saannu niin yleistä hyväksyntää ja jakamista henkilöstön keskuudessa kuin mitä sen pitäis olla...”.
(R4/rehtorit)

Lisäksi T & K -toiminnan merkityksen hämäryyttä ilmentää se, että jotkut haastatelluista mieltävät sen suunnitelmien, rehtorin julkisten puheiden ja lehtiartikkeleiden avulla eikä omaan ja ammattikorkeakoulun toimintaan sekä alueellisen kehittämiseen aktiivisesti ja sisällöllisesti liittyvänä. Kuitenkin tiedostetaan, että on pysyttävä kehityksessä mukana. Epätietoisuutta T & K -toiminnan asemasta ammattikorkeakoulussa aiheuttavat mm. ammattikorkeakoulukokeilujen alkuvaiheen valtakunnalliset linjaukset, joiden mukaan T & K -toiminta ei kuulu ammattikorkeakouluille. Myöskään laissa ammattikorkeakouluopinnoista (255/95) ei T & K -toiminnan asemaa ole selkeästi määritelty. Epätietoisuutta kuvastaa mm. seuraava pedagogisen johtokunnan edustajan näkemys:

”...se (AMK) on ensi sijassa opetusyksikkö, eikä niinkään tutkimusyksikkö. Ja toiminnoissa ei pitäisi jäljitellä yliopistoja, vaan pitäisi ihan oikeasti luoda sellainen oma ammattikorkeakoulun näkemys ja oma ammattikorkeakoulukulttuuri, josta sitten yliopistotkin haluaisivat ottaa oppia. Me seilataan nyt vähä sillai, et me ei itekään tiedetä, mitä me ollaan. Ja pitäis rohjeta päättää, et mitä se ammatillisuus meidän toiminnassa tarkoittaa...”. (PJKo22)

Vastauksessa ei ammattikorkeakoululle sallita yliopiston jäljittelyä (academic drift), mutta yliopistoille suodaan mahdollisuus ottaa oppia ammattikorkeakouluista. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategiassa 2000–2003 T & K -toiminnalle on asetettu kolme keskeistä funktiota: ammattikorkeakoulun profiilin vahvistaminen, alueellinen kehittämistyö ja koulutuksen sisältöjen jatkuva uudistaminen. T & K -toiminnan merkityksen ja erityisesti soveltavan tutkimuksen kasvu on tunnustettu Kotkan teknillisessä oppilaitoksessa jo 1989, jolloin rehtori Ojanen otti kantaa ammatillisen korkea-asteen koulutuksen siirtämiseen ammattikorkeakoulujärjestelmään.

Selkeimmin T & K -toiminnan merkitys oli konkretisoitunut niillä osastonjohtajilla (mm. OJK2, OJKL3, OJP18), jotka kertoivat käsitelleensä vahvistettuja strategioita henkilöstönsä kanssa. Tästä esimerkkinä seuraavat osastonjohtajien lausumat:

”No kylhän se semmosta punaista lankaa antaa tää strategia (...) Osasto tietysti hakee sitä omaa osuuttaan siinä, ja kyl siihen varmaan vaikuttaa se yleinen kehitys...” (kuvaus osaston painopistealoista T & K -toiminnassa)”. (OJK2)

”(...) osastonjohtajana mä koitan pitää huolta siitä, että osaston toiminta on linjassa ammattikorkeakoulun toiminnan kanssa. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että ollaan mukana joko AMK:n sisäisesti erilaisissa hankkeissa tai sitten AMK:jen valtakunnallisessa hankkeessa tai sitte ollaan myös mukana tekemässä yritys yhteistyötä.” (OJKL3)

Maljojoki (2000) jakoi selvityksessään, joka koski ammattikorkeakoulujen T & K -toiminnan strategiasuunnitelmia, T & K -toiminnan ammattikorkeakouluissa kahden kategoriaan: ”strateginen ja käsitteellinen” vahvuus ja ”hankkeiden ja toimenpiteiden” vahvuus. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa T & K -toiminnan sekä strateginen/käsitteellinen että toiminnallinen vahvuus ilmenee kontekstissa, jossa asia on sekä (dialogin muodossa) käyty henkilöstön kanssa läpi että toteutettu suunnitelmallisesti. Ammattikorkeakoulun johdolta tullut strategiasuunnitelma ei ilman dialogia riitä avaamaan strategista/käsitteellistä sisältöä.

Konteksti

Opetusosastojen johdolla ja henkilöstöllä on vaikeuksia hahmottaa ammattikorkeakoulukokonaisuus omasta perspektiivistään ja asemoida osasto osaksi ammattikorkeakoulukokonaisuutta. Tämä selittää osittain myös osastokeskeistä näkökulmaa opetuksen kehittämiseen. Opetusosaston kontekstipinta ilmenee kiinnittymisenä lähinnä omaan sektoriin (teollisuus- tai palvelusektori) sektorikohtaisten osastonjohtajien kokousten välityksellä, sekä ulkoisen toimintaympäristön, kuten yritys yhteistyön ja ulkoisen sidosryhmäyhteistyön, avulla. Tulokset ovat samansuuntaiset yliopistojen organisaatiokulttuuria selvittävän tutkimuksen kanssa (mm. Clark 1983 ja 1984, Hölttä 1991, Becher & Kogan 1992, Kekäle 1997). Yliopistojen organisaatiokulttuuri on tyypillisesti löyhäsidonnainen ja sallinut tieteenalayhteisöjen sisäisen dynamiikan. Hölttä (1991, 27) toteaa, että ”ideaali tieteiden välisestä tasavertaisesta vuorovaikutuksesta on kaukainen ajatus yliopistojen toiminnan arkipäivässä”.

Tutkijoiden ja opettajien ensisijaiset sidosryhmäsuhteet muodostuvat oman alan kansallisista ja kansainvälisistä viiteryhmistä, eikä omasta fyysisestä työyhteisöstä.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun lokeroituneisuutta (17 opetusosastoa) kuvaavat mm. seuraavat palvelu- ja teollisuussektorin osastonjohtajien vastaukset kysymykseen, miten strategiat ovat näkyneet koko ammattikorkeakoulun käytännön työssä, jos asioita katsotaan muutenkin kuin osaston näkökulmasta:

”No nyt tullaan oikeestaan semmoseen ydinkysymykseen, et minähän en tiedä. Elikkä se on justiins se, että osastoille tulee ne strategiat ja me katsotaan ne läpi ja sitten päätetään, et mitkä strategiat erikoisesti nostetaan esille. Mut sitte me ei ollenkaan tiedetä loppujen lopuks, et miten koko ammattikorkeakoulu on nää strategiat toteuttannu...”.
(OJP21)

” (...) Et ne on toisten päänsärky nää ylevät linjat, mut huonosti niistä tiedetään... ”. (OJT6)

Lokeroituneisuuden lisäksi asemointivaikeutta lisää sektorijako, joka Kotkan terveysalaa lukuun ottamatta noudattaa myös seutukunnallista jakoa ja edelleen omistajatahojen aluepoliittisia intressejä. Lokeroituneisuus vaikuttaa myös siihen, että strategiselle johtamiselle ominainen kokonaisuuden johtaminen sekä eri ilmiöiden välisten riippuvuus- ja vuorovaikutussuhteiden jäsentäminen on vaikeaa. Haastatte luissa ammattikorkeakoulun organisaatiota on kuvattu mm. ”epämääräiseksi”. Seuraava lainaus ammattikorkeakoulun hallituksen edustajan haastattelusta ilmentää aluepoliittisia intressejä neuvotteluissa ja päätöksenteossa:

”... Silloin, kun tätä Oy:tä perustettiin, niin tunnistettiin, että (...) Kotkan päässä on isompi osuus tästä opetuksesta ja tulee olemaan; ja pienempi osuus sitten pohjoispäässä. Ja se mikä mua niinku on häirinny tämän alueellisuuden heikkona kohtana on se, että aina tulee sellaisia yksittäisiä asioita, joissa nostetaan taistelulippua ja katsotaan asiaa vain oman kulmakunnan näkövinkkelistä. Ja jopa sellainen asia kuin aloituspaikkojen jako etelä- ja pohjoisaksella näyttää olevan niinku tällainen kisailukohde, joka tulosneuvottelujen aikaan... ”. (HK8)

Alueellinen polarisaatio on tunnistettu myös operatiivisen johdon tasolla, esim.:

”(...) se on jollain lailla vienyt tätä meidän kehittämistyötä väärille alueille tää kahtiajakoisuus tässä maakunnassa. Monta kertaa on AMK:n kehittämisen edelle tullut tää oman alueen kehittäminen tai niin, että se on ristiriidassa näiden koko AMK:n yhteisten tavoitteiden toteutumisen kannalta, kun on ensisijaisesti pitänyt katsoa, mikä on sen kulmakunnan etu.” (P16/palveluyksikön päällikkö)

”... uhkakuvana mä nään, että tää kahtiajako voimistuu (...). Mun mielestä alkaa vaikuttaa siltä, että tää AMK on ehkä pikkasen natisemassa liitoksistaan. Ne osat, jotka enemmän tai vähemmän pakosta lyötiin yhteen, alkaa pikkasen elää omaa elämäänsä. (Tarkoitatko Kotkan ja Kouvolan seutua? /M.T) Kouvola, Kuusankoski, Elimäki, jotka täältä meidän näkökulmasta on erkanemassa ihan selvästi. (Miten sinä käytännön työssä olet huomannut tällaisia asioita?/M.T) No mun mielestä muutamii käytännön esimerkkejä löytyy, kun on tehty yrityspalvelun kanssa jonkin verran yhteistyötä, niin on huomattu, että siellä ne yrityspalvelun Kotkan ja Kouvolan osastot on jopa kilpailijoita eikä yhteistyökumppaneita. Mun mielestä se on erittäin huolestuttavaa.” (OJKL3/osastonjohtaja)

Viimeinen vastaaja pitää polarisaatiota ammattikorkeakoulun kehittymisen suurimpana esteenä. Alueellinen polarisaatio mainittiin useissa muissakin haastatteluissa yhtenä keskeisenä tai merkittävimpinä ammattikorkeakoulun kehittymistä jarruttavana tekijänä. Ammattikorkeakoulun osakassopimuksessa⁸⁸ rehtoreille on asetettu aluevastuut. Sektoreiden osastonjohtajakouksissa (teollisuussektori ja palvelusektori) käsitellään lähinnä oman sektorin osastojen asioita tai ammattikorkeakoulua koskevia yhteisiä asioita sektorin kannalta. Tämä menettely ei auta sektori- ja seutukunnalliset rajat ylittävien synergiaetujen saavuttamista eikä luo yhteistä tietoisuutta ja me-henkeä. Ammattikorkeakoulun johtoryhmä ei myöskään ole edustuksellinen, ts. perustehtävää edustavat koulutusalat eivät ole riittävästi edustettuina.⁸⁹

⁸⁸ ”Rehtorin ja apulaisrehtorin työnjakoon kuuluu myös alueellinen vastuunjako” (osakassopimus 18.1.1996).

⁸⁹ KyAMK:n johtoryhmässä on yksi vaaleilla valittu opetushenkilöstön edustaja (johtoryhmän asettaminen 7.1.1998, dokumentti). Vuonna 2001 johtoryhmässä on toiminut yhteensä 9 jäsentä.

Työelämä- ja sidosryhmäyhteyksien merkitys on oleellisesti kasvanut ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä. Haastattelujen perusteella nämä rajapintapintasuhteet näkyvät mm. opiskelijoiden opinnäytetöiden työelämälähtöisyydessä, projektioppimisessä ja erikoistumisopintojen suunnittelussa sekä ammattikorkeakoulun yrityspalvelun toiminnassa (T & K -toiminta, teknologiapalvelut, koulutuspalvelut). Työelämäyhteyksiä ei kuitenkaan vielä ole riittävästi hyödynnetty opetuksen sisältöjen proaktiivisessa kehittämisessä⁹⁰, mitä kuvastaa mm. seuraava palvelualan osastonjohtajan lausuma:

”(...) Me vastattiin siihen työelämän akuuttiin tarpeeseen ja näin me ei ois saatu tehdä, vaan meidän ois pitänyt johdatella työelämä syvemmälle elikkä viedä katsomaan sitä vaikka X:n (= koulutusalan) tulevaisuutta vuonna 2010. Ja meidän tehtävänä ois ollu tällanen kaukaisempi, voimakas ja tavoitteellinen kehittäminen ja se täs nyt ontui. Ja sen mä nyt opin tässä, et se hyvin voimakkaasti kirkasti meidän roolia ...”.
(OJP21)

Proaktiivisuus, vastoin kuin reaktiivisuus, on strategia-ajattelun keskeinen elementti. Edellisessä oli kyse koulutuksen akkreditointiprosessista, jossa ulkoisella arvioinnilla on ollut käänteentekevä muutos haastatellun henkilön suhtautumisessa oppimisympäristöjen kehittämiseen. Tähän proaktiivisuuden haasteeseen ammattikorkeakoulu pyrkii asiakirjojen⁹¹ mukaan vastaamaan paitsi aktiivisella ja järjestelmällisellä sidosryhmäyhteistyöllä, myös kehitteillä olevan teknologia- ja innovaatiopuisto-hankkeen avulla, jolloin T & K -toiminta pyritään strategian mukaisesti kytkemään syvällisesti paitsi alueelliseen kehittämiseen, myös opintojen sisältöjen proaktiiviseen kehittämiseen. Nämä myös ilmentävät ammattikorkeakoulua avoimena järjestelmänä (ks. structural sub-systems, social interaction, Birnbaum 1983, 68–77, Hölttä & Pulliainen 1996, 122).

⁹⁰ Ammattikorkeakoulun hallitus on vahvistanut kokonaisstrategiassa 2000–2003, että jokaisella opetusosastolla tulee olla opetussuunnitelmien arviointia ja kehittämistä varten kehittämistyöryhmä, jossa on riittävä työelämän edustus. Kehittämistyöryhmien tulee olla koulutusohjelmakohtaisia, mikä on toteutunut vain osalla ammattikorkeakoulun opetusosastoista. Uusien koulutusohjelmien, kuten ensihoidon ja naprapatian, kehittämisessä ko. menettelyllä on ollut keskeinen merkitys. Proaktiivinen koulutuksen kehittäminen on aluekehitysvaikutusten ohella T & K -toiminnan toinen keskeinen funktio KyAMK:ssa.

⁹¹ Suunnitelmat teknologia- ja innovaatiopuistosta 2001 ja T & K -toiminnan strategia 2000–2003.

Toimintatapa

Edellä strategia-ajattelun sisällöllisessä tarkastelussa nousi esille kolme keskeistä tekijää: (1) strategisen vastuun selkeytymättömyys, (2) yhteisen strategisen tahtotilan selkeytymättömyys ja (3) yksilö- ja osastokeskeinen näkökulman työn/-toiminnan kehittämiseen. Nämä ovat myös ne tekijät, jotka ilmentävät toimintaedellytysten luomisen keskeisiä ongelmia. Konteksteistaan irrallaan olevat kehittämissuoritukset, kuten rehtorin tiettyä tehtävää varten nimeämät määräaikaisten työryhmät⁹² ja yhteinen dokumentoitu laatujärjestelmä ovat ammattikorkeakoulussa jääneet irralliseksi, eivätkä ole johtaneet systemaattisiin kehittämistoimenpiteisiin tai yhteisten käytäntöjen kehittämiseen. Kyse on toisiinsa vaikuttavien ja toisistaan riippuvaisten toimintatapojen yhteen sovittamisen ongelmasta, jossa yhteisöllisyydellä (social interaction, ks. Hölttä & Pulliainen 1996, 122) ja ammattikorkeakoulun rakenteellisella kokonaisuudella on keskeinen asema.

Muutoksen käynnistämisessä johdon myönteinen asenne ja sitoutuminen uudistukseen on välttämätön edellytys muutoksen toteutumiselle. Muutokset toimeenpannaan johdon päätöksillä. Mikäli ammattikorkeakoulun ylimmällä johdolla, tarkoittaen tässä yhteydessä rehtoreita, ei ole halukkuutta tai motivaatiota toimintatapojen ja ammattikorkeakoulukulttuurin uudistukseen, uudistusten eteneminen on vaikeaa tai mahdotonta. (Ks. myös Lillrank 1995, 980, Powell 1955, 22, Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 47).

Ammattikorkeakoulun luottamuselinten edustajien ja rehtoreiden haastattelujen perusteella kahden eri omistajatahon kunnallinen ja poliittinen ylläpitäjämalli näyttää vaikuttavan siihen, että omistajatahojen kunnallisten/seudullisten etujen valvonta näkyy ammattikorkeakoulun hallinnollisessa ja myös toiminnallisessa päätöksenteossa. Tämä juontaa osittain juurensa ammattikorkeakoulun perustamisasiakirjoihin. Tässä suhteessa ammattikorkeakoulu ei ole autonominen.

Haastattelussa ammattikorkeakoulun asemaa luonnehdittiin mm. ”ristitulessa olemissiksi”. Seuraavat kannanotot kuvaavat huolta aluepoliittisista vaikuttimista ammattikorkeakoulun päätöksenteossa:

⁹² Johtoryhmän kokousten pöytäkirjat 1–20/98, 1–17/1999, 1–15/2000, 1–9/2001. Työryhmien nimeämisten jälkeen ei pöytäkirjoista löydy systemaattista seuranta- tai työryhmien työn tuloksista ja vaikutuksista toimintaan.

”...Mä (...) hiukan huolestuneena joskus seuraan ja ajattelen, että jos kunnat omista intresseistään pääsevät hyvin voimakkaasti vaikuttamaan AMK:n toimintaan. Nyt täytyy tiettenkin laskea, että jokaisella kunnalla on tiettyjä intressejä ja tähän voi politiikkaakin tulla mukaan. Mä vierastan selkeää puoluepolitiikkaa näissä kuvioissa. Mun mielestä tähän tulee tää korkeakoulun autonomiakysymys; ei voi sotkea politiikkaa ja korkeakoulun toimintaa pitkälle toisiinsa. (...) Et siinä mielessä mä nään turvallisemmaksi ja korkeakoulun autonomiaa kunnioittavammaksi tään OPM:n (ohjauksen) tässä yhteydessä ”. (R4/rehtorit)

” ... Tuntuu siltä, et on vähä tällast häilyvää ja vois vähän suoraviivaisemmin mennä noihin asioihin sisään. Et johtuuko tää nyt siitä, et joudutaan aika paljon kuuntelee tot ulkomaailmaa, tän kaksijakoisen maakunnan molempia päitä... ”. (YT5/osastonjohtaja)

”(Aluepolitiikka) näkyy sillä lailla, et ollaan mustasukkaisia. Esimerkiksi tässä meidän yrityspalvelun toiminnassa se on erittäin voimakkaasti mukana, ja katsoisin, että joskus jopa estävästi tämän toiminnan kannalta. Kun AMK toimii kahden seutukunnan alueella, niin se ei oo meille hyväksi. (...) Tällaisessa maakunnallisessa kokoonpanossa tää seutukunta-ajattelu (...) on kilpaileva. (Mitkä tekijät jarruttavat AMK:n kehitystä?/M.T) No juuri tää maakunnan kahtiajako ja muitten etujen vieminen AMK:n etujen edelle. Se jarruttaa.” (P16/palveluyksikön päällikkö)

Aluepoliittisten/kunnallisten intressien ajaminen ammattikorkeakoulun päätöksenteossa on vastoin yhtiön etua sekä vastoin korkeakouluautonomiaa, ts. opetuksen ja tutkimuksen vapautta sekä oikeutta päättää omista asioistaan (ammattikorkeakoulun autonomiasta esim. Rajakylä 14.3.2002). Osa haastatelluista siirtäisi ammattikorkeakoulun ohjausvaltaa kunnallisesta ja poliittisesta virkamiesmallista alue- ja elinkeinopoliittisille asiantuntijaorganisaatioille kuten maakunnan liitolle, teollisuuden järjestöille ja kauppakamarille. Strategiaprosessissa ei näin ollen ole kyse aiotusta eli vahvistetusta strategiasta (intended strategy, ks. esim. Mintzberg 1996). Kyse ei myöskään ole Mintzbergin (1996) strategiamallin mukaisesta tarkoituksellisesta strategiasta (deliberate strategy) eikä esiin nousevasta strategiasta (emergent strategy), vaan nimeän sen *piilostrategiaksi*. Piilostrategia muodostuu omien tai taustayh-

teisön intressien ajamisesta, asenteista, peloista, ennakkoluuloista, epäluottamuksesta. Lisäksi piilostrategiaan voivat vaikuttaa muut esiin nousevat strategiat. Piilostrategia heikentää ammattikorkeakoulun autonomiaa ja vaarana on, että ammattikorkeakoulu ajautuu ”markkinoiden” armoille. Tällöin menetetään ammattikorkeakoulun hallinta avoimena järjestelmänä.⁹³

Opetusministeriön tulosohjauksen haluaa säilyttää edelleen miltei jokainen haastatelluista perusteluina ohjauksen neutraalisuus, tutkintojen tason kansallinen yhteismitallisuus, kansallisten ja kansainvälisten linjausten tuominen ammattikorkeakoulujen kehittämiseen sekä opetusministeriön tietoisuuden ylläpitäminen siitä, mitä ammattikorkeakoulukentällä tapahtuu. Siihen, onko opetusministeriö se oikea valtiovallan edustaja tulosohjauksessa, eivät haastatellut ottaneet kantaa. Opetusministeriö puolestaan pyrkii keventämään otettaan tavoite- ja tulosohjauksen menettelyssä (opetusministeriö 2001). Vain yksi haastatelluista, hallituksen jäsen, kritisoi opetusministeriön tulosohjauksipolitiikkaa mm. seuraavin sanoin:

”... Tää tavoite- ja tulosneuvottelu, joka käydään vuosittain – vaikka nythän on ns. kurkistusneuvottelut – niin senhän piti muuttua ja kehittyä. Mut siel puhutaan samoista asioista ja käydään ne aloituspaikka-keskustelut ja muut vastaavat rahoitusmallit (...) Tää tilannehan on käytännössä (...) jossakin mielessä laitton. Eli OPM:llä ei ole lakien ja asetusten mukaan tätä valtaa. Mut tietenkin se budjettiseikka on tavaltaan sellanen, et se ikään kuin pakottaa tällaseen toimintaan. (...) Nythän tää kehittämistyö tapahtuu lähes täysin (...) OPM:n kautta. Ja tähän pitäis löytyä ratkaisu...”. (HK7)

Ensimmäisiä askelia ammattikorkeakoulun yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa on määritellä konkreettisesti, mikä on perustehtävän kehittämisen kannalta todella olennaista ja missä asioissa halutaan olla vahvoja. Näitä kriittisiä menestystekijöitä tulee myös pystyä mittaamaan. Mittarit, joilla haastatellut seuraavat ammattikorkeakoulun tuloksellisuutta, liittyvät välillisesti ammattikorkeakoulun taloudellisiin resursseihin, ei strategioiden toteutumisen seurantaan. Taloudelliset tunnusluvut eivät ole saavuttaneet yleistä hyväksyntää ammattikorkeakoulussa. Osasto- ja yksik-

⁹³ Ammattikorkeakoulun autonomiaa ja hallintaa avoimena järjestelmänä ilmentää strategisen johtamisen ideaalimalli sekä strategia-ajattelun ja strategisen johtamisen kehittämishaasteet, joita selvitetään kappaleissa 10 ja 11.

kökohtaisten laatutyön itsearviointien (2000) yhteydessä tuli esille mm. talouden seurantajärjestelmän kehittäminen vastaamaan reaaliaikaa, oikeiden taloudellisten tunnuslukujen kehittäminen, budjetin valmistuminen liian myöhään ja budjetin karsinnan epäoikeudenmukaisuus.⁹⁴ *Budjettiprosessia ei ole koettu avoimena ja aitona päätöksentekoprosessina, osana strategista suunnitteluprosessia ja strategista päätöksentekoa.*

Taloudelliset ja markkinaperusteiset tunnusluvut ovat perinteisesti olleet yritysten strategia-analyysien kivijalka, mutta nykypäivinä ns. non-market -strategioiden (ks. de Kluyver 2000, 16) luominen asettaa uusia haasteita strategioiden tuottaman arvon mittaamiselle. Keskeistä on, *millä tavoin strategiaprosesseissa tehdyt valinnat ja linjaukset ilmenevät budjettiprosesseissa ja edelleen ammattikorkeakoulun toiminnassa taloudellisten resurssien kohdentamispäätöksinä.* Jokaisen budjettiprosessin jälkeen tulisi tehdä erityinen arviointi siitä, miten päätöksissä on onnistuttu ja mitä tuloksia taloudellisten resurssien kohdentamisella on saavutettu. (Ks. myös Määttä & Ojala 1999, 72.) Vastuu tästä on ylimmällä johdolla. Strategian tulisi selkeästi sisältyä budjettikeskusteluihin ja voimavarojen kohdentamispäätöksiin. Kyse on strategisesta johtamisesta.⁹⁵

Keskeiset mittarit, joita sekä hallituksen jäsenet, rehtorit että operatiivinen johto seuraavat, ovat ammattikorkeakouluun hakeneiden määrät eli vetovoima, aloittaneiden määrät, keskeyttäneiden määrät, täyttöasteet sekä työllistyminen. Nämä kvantitatiiviset mittarit ovat yleisiä valtakunnallisia AMKOTA-seurantaan liittyviä tunnuslukuja, joita myös opetusministeriö seuraa tavoite- ja tulosohjauksessa sekä tuloksellisuusarvioinneissa. Ammattikorkeakoulukohtaisten strategian toteutumista kuvaavien kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten mittareiden määrittelyn vaikeus sekä koko ammattikorkeakoulun osalta että osastokohtaisesti selittyy pääosin sillä, että aiottu ja/tai vahvistettu strategia ja kriittiset menestystekijät eivät ammattikorkeakoulussa ole konkretisoituneet riittävästi ja sillä, että monialaisen ammattikorkeakoulun strategian ja yhteisten toimintalinjojen luomisen prosessi on moninainen ja edellyttää erilaisia vuorovaikutus- ja yhteistyöverkostoja.

⁹⁴ Leivo, M. (toim.) 8.2.2000. Rakennusosaston itsearviointiraportti; Hankia, M. (toim.) 4.2.2000. Liiketalouden osaston (Kotka) itsearviointiraportti; ATK-keskuksen laatutyön itsearviointiraportti 27.1.2000; Liiketalouden osaston (Kouvola) laatutyön itsearviointiraportti 7.2.2000.

⁹⁵ Ks. kpl. 10, kuvio 5, ammattikorkeakoulun strategisen johtamisen ideaalimalli.

Osastonjohtajien tavoissa käsitellä yhteisiä strategioita osastoilla (viestiminen, keskustelu, pohdinta, sitominen oman osaston budjettiin, toimintasuunnitelmat) eli henkilöstön johtamisessa on sekä haastattelujen, ammattikorkeakoulun ilmapiirikartoitusten (Toikka 1998 ja 1999)⁹⁶ sekä osasto- ja yksikkökohtaisten laatutyön itsearviointien (2000) perusteella suuria eroja. Tämä näkyy myös strategioiden eri asteisena konkretisoitumisena (functional level) ja ammattikorkeakoulun yhteisiin strategioihin sitoutumisena.

On osoittautunut, että osakeyhtiömuotoisessa Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa talouteen liittyvät asiat ovat ylimmän johdon johtamiskäytännöissä hyvin keskeisessä asemassa. Luottamuselinten edustajat eivät ole päätöksenteossaan systemaattisesti sitoutuneet ammattikorkeakoulun vahvistettuihin strategioihin, mikä aiheuttaa myös sen, että hallitus ei systemaattisesti seuraa ja suuntaa taloudellisten resurssien kohdentamista strategioiden mukaisesti. Ammattikorkeakoulun budjetin tulisi kuitenkin olla prosessi, jossa tehdään yhteisiä valintapäätöksiä rajallisten ja usein niukkojen voimavarojen kohdentamisessa eri vaihtoehtojen välillä voimassa olevien strategioiden mukaisesti.

Muutos

Strategia-ajattelun luonteeseen kuuluu, että tulevaisuuden suunnitelmien ja visioiden tulee olla juurtuneita menneisyyteen. Kierkegaardia siteeraten Mintzberg toteaa, että elämää voi elää katsoen tulevaisuuteen, mutta sen voi ymmärtää menneisyyden kautta (Mintzberg 1991, 22, ks. myös Santalainen 1991). Kouvolan seudulla ammattikorkeakoulun kantaoppilaitosten vahvojen perinteiden nähdään liittyvän erityisesti kansainväliseen kauppaan. Kotkan seudulla vahvuutena nähdään ”kolmio” tekniikka–merenkulku–puutalous, joka muodostettiin Kotkan va. ammattikorkeakoulun oppilaitosfuusion yhteydessä.

Vanhasta pois oppimisen vaikeus muutosprosessin solmutekijänä ilmenee haastatte- luissa erityisesti toimipisteiden ja koulutuksen/toiminnan sijainnin vaalimisena, mikä osaltaan ilmentää strategiaproessin aluepoliittista johtamista, sekä ”oman tontin varjelua”. Nämä eivät vastaa ammattikorkeakouluinstituutiolle asetettuja toimipis-

⁹⁶ Palaan tähän asiaan kappaleessa 9.2.

teverkoston rationalisoinnin ja koulutuksellisen synergian luomisen vaatimuksia. Ammattikorkeakoulun osakassopimuksessa on sovittu, että ammattikorkeakoulun muodostamisella ei ole tarkoitus muuttaa koulutuksen senhetkistä (18.1.1996) volyymijakoa ja yhtiön toiminnassa ja ammattikorkeakoulun edelleen kehittämisessä noudatetaan alueellista tasapuolisuutta. Sopimus ei kuitenkaan estä toimipisteverkon rationalisointia, mikäli volyymijako säilyy tasapainossa.

Toimipisteverkon rationalisoinnin ongelma ja aluepoliittisen, tässä tapauksessa kunnan intressin tuominen yhtiön (ammattikorkeakoulun) edun edelle ilmenee mm. ammattikorkeakoulun Elimäellä sijaitsevan sosiaalialan osaston siirtoa koskevien suunnitelmien kariutumisen ja osaston siivous- ja ruokalapalvelujen organisoinnissa.⁹⁷ Haastatteluissa tulivat myös esille ammattikorkeakoulun yrityspalveluosastot Kotkassa ja Kouvossa, joiden organisaatioita on koko ajan kehitetty erillään toisistaan. Osastojen hallintoon ja päällekkäisille koulutusaloille on syntynyt päällekkäistä toimintaa ja ylimääräisiä kiinteitä palkkakustannuksia⁹⁸. Ammattikorkeakoulun hallitus (ptk 3/2001, 5 §) on T & K -toiminnan linjausten käsittelyn yhteydessä päättänyt, että yrityspalveluosastojen uudelleen organisointi tulee saattaa kuntoon vuoden 2001 loppuun mennessä. Ammattikorkeakoulun organisaatiouudistusta käsittelevä työryhmä linjasi lokakuussa 2001 yrityspalveluosastojen ja teknologia- ja innovaatiopuiston organisoinnin siten, että T & K -toimintaan ja jatko- ja täydennyskoulutukseen nimitetään vastuulliset vetäjät, jotka johtavat ja kehittävät toimintaa maakunnallisesti.⁹⁹ Yrityspalveluosastojen uudelleen organisointi ei edennyt hallituksen päätöksen (ptk 3/2001) mukaisesti vuoden 2001 loppuun mennessä näkemysristiriitojen vuoksi.

⁹⁷ Suunnitelmaa Elimäellä sijaitsevan sosiaalialan osaston sijaintipaikasta ja mahdollisesta siirrosta Kuusankoskelle terveysalan osaston yhteyteen on ammattikorkeakoulun hallituksessa käsitelty helmikuussa 1999 (ptk 1/99, § 6), jolloin todettiin, että sosiaalialan ammattikorkeakoulutus ei tarvitse kiinteistöä kokonaisuudessaan ja osaston mahdollinen siirto otetaan uudelleen käsittelemään, kun tiloissa toimivan II asteen opiskelijatilanne on selkeytynyt. Asiaa käsiteltiin jälleen kesäkuussa 1999 (ptk 5/99, § 10), jolloin todettiin, ettei II asteen hakijamäärissä ole tapahtunut sellaisia muutoksia, että ammattikorkeakoulun sosiaalialan osaston sijoituspaikasta tulisi tehdä siirtopäätöksiä. Tilannetta päätettiin seurata edelleen. Kesäkuussa 2000 hallituksessa (ptk 6/2000, § 5) neuvoteltiin rakennusten lahjoittamisesta ammattikorkeakoululle ja tässä yhteydessä todettiin, että Elimäellä sijaitsevien toimitilojen luovuttamisesta on käyty neuvotteluja, joissa ongelmaksi on noussut siivouksen järjestäminen ja ruokalatoiminnan hoito jatkossa. Vuoden 2001 kevääseen mennessä II aste on kokonaan siirtynyt pois kyseisistä tiloista Elimäellä. Uusi sijoituspaikka on Kuusankoski. Ammattikorkeakoulun sosiaalialan osasto sen sijaan toimii edelleen kyseisissä tiloissa Elimäellä.

⁹⁸ Osastonjohtaja Kari Kokkonen/yrityspalveluosasto/Kotka, nykytilannekartoitus 10.9.2001

⁹⁹ Rehtori on esitellyt organisoitumismallin julkisesti ammattikorkeakoulun T & K -työseminaarissa 9.10.2001.

Strateginen muutos voidaan toteuttaa joko nopeasti läpi vietävänä prosessina tai hitaana ja vaiheittaisena tapahtuma. Seuraavassa on esimerkkejä haastatteluista, jotka ilmentävät vanhasta pois oppimisen vaikeutta sekä sisäistä näkemysristiriitaa ammattikorkeakoulussa:

”Kyllä kai se asennepuoli ja vanhassa riippuminen on niin kuin mistä pitäisi päästä pois. Ja se on mun mielestä suurin este hyvälle kehitykselle. (...) No siihen ehkä pahimmiten törmää kun liikkuu tuolla erillisissä yksiköissä, opetusosastoilla, ja (...) tulee sellainen tunne, että tässä ollaan vanhoja tekulaisia, vanhoja merenkulun oppilaitoksen ihmisiä tai terveydenhuoltoalan ihmisiä...”. (HK8/hallituksen jäsen)

”(...) Mut tässä on sitte ne poliittiset realiteetit otettava sitte kanssa, että toistaiseksi on ainakin pystytty pitämään tää AMK yhtenäisenä, et ei oo ruvettu riitelemään paikallisista asioista. Uskoisin, et se kehitys ennen pitkää menee siihen, että on joitakin aloja ehkä siirrettävä alueellisesti joillekin paikoille, et voidaan edelleen pitää vahvana tää toimintajatus (...) Aluepolitiikka ja puoluepolitiikka, joo...”. (HK3/hallituksen jäsen)

”Kylhän se tää (...) -alan nykyinen tilanne, et meil on kaks yksikköä, mikä on epätaloudellista ja sitten toisaalta niin tulee turhaan semmosta sisäistä keskustelua kuka mitä tekee. Että se lähtökohta, joka silloin luotiin, on ollu esteenä tälle toimiala-ajattelulle, joka mun mielestä on aivan ehdoton ...”. (OJP21/ osastonjohtaja)

”...Kylhän tässä historiallinen rasite on olemassa ...”. (OJK2/osastonjohtaja)

”... Sitte (...) on tää opetuskulttuuri, joka on siis tuolta opistotason ajoilta. Se on kyllä juurtunut syvään. Siinä on kyllä muutoksia sitte tapahtumassa, nää uudet opetusmenetelmät ja tällaset, mut yhä enemmän pitäis päästä siihen, et T & K -toiminta ja opetus kulkee käsi kädessä...”. (R4/rehtorit)

Lisäksi ammattikorkeakoulussa on havaittavissa näkemysristiriita vallitsevasta opetus- ja kulttuurista akselilla hallitus, ylin johto (ks. edellä alleviivatut kohdat) vs. opetusosastot. Opetusosastojen laatutyön itsearviointien (2000) perusteella opetuksen/oppimisen samoin kuin oppimisympäristöjen kehittämiseen panostetaan yksilö- ja osastotasolla aktiivisesti.¹⁰⁰

Näkemysristiriitaa selittänee osittain hallituksen/rehtorin (ylimmän johdon) vähäinen vuorovaikutus perustehtävästä vastaavan tason eli opetusosastojen kanssa. Näkemysristiriidan yhtenä syynä on se, että ylimmän johdon ja opetusosastojen välillä ei ole kaikkia koulutusaloja edustavaa neuvottelevaa ja päätöksentekoa valmistelevaa yhteistyöelintä, joka osaltaan huolehtisi myös korkeakouludemokratian¹⁰¹ toteutumisesta. Näkemysristiriita ilmenee teemahaastatteluissa myös tasolla ”tiedetään – mutta ei tunneta”, mikä tarkoittaa erilaisia huhuja ja pelkoja.

Korkeakoulujen arviointineuvoston toimeenpanemassa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laatutyön ulkoisessa auditoinnissa vuonna 2000 (Harlio et al. 2000, 25–26) todettiin, että ammattikorkeakoulun laatutyön itsearviointi on onnistunut erittäin hyvin ja että suurin osa arviointiryhmän havainnoista esiintyy myös itsearviointiraportissa (Toikka & Hakkarainen 2000). Arviointiryhmä edelleen toteaa, että mikäli itsearviointia jatketaan samantasoisena ja -laatuksena, ammattikorkeakoululla tulee olemaan ”riittävä näkemys toimintansa tilasta ja avaimet sen edelleen kehittämiseen”. Erilaisten sisäisten ja ulkoisten arviointiprojektien määrällä tarkasteltuna Kymenlaakson ammattikorkeakoulua voi pitää arviointitoiminnassa aktiivisena korkeakouluna (ks. myös 167 syytä... 1998, 19). Selkeimmin arviointien tuloksia on hyödynnetty ja ryhdytty konkreettisiin toimenpiteisiin osasto- tai yksikkökohtaisten¹⁰² arviointien yhteydessä.

¹⁰⁰ Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Laatutyön itsearviointi 2000: (opetus)osastokohtaiset itsearviointiraportit, yhteensä 17 kpl. Näkemystä puoltavat myös eri tunnustukset sekä oppimisympäristöjen kehittämishankkeet, mm. energiatekniikan koulutusohjelman kansallinen laatuyksikkötunnustus vuonna 2000, sisäisten oppimisympäristöjen kehittäminen -kilpailujen tulokset AMK:ssa vuosina 2000 ja 2001, terveysalan erikoistumisopintojen akkreditoinnit, koneosaston osallistuminen Korkeakoulujen arviointineuvoston opetusta kehittävään arviointiin 1999, liiketalouden osaston Business-Akatemia –hanke ja sähköosaston Ohjelmisto-Akatemia –hanke, kansainväliset arviointiprojektit (mm. terveysala/Kotka vuonna 1999).

¹⁰¹ Ks. opetusministeriö 2001.

¹⁰² Mm. kirjaston benchmarking-projekti, kirjastonjohtaja Iris Kuusisen kirjallinen selvitys kehittämistoimenpiteistä 17.10.2001.

Cunningham (1994, ks. myös Kaplan & Norton 1996, Ruohotie 1996, The EFQM... 1999) painottaa jatkuvan tulosten tarkkailun merkitystä strategisessa oppimisessa. Ammattikorkeakoulun toimintaa kokonaisuudessaan mittaavien arviointien tuloksia tai AMKOTA-tietoja, jotka Cunninghamiin (emt.) viitaten ovat ns. toissijaista palautetta, ei ole järjestelmällisesti hyödynnetty ammattikorkeakoulun kehittämisessä vakinaistamisluvan saamisen (1998) jälkeen.¹⁰³ Syksyllä 1996 (hankkeiden yhdistämisen jälkeen yhteensä 2 kokousta) ja vuonna 1997 (8 kokousta) pedagogisen johtokunnan esityslistoilla oli käsiteltävänä yhteensä 15¹⁰⁴ arviointiin ja palautteeseen liittyvää asiaa. Arviointien tulokset ja palautteet on vuodesta 1999 lähtien esitetty ammattikorkeakoulun luottamuselimissä (hallitus, pedagoginen johtokunta) sekä johtoryhmässä tiedoksi -asioina.¹⁰⁵ Näin ollen arviointien tuloksia (= tilannekuvia) ja indikaattoreita ei ole systemaattisesti käytetty strategisen johtamisen työkaluina.

Pedagogisen johtokunnan rooli kokousten esityslistojen perusteella arvioituna on muuttunut vuodesta 1999 lähtien. Nykyisin keskeisenä tehtävänä ovat opetushenkilöstön nimittämiset ja opetussuunnitelmien vahvistamiset. Vuonna 1999 pedagogisen johtokunnan esityslistalla oli 2 arviointiin liittyvää asiaa tiedoksi-asioina. Vuoden 1999 aikana ammattikorkeakoulussa tehtiin useita arviointihankkeita,¹⁰⁶ jotka eivät ole systemaattisesti johtaneet jatkotoimenpiteisiin. Näkemystä vahvistavat osasto- ja yksikkökohtaisissa laatutyön itsearviointeissa (2000) esitetyt kannanotot arvioinnin jäämisestä itseisarvoksi.

¹⁰³ Muutos ajoittui myös rehtorin vaihdokseen. Johtava rehtori Erkki Ojanen siirtyi eläkkeelle 1.4.1998.

¹⁰⁴ Pedagogisen johtokunnan kokousten pöytäkirjat 1/96, 2/96, 2/97, 4/97, 6/97, 7/97, 8/97.

¹⁰⁵ Tiedoksi -asioina, hallituksen kokous 28.9.1999: kirjaston benchmarking-projektin raportti valmistunut ja julkaistu Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisusarjassa (ptk 8/99, § 4), hallituksen kokous 28.3.2000: AMK:n AMKOTA-profiili, keskeyttämisten syyt ja tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen (ptk 3/3000, § 4), hallituksen kokous 28.4.2000: AMK:n laatutyön itsearvioinnin loppuraportti (ptk 4/2000, § 4), hallituksen kokous 28.9.2000: laatutyön ulkoisen auditoinnin tulokset julkaistu Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisusarjassa ja ulkoisen auditointiryhmän antama suullinen palaute 6.9.2000 (ptk 6/2000, § 4).

¹⁰⁶ mm. henkilöstön ilmapiirikartoitus (Toikka 1999), itsearviointi liittyen Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearvioinnin kehittämishankkeeseen sekä vertailu muihin hankkeissa mukana oleviin ammattikorkeakouluihin (Toikka 1999), selvitys Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa vuoden 1998 aikana opintonsa keskeyttäneistä opiskelijoita (Borg 1999), opiskelijoiden yleiskysely (Gondenhjelm et al. 1999), katsaus Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laatu- ja arviointityöhön (Toikka 1999), ammattikorkeakoulupedagogiikan palaute 1998–1999 (Helsingin yliopisto/Kotkan yksikkö 1999).

AMKOTA-tilastojen tuottamista toimintaa ja tuloksellisuutta kuvaavista indikaattoreista on keskusteltu luottamuselinten kokouksissa, mutta keskustelut eivät ole jhtaneet selkeisiin strategisiin linjauksiin ja tavoitteiden asettamiseen esimerkiksi vetovoimaisuuden kehittämiseksi tai keskeyttämisten vähentämiseksi ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulun kokonaisstrategiassa 2000–2003 on asetettu tavoitteita, jotka koskevat mm. opiskelijoiden opinnäytetöitä, opiskelijoiden ammatinhalinnan kehittymistä, työllistymistä ym. Tietoisuus yhteisistä tavoitteista on haastattelujen perusteella olematon.

7 STRATEGIA-AJATTELUN OSATEKIJÄT TOIMIJARYHMITÄIN TARKASTELTUINA

Taulukossa 11 on tiivistelmä strategia-ajattelussa ilmenneiden osatekijöiden keskeisistä sisällöistä ylimmän johdon ja operatiivisen johdon haastattelujen perusteella. Lisäksi tarkastelen opettajien/henkilökunnan strategia-ajattelun yleisiä sisältöjä muun tutkimusaineiston perusteella kokonaiskäsitteksen luomiseksi kollektiivisesta näkemyksestä. Sisällöt tuon esille strategia-ajattelun teorian viitekehityksessä.

Opettaja ja ns. muuta henkilökuntaa koskevat tulokset* olen koonnut ammattikorkeakoulun ilmapiirikyselyjen 1998 ja 1999, itsearviointien 1997 ja 2000 sekä laatu-työn ulkoisen auditoinnin 2000 perusteella.

Strategia-ajattelun osatekijät eivät luo ammattikorkeakoulussa jaettua, kollektiivista merkitysrakennetta. Edellisissä kappaleessa esittämäni strategia-ajattelun ”mitä”, ”miten” ja ”miksi” -kysymyksenasettelu ei ilmentänyt jäsentynyttä strategia-ajattelua ja ”kollektiivisia perusteluketjuja”. Tätä näkemystä vahvistavat myös toimijoiden erilaiset näkemykset ja mielipiteet selvittäessäni strategia-ajattelun osatekijöiden sisältöjä (ks. taulukko 11). Osatekijät eivät ole systemaattisesti sidoksissa ammattikorkeakoulun yhteiseen, vahvistettuun visioon ja vahvistettuihin strategioihin. Osatekijät eivät myöskään ole jaettua, kollektiivista omaisuutta (sosiaalista pääomaa, käsitteestä Raivola et al. 2001, 44–47, OECD 2001, 61), vaan yksilöiden tai osastojen/yksiköiden omaisuutta. Kappaleessa 1.5 esitin ammattikorkeakoulujen toiminta- ja vuosikertomusten perusteella löytämäni viisi keskeistä roolia ammattikorkeakouluille¹⁰⁷. Nämä roolit eivät kollektiivisesti ja jäsentyneinä ilmene strategia-ajattelun osatekijöissä.

Ammattikorkeakoulu on asiantuntijaorganisaatio, joka on operatiivisella tasolla toteuttanut ammattikorkeakoulujen valtakunnallisia koulutuspoliittisia linjauksia tavalla, jota luonnehdin hiljaiseksi tiedoksi. Valtakunnalliset linjaukset ja kansainväliset

¹⁰⁷ Roolit ovat työ- ja elinkeinoelämän kehittäjän rooli, alueellisen kehittäjän ja innovaattorin rooli, ammatillisen ja henkisen kasvun edistäjän rooli, monialaisen osaamisen yhdistäjän rooli sekä kansallisesti ja kansainvälisesti verkostoituneen toimijan rooli.

haasteet konkretisoituvat erilaisissa yhteistyöverkostoissa ja hankkeissa ”strategisen johdon ohjauksesta huolimatta”, henkilöstön oma-aloitteisena toimintana ja aktiivisuutena. Kyse on Cunninghamiin (1994) viitaten *henkilöstön tarkkanäköisyydestä*. Henkilöstön strategista oppimista (learning business) ei ole riittävästi pystytty yhdistämään ammattikorkeakoulun strategiaan ja tavoitteisiin; strateginen keskustelu ja strategia-ajattelu eivät kohtaa alhaalta ylös- ja ylhäältä alas -prosessina ja yhteistyönä. Yksilötason hiljainen tieto konkretisoituu osana perustehtävää ja normaalia työtä pääosin osaston puitteiden rajaamana sekä ulkoisten sidosryhmäsuhteiden välityksellä.

STRATEGIA-AJATTELUN OSATEKIJÄT KYAMK:SSA	Luottamushenkilöt	Rehtorit	Operatiivinen johto/ keskijohto	Opettajat* Henkilökunta*
Perustehtävän kehittäminen	Ei yhtenäistä linjaa, vaan näkemykset hajanaisia, mm. organisaation tiivistäminen, koulutusohjelmiin ei ennusteta suuria muutoksia, kokemuksia kertyy teknologia- ja innovaatiopuistosta.	T & K -toiminnan merkityksen kasvua korostetaan, ammatillisuus opetuksessa korostuu, AMK-jatkotutkinnot lisäävät korkeakoulumaisuutta.	Vahva sitoutuminen oman osaston/yksikön kehittämiseen. T & K -toiminnan merkityksen kasvu tiedostetaan ja se aiheuttaa samalla osittaista epävarmuutta.	Kiinnostus oman alan kehitykseen, yhteinen näky lähinnä oman osaston näkökulmasta. KyAMK:n yhteinen visio ja yhteiset tavoitteet eivät ole selkeytyneet.
Toimintaympäristön tuntemus ja vuorovaikutus	Asioita tarkastellaan oman seutukunnan/kunnan näkökulmasta.	Ulkoiset sidosryhmäverkostot laajat. Kontaktipinta operatiiviseen johtoon ja henkilöstöön vähäinen/sektoroitunut.	Kiinnostus oman toimialan kehitykseen. Maakunnalliset ja seudulliset strategiat eivät ole avautuneet yhteisen keskustelun avulla.	Kiinnostus oman alan kehitykseen/ ulkoinen sidosryhmäyhteistyö/ pedagoginen kehittäminen.
Toimintaedellytysten luominen	Strategiat ja painopistealueet eivät määrää resurssien kohdentamista. Seudullisen tasapainon haku taloudellisten resurssien jaossa. Ei tunnista/tunnusteta vahvaa osaamista. Näkökulma AMK:n toimintaan ja kehittämiseen seudullinen/kuntalähtöinen. Yhteiset strategiat käytännössä pääosin vieraita.	Korostetaan vahvistettujen strategioiden merkitystä. Toiminnalla yhteyksiä erityisesti T & K -strategiaan.	Suuria eroja yhteisten strategioiden käsittelyssä ja konkretisoimisessa osastoilla. Havaittavissa suuria asenteellisia eroja.	Strategiat eivät ole riittävästi konkretisoituneet henkilöstön tasolle.
Asioiden kyseenalaistaminen/ vanhasta pois oppiminen	Näkemyksistä riittää suhteessa opetusosastoihin AMK:n perustehtävän sisällöistä ja tasosta. Mikä on yhtiön (Ky-AMK Oy) etu vs. omistajan/kunnan etu? Strategisen johtamisen työkalut puutteelliset (arviointi- ja seuranta-tiedon hyödyntäminen).	Osittaista näkemyksistä riittää vallitsevasta opetuskulttuurista suhteessa opetusosastoihin. Strategisen johtamisen työkalut puutteelliset (arviointi- ja seuranta-tiedon hyödyntäminen).	Vahva näkemys perustehtävästä ja sen kehittämisestä. Osastokeskeinen näkökulma työn/toiminnan kehittämiseen.	Mielipiteiden esille tuominen ja kehittämiskohteiden tunnistaminen.

Taulukko 11. *Strategia-ajattelun osatekijät toimijaryhmittäin tarkasteltuina.*

Osastojen ja yksiköiden johtajien strategia-ajattelun viitekehyksenä on organisatorinen osasto/yksikkö- ja sektorijako, joka ei vastaa *strategista osaamisaluetta*. Osasto/yksikkö- ja sektorijaon sekä riittämättömän horisontaalisen yhteistyön puutteen vuoksi ammattikorkeakoulun yhteinen näky (visio) on ”keinotekoinen”, jolla tarkoitetaan osaston, yksikön ja sektorin rajaamaa henkistä ja fyysistä tilaa, kuten opetus-suunnitelmatyötä, osastokokouksia, sektorikohtaisia osastonjohtajakokouksia, omia työkäytänteitä, omia sidosryhmäsuhteita, omia projekteja/hankkeita ja vastaavasti osasto/yksikkö/sektorirajat rikkovan yhteissuunnittelun puutetta. Opetus- ja muun henkilöstön tulisi voida tarkastella strategian sisältöä oman strategisen osaamisalueensa perspektiivistä, jolloin kyse on *aidosta taustayhteisöstä*. Tämän perspektiivin tulee olla linjassa ammattikorkeakoulun yhteisten strategioiden ja yhteisen vision kanssa, jonka syntymisessä ja muotoilemisessa strategisilla osaamisalueilla, ts. asiantuntijoiden yhteenliittymillä, tulee olla keskeinen asema. Näin myös mahdollistetaan ammattikorkeakoululle arvoa tuottavan uuden tiedon synnyttäminen, käsittely ja soveltaminen. Miettinen et al. (1999) käyttävät käsitettä osaamisyhteisö. Yritysten mahdollisuudet omaksua uusia teknologioita perustuvat voimakkaaseen osaamiskulttuuriin, joka mahdollistaa vastavuoroisen vaihdon ja kommunikoinnin (Cohen & Levinthal 1990).

Strategia-ajattelua ja strategista johtamista käsittelevässä kansainvälisessä tutkimuksessa puhutaan mm. strategisista businessalueista ja strategisista liiketoimintalueista (strategic business area, SBA tai strategic business unit, SBU). Rajaus osastoon tai yksikköön ammattikorkeakoulussa ei vastaa strategisen suunnittelun tarkoituksenmukaista ”aluejakoa” (ks. SBU esim. de Kluyver 2000, SBA esim. Kamensky 2000). Strategista businessaluetta vastaavana, ammattikorkeakouluun soveltuvana käsitteenä käytän strategisen osaamisalueen käsitettä. Strategiset osaamisalueet ovat ammattikorkeakoulun ja sidosryhmien muodostamia osaamisryppäitä tai klustereita, jotka rakentuvat tietystä avainosaamisesta ja sitä tukevasta muusta osaamisesta ja ovat synergisiä, perinteiset osastorajat ylittäviä.¹⁰⁸ Niitä voi myös luonnehtia osaamisyhteisöiksi, jotka mahdollistavat innovaatioiden synnyn.

Muutokseen johtavan toimeenpanon käynnistysvaihe, Kotkan va. ammattikorkeakoulun ja Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen yhdistäminen, on erityinen siksi, että se on sekä luonut perustaa yhtenäisen ammattikorkeakoulun perusta-

¹⁰⁸ Esimerkiksi ammattikorkeakoulun Radiomedical-hanke, jonka ydiosaaminen koostuu tietoliikenne- ja radiotekniikan sekä terveysalan osaamisesta.

miselle että osittain johtanut organisaation lukkiutuneeseen tilaan. Henkilöstöön vaikuttaminen ja johdon vuorovaikutus henkilöstön kanssa on strategia-ajattelun kehittämisessä avainasemassa. Ylimmällä johdolla ei ole riittävästi kontaktipintaa ammattikorkeakoulun arkipäivään ohi formaalin organisaation.

8 TOIMIJOIDEN NÄKEMYKSET AMMATTIKORKEAKOULUN STRATEGIOISTA

Kuvaan taulukossa 12 ammattikorkeakoulun kokonaisstrategian 2000–2003 ja T & K -toiminnan strategian 2000–2003 käsittelyprosessin ammattikorkeakoulun hallituksessa.

<p>Hallituksen kokouksen esityslista 08/1999: 5 § KOKONAISSTRATEGIAN TARKISTUS</p>	<p>Ammattikorkeakoulun kokonaisstrategia on syytä tarkistaa toimintaympäristön muutosten ja valtakunnallisten linjausten takia. (Liitteenä luonnos strategian tarkistamiseksi).</p> <p>Rehtorin päätösehdotus: Käsitellään kokonaisstrategian tarkistusehdotus ja päätetään sen jatkokäsittelystä.</p>
<p>Hallituksen kokouksen pöytäkirja 08/1999, 28.9.1999: 5 § KOKONAISSTRATEGIAN VAHVISTAMINEN</p>	<p>Päätös: Hallitus lisäsi kokonaisstrategiaan maininnan ammattikorkeakoulun ja toisen asteen yhteistyöstä opetussuunnitelmien suunnittelussa. T & K -toiminnan edistäminen / T & K -toiminnan keihäänkärjet: logistiikka -kohtaan hallitus ehdotti lisättäväksi tietoliikenteen: kujan ja sen siirron hallitseminen. Hallitus katsoi, että kokonaisstrategian linjaus on oikean suuntaisen ja päätti palata päätöksentekoon vuoden lopulla, osastoilta pyydettävien lausuntojen jälkeen. Kokouskäsittelyyn varataan asian tärkeyden takia tarpeeksi aikaa.</p>
<p>Hallituksen kokouksen esityslista 02/2000: 7 § KOKONAISSTRATEGIAN JA T & K -STRATEGIAN VAHVISTAMINEN</p>	<p>Syksyllä 1999 hallitus päätti lähettää kokonaisstrategian 2000–2003 sekä T & K -strategian osastoille keskusteltavaksi ja lausunnoille. Myös pedagoginen johtokunta on käsitellyt strategioita. Pedagogisen johtokunnan ja hallituksen yhteiskäsittely on 16.2.2000 ennen strategioiden vahvistamista hallituksen kokouksessa. (Strategiaehdotukset esitettiin liitteinä).</p> <p>Rehtorin päätösehdotus: Käsitellään ja vahvistetaan kokonaisstrategia 2000–2003 ja T & K -toiminnan strategia 2000–2003.</p>
<p>Hallituksen kokous 2/2000, 16.2.2000 (ptk 3.3.2000): 7§ KOKONAISSTRATEGIAN JA T & K -STRATEGIAN VAHVISTAMINEN</p>	<p>Päätös: Hallitus hyväksyi kokonaisstrategian ja T & K -strategian pienin muutoksin ja lisäyksiin. Strategioiden toteutumista arvioidaan vuosittain toimintakertomuksessa tilinpäätöksen yhteydessä.</p>

Taulukko 12. Strategioiden käsittely ja vahvistaminen 1999–2000 ammattikorkeakoulun hallituksessa.

Käsittelyprosessin kuvaus toimii taustana haastateltujen (joita olivat ammattikorkeakoulun hallituksen jäsenet, rehtori ja sektorirehtorit, pedagogisen johtokunnan jäseniä sekä opetusosastojen johtajia ja erikoisfunktioiden eli palveluyksiköiden päälliköitä) näkemyksille keskeisistä strategioista.

Toimijoiden näkemykset strategioista

Olen selvittänyt toimijoiden näkemyksiä ammattikorkeakoulun keskeisistä strategioista teemahaastatteluilla. Ammattikorkeakoulun vakinaistamisprosessi ja ammattikorkeakouluhankkeiden arviointiperusteet ovat vaikuttaneet keskeisesti vastaajien näkemyksiin, ts. kiinnittäneet strategia-ajattelun kyseiseen ajankohtaan. Strategiat kuvattiin pääsääntöisesti lähimenneisyyden avulla, ei tulevaisuusorientoituneesti, kuten strategian luonteeseen kuuluu. Vahvistettujen strategioiden käsittely- ja vahvistamisprosessi (kuvaus edellä) ja sitoutuminen strategioiden toteutumisen arviointiin vuosittaisessa toimintakertomuksessa tilinpäätöksen yhteydessä (hallituksen ptk 3.3.2000) ei haastatteluissa tullut esille. Strategioiden sisältökategorioiksi tiivistyivät seuraavat:

- seudun ja maakunnan elinkeinorakenteen kehittäminen, seudun elinkeinopolitiikka
- ulkoinen pakko
- korkeakoulutasoisen koulutuksen kehittäminen
- ammattikorkeakoulun vahvistettujen strategioiden päälinjaukset.

Seudun elinkeinopolitiikka sekä seudun ja maakunnan elinkeinorakenteen kehittäminen ilmenivät vastauksissa mm. seuraavasti:

”... yks keskeisimpiä on alueellisuus eli alueen kehittäminen ja siitä lähtevät lähtökohdat eli alueen elinkeinopolitiikka ja elinkeinorakenteen kehittäminen...”. (HK7/hallituksen jäsen)

”...lähtisin liikkeelle siitä, että jo silloin, kun saatiin tää lupa tai kehoitus siitä, että muodostetaan alueellinen AMK koko Kymenlaaksoon, niin tässä toimeksiannossa tulivat jo ne päälinjat eli alueellisuus, yh-

teydet tämän alueen elinkeinoelämään. Myöskin sitten koulutustehtävä, joka tukee näitä tavoitteita... ”. (HK8/hallituksen jäsen)

”Mulla nyt tulee mieleen tää työelämälähtöisyys, et se varmaan ilmenee kaikilla osastoilla. Pyritään tuottamaan sellasia valmiita ihmisiä, mitä tämän alueen (...) nimenomaan alueellinen työelämä tarvitsee, mutta myös laajemmaltikin... ”.(P24/päällikkö)

Strategianäkemyksissä korostuu maakunnallisuus ja elinkeinopolitiikka käsitteellisinä konstruktioina. Alueelliset kehittämisstrategiat, maakuntastrategia tai seudulliset elinkeinostrategiat eivät sen sijaan sisällöllisesti ja painopistealueittain tulleet haastatteluissa esille. Korkeakoulun luominen alueelle ”pakkotilanteena” ilmeni sekä ammattikorkeakouluinstituution luomisena että Kotkan va. ammattikorkeakoulun ja Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhankkeen yhdistämisenä. Tästä esimerkkinä seuraavat:

”... kun AMK-kokeilu käynnistettiin, se oli semmonen väistämätön pakko, jossa oltiin mukana. Ei siinä sen kummempaa strategista suunnittelua tarvittu. Oli pakko mennä valtavirran mukana ja perustettiin Kotkan AMK, joka vaikutti aika kompaktilta paketilta. Ja sen jälkeen tuli sitten maakuntapolitiikka mukaan ja oli pakko laajentaa tää Kymenlaakson AMK:ksi. Ei siinä jälleen sen kummempia strategioita ollu, vaan se oli ulkopuolelta tullut paine,... ”. (OJT6/osastonjohtaja)

”...kun lähdettiin yhdistämään näitä oppilaitoksia, ..., niin se entinen rakenne on jääny sinne pohjalle elämään. Se oli oikeestaan ainoa tie löytää jatko näille oppilaitoksille ... Niin siin oltiin semmosen pakkoliitoksen edessä. Ja ne toimialat ja linjat, jotka silloin oli olemassa, niin niille alettiin etsiä tässä uudessa yhteisössä rooleja. Mun mielestä täs ei ollu ohjaavana tekijänä yhteiskunnan tarve, vaan tapa muuntaa entinen toiminta uudeksi, ..., ja löytää sille jotain järkee ja mielekkyyttä... ”. (PJK9/pedagogisen johtokunnan jäsen)

(...) ”Mun mielestä nimenomaan tää kokeilu on tuonnu meille uusia strategioita, jotka ei välttämättä oo kovin hyviä ja ei kuulukaan meille. Eli tarkoittais enemmänkin täydennyskoulutusta ja jatkotutkintoja ja

muita. Ja mun mielestä nimenomaan tällaiset strategiat, jotka meille viimeksi on tullu, on tullu siitä, että näis arvioinneissa korostetaan niitä hyvin voimakkaasti. Ne ei pohjaudu siihen meidän vanhaan hyvään perinteeseen, joka oli nimenomaan opetuksellinen... ”. (OJT25/osastonjohtaja)

Pakkotilanteen taustalla on esimerkiksi kahden edellä lainatun osastonjohtajan (OJT6 ja OJT25) näkemykset vanhan opistoaikaisen koulutuksen vahvasta ja hyvästä perinteestä, joka ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä jouduttiin romuttamaan. *Korkeakoulutasoisen koulutuksen kehittäminen* ilmenee lähinnä pakkotilanteen seurauksena, josta esimerkkinä seuraava:

”...kun Kotkan va AMK:sta lähetettiin siirtymään tähän KyAMK:uun ja tekemään se samalla vakinaistetuksi, niin väkisin jouduttiin laatimaan tällasta alueellista AMK:ua ja silloin strategiana oli se, että saadaan kattava, mahdollisimman korkea-asteinen koulu tälle alueelle ... ”. (HK13/hallituksen jäsen)

Ammattikorkeakoulun vahvistettuihin strategioihin ja niiden päälinjauksiin nojasi haastateltavista vähemmistö, joka lukeutui rehtoreihin, yrityspalveluosastojen johtoon ja opetusosastojen johtoon. Nämä myös painottivat strategioiden merkityksen tärkeyttä ja esittivät esimerkkejä siitä, mihin käytännön toimenpiteisiin strategiat ovat oppimisympäristöjen kehittämisen ja/tai T & K -toiminnan kehittämisen osalta johtaneet. Vahvistettujen strategioiden päälinjaukset ilmenivät mm. seuraavasti:

”Meidän peruskuviot on tietysti tää kokonaisstrategia ja T & K -strategia, jotka tietysti sektorin kannalta on ne kaks oleellista asiaa ja niiden luomisprosessit... ”. (R12/rehtorit)

”No tärkein on tietenkin tää kokonaisstrategia, joka noin vuosi sitten uusittiin, mutta sen rinnalla minä pidän hyvin keskeisenä tätä T & K -strategiaa, joka oli uusi avaus kohti oikeeta ammattikorkeakoulua... ”. (R4/rehtorit)

Antamani määrittely ammattikorkeakoulun strategian käsitteelle kattaa muutoksen hallinnan, toiminnan painopistealueiden määrittelyn, resurssien tarkoituksenmukai-

sen kohdentamisen, arvon tuottamisen omistajille ja muille sidosryhmille sekä tärkeimpänä arvon tuottamisen opiskelijoille ja työelämälle. Nämä strategian funktiot tulevat vain osittain ja välillisesti vastauksissa esille. Edellä esille tuomani piilostategia ilmenee myös näissä kuvauksissa pakkona ja väkinäisenä toimintana sekä perustelujen hakuna ensisijaisesti ulkoisista vaatimuksista, kuten alueen ja alueen elinkeinopolitiikan ja -rakenteen kehittämisestä, eikä ammattikorkeakoulun aidosta maakunnallisuudesta, synergiahakuisuudesta, opiskelijälähtöisyydestä tai työn, koulutuksen ja yritysten kehittämisestä.

Sitoutuminen ammattikorkeakoulun yhteisiin, vahvistettuihin strategioihin (corporate level strategy) on kaksijakoinen. Ne ovat joko jääneet miltei vieraiksi (tiedetään – ei tunneta) tai niihin on sitouduttu oman osaston/yksikön (business level strategy) strategisissa linjauksissa ja edelleen toimintasuunnitelmissa ja budjeteissa (functional level).¹⁰⁹ Ammattikorkeakoulun hallitus, joka on vahvistanut keskeiset strategiat, ei ole ottanut aktiivista roolia ammattikorkeakoulun strategioiden toteutumisen seurannassa ja ohjauksessa/johtamisessa.

Koulutus- ja arviointipoliittisessa viitekehyksessä (kappale 1.4) toin mm. esille, kuinka vakinaisen ammattikorkeakoulun toimiluvan saamisen yhtenä ehtona ollut ”ammattikorkeakoulun strategia” osakysymyksineen edellytti mm. koko henkilöstön tietyn asteista sitoutumista strategiaan. Käytännössä toimiluvan kriteerit strategisen suunnittelun ja johtamisen osalta olivat ennen aikaisia suhteessa ammattikorkeakoulun kehitysvaiheeseen. Arviointiperusteet olivat väliaikaisten ammattikorkeakoulujen ylimmälle johdolle strategisen johtamisen väline. Arviointiperusteet loivat kehyksen, jonka mukaan opetusministeriö muovasi ammattikorkeakoululaitoksen kehittymistä. Strategia-ajattelu kuitenkin edellyttää vahvaa uskoa ammattikorkeakoulun omiin kehittämismahdollisuuksiin ja osaamiseen. Strategia-ajattelu myös edellyttää, että kyetään kyseenalaistamaan aiempia uskomuksia sekä ajattelu- ja toimintatapoja. Kahden eri omistajatahon intressien yhteen sovittaminen siten, että kokonaisyöty koituu yhtiölle (Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy), on osoittautunut hankalaksi. On myös havaittavissa näkemyksellisiä eroja opetuskulttuurissa perustehtävästä vastaavan operatiivisen johdon ja opetushenkilöstön sekä strategisessa vastuussa olevan hallituksen/ylimmän johdon välillä.

¹⁰⁹ Aikaisemmin olen tuonut esille, että selkeimmin mm. T & K -toiminnan merkitys oli konkreettisesti ollut niillä osastonjohtajilla (mm. OJK2, OJKL3, OJP18), jotka kertoivat käsitelleensä vahvistettuja strategioita henkilöstönsä kanssa.

9 STRATEGISEN JOHTAMISEN KESKEISET ESTEET

9.1 Piilostrategia

Ammattikorkeakoulun terveystalo on katsonut jääneensä vähemmälle huomiolle strategiatyön (1999–2000, koskien vahvistettuja strategioita) ensimmäisessä vaiheessa, mutta muiden osastojen edustajat ovat laatutyön ulkoisen auditoinnin yhteydessä ilmaisseet saaneensa äänensä riittävästi kuuluviin¹¹⁰. Ulkoisen auditoinnin tulos ei kerro esim. yhteisen tahtotilan rakentamisesta, sitoutumisesta ja avainosamisaalojen määrittelemisestä; se kertoo vain koulutusalan tai osaston *näkymisestä* vahvistetussa strategiassa.

Ammattikorkeakoulun strategiaa ilmiönä voi luonnehtia erittäin kompleksiseksi. Strategian luonteeseen kuuluu, että se on asetettava riittävän väljäksi, jotta voidaan taata organisaation joustavuus ja dynaamisuus. Tämä myös asettaa erityisiä haasteita strategiselle johtamiselle, jossa kokonaisuuksien johtamisella ja eri osien välisen yhteyden tiedostamisella, samoin kuin jatkuvalla tulosten tarkkailemisella, on keskeinen merkitys.

Seuraava prosessi kuvaa ammattikorkeakoulun strategian kompleksisuutta. Strategian ideaali noudattaa aikaisemmin esittämäni strategian käsitteen määrittelyä ja kattaa sekä vahvistetun strategian eli yhteiset periaatteet ja tavoitteet, että yksityiskohtaisempien strategisten toimintalinjojen¹¹¹ ja osastrategioiden¹¹² luomisen. Osa aiotusta¹¹³ ja/tai vahvistetusta strategiasta jää käytännössä toteutumatta ja osa toimii edelleen tavoitteellisena strategiana. Tavoitteelliseen strategiaan kohdistuu useita

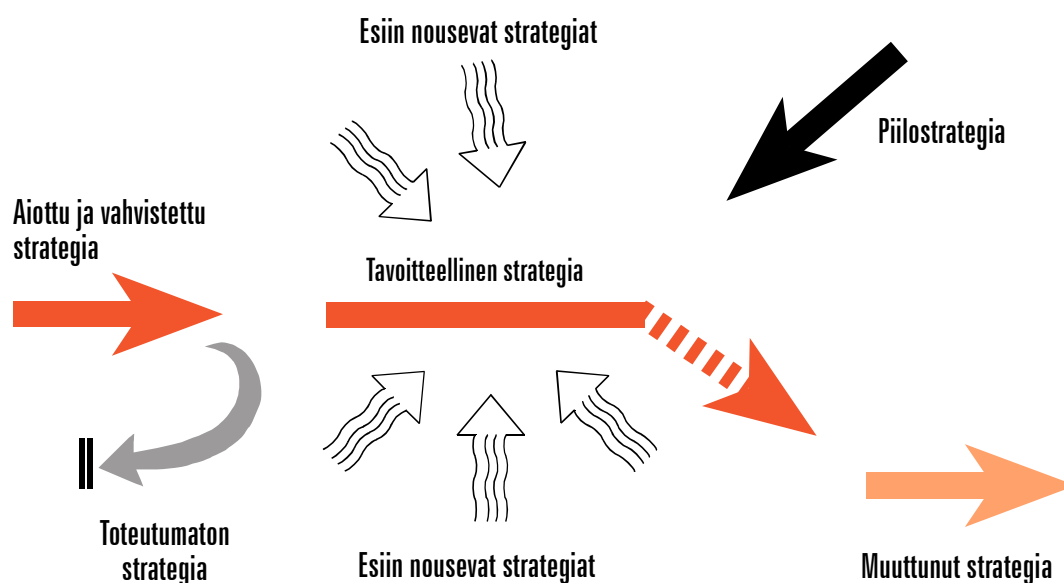
¹¹⁰ Tämä tieto perustuu haastatteluihin, jotka ulkoinen auditointiryhmä (Harlio et al. 2000, 19) teki ammattikorkeakoulun laatutyön ulkoisen auditoinnin yhteydessä 11.–12.5.2000.

¹¹¹ Esimerkiksi ammattikorkeakoulun käynnissä oleva organisaatiouudistushanke 2001–2002.

¹¹² Esimerkiksi ammattikorkeakoulun käynnissä oleva yrityspalveluosastojen uudelleen organisointi ja siihen sekä ammattikorkeakoulun organisaation kokonaisuudistukseen liittyvän ja T & K -strategiaan sisältyvän teknologia- ja innovaatiopuiston organisaation luominen.

¹¹³ Määrittelen *aiotun strategian* niin, että se on joko vahvistettu strategia tai toiminnan muutostilaisuus, joka on valmisteltu ja alustavasti periaatteiltaan hyväksytty.

dynaamisesta toimintaympäristöstä esiin nousevia strategioita¹¹⁴, jotka voivat olla negatiivisia tai positiivisia suhteessa aiottuun strategiaan. Toteutumaton strategia sekä esiin nousevat strategiat muokkaavat aiottua strategiaa tavoitteelliseksi strategiaksi ja aiheuttavat samalla paineita päivittää aiottu strategia. *Keskeisenä voimana ilmenee piilostrategia*, joka kohdistuu tavoitteelliseen strategiaan. Näiden yhteisvaikutuksen tuloksena on toteutunut, muuttunut strategia. Seuraava kuvio ilmentää tätä prosessia:



Kuvio 4. Piilostrategia ja strategian kompleksisuus. Mintzbergiä (1996) mukailten.

Piilostrategia ammattikorkeakoulussa nousee esiin kahdesta keskeisestä syystä. Ensimmäinen on ammattikorkeakoulun *alueellisen polarisaation* aiheuttama sisäinen jännite (korkeakoulun luominen alueelle pakkotilanteena, kunnan tai taustayhteisön intressien ajaminen ammattikorkeakoulun päätöksenteossa, asenteet, pelot, ennakkoluulot, epäluottamus), minkä olen edellisissä tutkimustuloksissa kappaleessa 6 (Strategia-ajattelun jäsentyminen ja solmukohdat Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa/toimintatapa) sekä kappaleessa 8 (Toimijoiden näkemykset ammattikorkeakoulun strategioista) tuonut esille. Lisäksi piilostrategian syntyyn vaikuttavat

¹¹⁴Esimerkiksi (potentiaalinen) yhteistyö Kotkaan sijoittuneen CT-Centren sekä Andritz-Ahlströmin kanssa. Potentiaalinen yhteistyö liittyy sekä koulutukseen, T & K -toimintaan että palvelutoimintaan.

päätöksentekojärjestelmän kankeus ja osallistavan vuorovaikutuksen vähäisyys, joista enemmän seuraavassa kappaleessa.

9.2 Päätöksentekojärjestelmän kankeus ja osallistavan vuorovaikutuksen vähäisyys

Päätöksentekojärjestelmää ylimmällä tasolla, hallitus vs. toimitusjohtaja/rehtori, hiertää aikaisemmin tutkimustuloksissa esittämäni strategisen vastuun selkeytymättömyys (ks. kpl 6), joka ilmeni sekä strategia-ajattelussa että käytännön päätöksenteossa.

Ammattikorkeakoulun organisaation lokeroituneisuus ilmenee tutkimuksessa erityisesti osallistavan vuorovaikutuksen puutteena operatiivisen johdon ja ylimmän johdon välillä, sekä opetusosastojen edustajien (operatiivinen johto) riittämättöminä vaikuttamismahdollisuuksina työn ja toiminnan organisointiin ja kehittämiseen. Laatutyön ulkoisen auditoinnin yhteydessä (Harlio et al. 2000) auditointiryhmä antoi kehittämissuosituksina mm. yhteisten strategioiden ja laatujärjestelmän tiedottamisen ja jalkauttamisen käytännön tasolle. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kyse ei ole tiedottamisen ja jalkauttamisen ongelmasta sinällään, vaan rakenteellisista ja toiminnallisista tekijöistä.

Luonnehdin Cunninghamin (1994) organisaatiotason strategista oppimista mallintavaan ARBS-luokitteluun suhteutettuna Kymenlaakson ammattikorkeakoulua *byrookraattis-strategiseksi organisaatioksi*, jossa byrookraattisuudella on keskeinen ote. Strategisen organisaation yleisiä elementtejä ammattikorkeakoulussa (vrt. Cunningham 1994) ovat henkilöstön tuntemus siitä, että heihin luotetaan asiantuntijoina¹¹⁵ ja henkilöstön sitoutuminen oman työn ja toiminnan kehittämiseen. Tämän luottamuksen konteksti on pääsääntöisesti oma osasto tai yksikkö.

¹¹⁵ Toikka & Hakkarainen 2000. Laatutyön itsearviointi. Osasto- ja yksikkökohtaisten itsearviointien yhteenveto. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Byrokraattisuutta ilmentävät haastatteluiden tulosten ohella itsearviointin 1997 ja ilmapiirikartoitusten 1997 ja 1998 tulokset. Ilmapiiri-indeksi¹¹⁶ alapuolelle ammattikorkeakoulun ilmapiirikartoituksissa (Toikka 1998 ja 1999) sijoittuivat vastausten keskiarvot, jotka ilmentävät kankeaa päätöksentekojärjestelmää ja johtamisen ongelmia. (N=162 vuonna 1999, 47 % henkilöstöstä, ja N=160 vuonna 1998).

Kysymys	Keskiarvo, (keskihajonta) vuonna 1998	Keskiarvo, (keskihajonta) vuonna 1999
Yhteisvastuun kokeminen	2.89 (0.98)	2.90 (0.91)
Työn sujuvuus	2.72 (0.96)	2.88 (1.02)
Yhteiset suuntaviivat (strategiat ja arvot)	2.97 (1.05)	2.88 (1.12)
Laadun suuntaviivat	2.98 (1.13)	2.88 (1.20)
Henkilöstön vaikuttamismahdollisuudet	2.74 (1.10)	2.87 (1.05)
Tulosten seuranta	2.80 (1.11)	2.82 (1.05)
Arkipäivän tiedonkulku	3.10 (0.97)	2.81 (1.10)
Toimintatapojen joustavuus	2.98 (1.14)	2.81 (1.13)
Johtamistapa	2.81 (1.02)	2.80 (1.11)
Yhteinen visio	3.16 (1.06)	2.78 (1.14)
Palautteet henkilöstölle tuloksista ja suorituksista	2.75 (1.07)	2.76 (1.10)
Tiedottaminen yhteisistä suuntaviivoista	2.94 (1.11)	2.76 (1.16)
Suunnitelmallisuuden johdonmukaisuus	2.75 (1.16)	2.69 (1.19)
Palaverien tuloksellisuus	2.71 (1.11)	2.68 (1.00)
Vaikutusmahdollisuus päätöksentekoprosesseihin	2.63 (1.11)	2.67 (1.17)
Yhteistoiminta osastojen/yksiköiden välillä	2.66 (0.99)	2.61 (1.03)
Vuorovaikutus ja avoin keskustelu	2.81 (1.12)	2.60 (1.10)
Virheiden käsittely (otetaan esiin ja opitaan)	2.67 (1.02)	2.58 (1.10)
Ristiriitojen ratkominen	2.58 (1.06)	2.56 (1.09)
Organisaation joustavuus	2.41 (1.07)	2.54 (1.16)
Työnjako ja vastuu	2.46 (1.14)	2.48 (1.13)

Taulukko 13. Ilmapiirikartoitusten tuloksia/2, 1998 ja 1999.

¹¹⁶ Kaikkien kysymysten aritmeettinen keskiarvo asteikolla 1–5, vuonna 1999 3.00 ja 1998 3.04.

Organisaation työn ja toiminnan ohjaamisen jämäkkyudessa oli henkilöstön näkemysten perusteella laskua, vuonna 1998 keskiarvo oli 3.17 ja vuonna 1999 3.02. Vastaavasti hajonta tässä kysymyksessä oli suurehko (1.20).

Suurinta hajontaa koko kyselyn perusteella molempina vuosina esiintyi esimiesten suhtautumisessa henkilöstöön, esimiestuessa, työn ja toiminnan johtamisen jämäkkyudessa, laadun suuntaviivoissa sekä työmäärän sopivuudessa.¹¹⁷ Verrattuna aikaisempaan, vuonna 1997 toteutettuun ammattikorkeakoulun itsearviointiin (Toikka 1997), ovat tulokset myöhempiin vuosiin verrattuna täysin samansuuntaiset. Henkilöstön sitoutumista ammattikorkeakoulukokonaisuuteen ja sen kehittämiseen (ks. taulukko 13) voi luonnehtia löyhäksi johtuen mm. siitä, että ylin johto ei ole aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti tuonut esille henkilöstön merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa.

Ammattikorkeakoulun henkilöstötilinpäätöksen 2001 maininta ”henkilöstön työpanos on tärkein tekijä Kymenlaakson ammattikorkeakoulun toiminnassa” jää kyseisessä dokumentissa määrälliseksi tarkasteluksi. Tarkastelun kohteina ovat mm. henkilöstön määrä, ikäprofiili, koulutusaste, epäpätevyudet, poissaolot ja investoinnit henkilöstöön. Laadullisina tekijöinä tuodaan esille pienimuotoinen työkykyä ylläpitävä toiminta ja virkistystoiminta. Henkilöstön motivaation, arvostuksiin, tarpeisiin, vaikuttamismahdollisuuksiin, odotuksiin tai palkitsemiskäytänteisiin ei kyseisessä dokumentissa puututa. (Kymenlaakson... 2001.) Henkilöstön työpanokseen ja sitoutumiseen vaikuttavat myös yleinen ilmapiiri ja henkilöstön vaikuttamismahdollisuudet. Sekä haastattelujen että ilmapiirikartoitusten perusteella nämä ovat ammattikorkeakoulun keskeisiä henkilöstöpoliittisia ongelmia. Samoin tietämättömyys yhteisistä tavoitteista, riittämätön palaute ja vuorovaikutuksen puute aiheuttavat ongelmia toimintojen yhteensovittamisessa. Kappaleessa 7 tarkastelin ammattikorkeakoulun strategia-ajattelun osatekijöitä. Strategia-ajattelun pirstaleisuus johtuu mm. näistä tekijöistä. Sitoutumista ja kollektiivisen strategia-ajattelun kehittymistä lisääviä tekijöitä ovat todellisten yhteistyö- ja vuorovaikutusmahdollisuuksien kehittäminen sekä yhteisten ”pelisääntöjen” luominen (ks. Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 48, Edwards et al. 1998, 450–453).

¹¹⁷ Esimiesten suhtautuminen henkilöstöön, keskihajonnat vuonna 1999 **1.25** ja vuonna 1998 1.16; esimiestuki (1.21 ja **1.26**), jämäkkyys työn ja toiminnan johtamisessa (**1.20** ja 1.14); laadun suuntaviivat (**1.20** ja 1.13) sekä työmäärän sopivuus (1.07 ja **1.20**). Keskihajonnat muissa kysymyksissä olivat pääsääntöisesti alle 1.00.

Osasto- ja yksikkökohtaisissa laatutyön itsearvioinneissa (2000) tuli keskeisesti esille tarve matalan, joustavan organisaation kehittämiseen, jossa päätösvaltaa delegoidaan osastoille nopeaa reagointia vaativissa asioissa. Keskeisesti tuli myös esille tarve henkilöstön vaikuttamismahdollisuuksien tehostamiseen, mikä strategisen johtamisen viitekehyksessä tarkoittaa operatiivisesta toiminnasta vastaavan ja ylimmän johdon vuoropuhelun ja valmistelevan päätöksenteon kehittämistä.¹¹⁸ Opetusministeriön (2001) linjauksiin suhteutettuna tämä tarkoittaa korkeakouludemokratian kehittämistä.

Budjettiprosessi ja talouteen liittyvien asioiden käsittely ovat keskeinen byrokraattisuuden ilmentymä ammattikorkeakoulussa. Perinteinen vuotuinen budjettiprosessi ammattikorkeakoulussa vie runsaasti aikaa ja henkisiä resursseja. Budjetin rakentaminen on osoittautunut määrääväksi tekijäksi sisällön tuottaman lisäarvon kustannuksella. Resursseja ei selkeästi kohdenneta vahvistetun kokonaisstrategian mukaisesti, mikä ilmenee mm. seuraavissa kannanotoissa:

”Sanotaan vaikka, kun strategioissa lukee, että (X) on painopistealue, niin sitä ei huomioida mitenkään. Kun mä pyydän resursseja niin sanotaan, et ei oo antaa. (...) Jos mä pyydän rahaa, niin vois kuvitella, et siihen ois jokin perustelukin olemassa. Varsinkin, jos (X) on painopistealue. Vaan eipä sitä rahaa näy. Ja kun ei rahaa näy, ei voi näkyä tuloksiakaan ...”. (OJT6/osastonjohtaja)

”Oppimisympäristöistä jos puhutaan, niin sekin on ihan selkeätä, et silläkin tiellä on paljon sellasii käytännön ongelmii. Jos puhutaan esim. virtuaalioppimisympäristöistä, niin mun mielestä on käsittämätöntä se, että me ei saada resursseja tonne tietoverkkojen ja järjestelmien ylläpitoon, kun sitte pitäis tämmösiä asioita hoitaa.” (OJKL3/osastonjohtaja)

¹¹⁸ Esim. ammattikorkeakoulun teollisuussektorin osastonjohtajien kannanotto organisaatiouudistuksen valmisteluun 11.12.2001 ilmentää tätä ongelma-aluetta.

Sama ongelma näkyy myös investointimäärärahoissa, josta esimerkkinä mm. seuraava:

”Rahaa sais olla enemmän. Ja sitten tuota toiminta vois olla vähän nopeempaa (...) päätöksenteossa, investoinneissa, tämmösis ihan käytännön asioissa (...). Kun aattelee investointeja, niitä ei ole vielääkään tullut. Kohta on kevät mennyt. (...). Vaikeuttaa se osaston toimintaa. Kun pitäis päättää, mitä syksyl taas tehään (...), laitteita pitäis ostaa ja kevään aikana jo tutustua...”. (OJT1/osastonjohtaja)

Talouden hallinnan¹¹⁹ asema muutoksen agenttina ammattikorkeakoulussa on tärkeä. Kyse on strategiseen johtamiseen sisältyvästä taloussuunnittelusta ja budjetin rakenteesta, joiden tulisi perustua siihen tapaan, jolla ammattikorkeakoulun organisaation perusyksikkö (esimerkiksi osasto tai toimiala) ja sen toiminnan sisältö on jäsennetty. Jäsenitys myös ilmentää ammattikorkeakoulun sekä osaston tai toimialan strategisia painopistealueita. Strategioiden tulisi selkeästi sisältyä budjettikeskusteluihin. (Ks. kpl. 6, strategia-ajattelun jäsentymisen.../toimintatapa sekä kpl. 10, strategisen johtamisen..., kuvio 5.) Ammattikorkeakoulussa tulisi osittain siirtää budjetin painoa rahallisista mittareista taloudellista tulosta ennakoiiviin ei-rahallisiin tekijöihin, jolloin olisi myös mahdollista havaita varoitusmerkit tulevista taloudellisista ongelmista.¹²⁰

Olen tässä kappaleessa jäsentänyt myös ammattikorkeakoulun toimintaa voimakkaasti ohjaavan *piilostrategian syntyyn vaikuttavia tekijöitä*. Toinen piilostrategian syntyyn vaikuttava tekijä on siis ammattikorkeakoulun alueellisen polarisaation aiheuttama jännite osatekijöineen.

¹¹⁹ En käytä tässä yhteydessä käsitettä taloushallinto, koska kyse on taloussuunnittelusta osana strategista johtamista ja päätöksentekojärjestelmää.

¹²⁰ Esimerkiksi opintojen ohjauksen tehostaminen olisi nähtävä keskeyttämisiä ehkäisevänä, millä on välillinen vaikutus ammattikorkeakoulun opiskelijakohtaisiin tuloihin. Opintojen ohjauksen kehittäminen on myös yksi opetusministeriön (2001) ammattikorkeakouluille asettamista toimintalinjauksista vuosille 2002–2005.

10 STRATEGISEN JOHTAMISEN IDEAALIMALLI KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULUSSA

Yhteenvedona edellisistä tutkimustuloksistani totean, että strategia-ajattelussa Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa kriittisiä kysymyksiä ovat

- 1 yhteisen tahtotilan selkeytymättömyys, jonka taustalla on ammattikorkeakoulun alueellinen polarisaatio sekä organisaation lokeroituneisuus ja sektoroituminen;
- 2 näkemysvaje, joka ilmenee kolmella tavalla:
 - a) keinotekoisena strategisena osaamisalueena (osasto-/yksikkö-/sektorijako),
 - b) ammattikorkeakoulukokonaisuuden hahmottumattomuus osaston/yksikön perspektiivistä ja
 - c) vaikeutena asemoida oma osasto/yksikkö osaksi ammattikorkeakoulukokonaisuutta;
- 3 strategisen vastuun selkeytymättömyys ammattikorkeakoulun hallituksen ja rehtorin välillä;
- 4 strategia-ajattelun painopisteen tulevaisuusorientoitumattomuus;
- 5 mittareiden, indikaattorien ja palautteen puutteellinen käyttö johtamisen ja toiminnan kehittämisen välineenä.

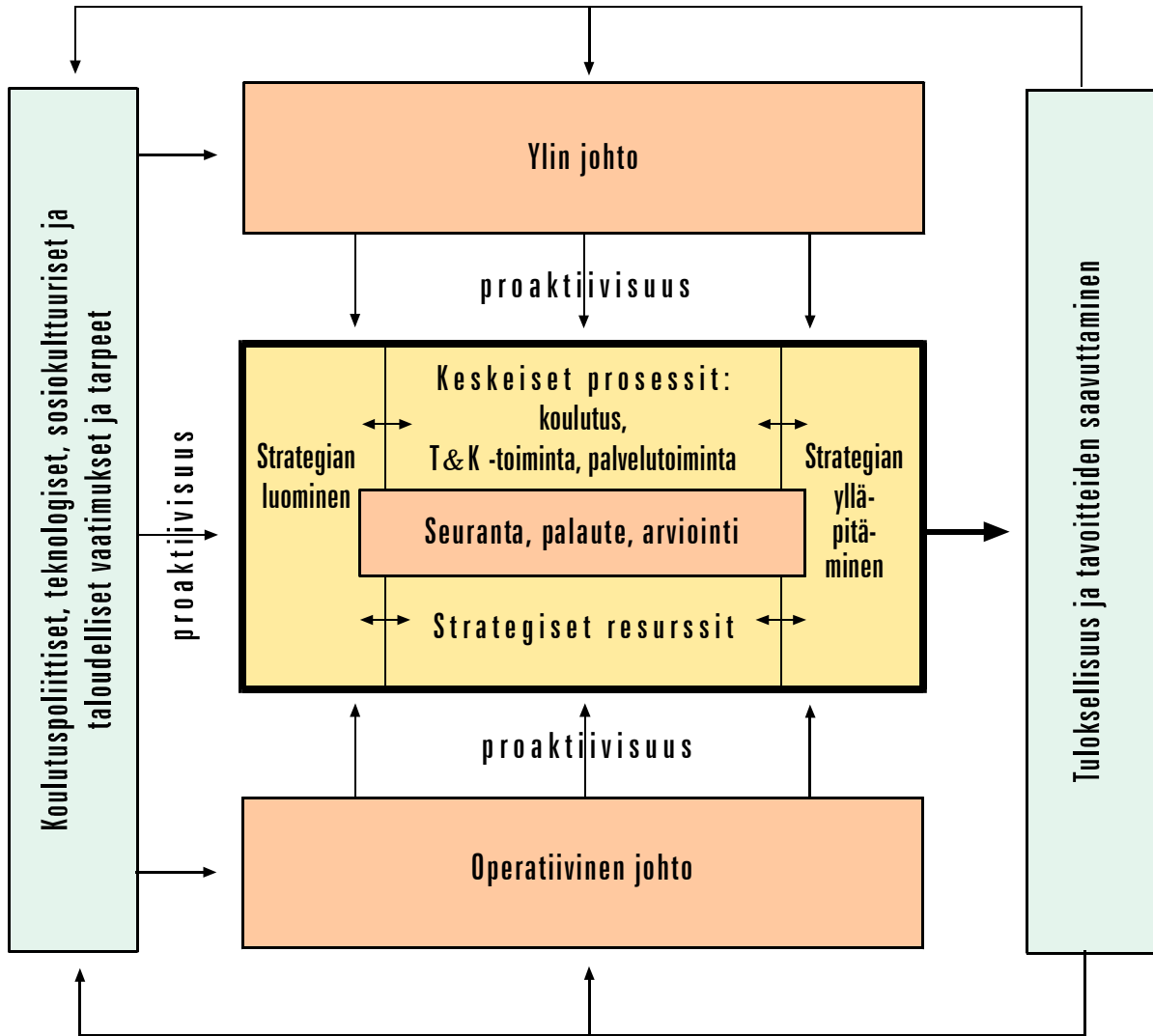
Tässä tutkimuksessa en ota kantaa ammattikorkeakoulun organisaatorakenteeseen kokonaisuutena, vaikka organisaation lokeroituneisuuden sekä osastoihin että sektoreihin aiheuttamat ongelmat tulevat keskeisesti esille.

Strategisen johtamisen selkeyttäminen edellyttää ensi vaiheessa *piilostrategian ”paljastamista”*: ammattikorkeakoulun alueellisen polarisaation sekä päätöksentekojärjestelmään ja osallistavan vuorovaikutuksen puutteeseen liittyvien ongelmien avointa purkamista. Piilostrategian ylläpitäminen ja vahvistaminen on myös aktiivista työaikaa sekä henkisiä voimavaroja kuluttavaa. Tässä yhteydessä on pureuduttava ammattikorkeakoulun perimmäiseen kysymykseen, ”miksi olemme olemassa?”, eli toiminta-ajatukseen, joka on arvolähtöinen.

Byrokraattisuuden vähentäminen edellyttää ammattikorkeakoulun päätöksentekojärjestelmän selkeyttämistä sekä osallistavan vuorovaikutuksen kehittämistä, mitkä liittyvät keskeisesti organisaation madaltamiseen. Keinoina voivat olla sekä rakenteelliset, toiminnalliset että osallistavat ratkaisut. Nämä kehittämistoimenpiteet myös edesauttavat strategiselle johtamiselle ominaisen kokonaisuuden/kokonaisuuksien johtamista ja kollektiivisen merkitysrakenteen kehittymistä strategia-ajattelussa.

Kuviossa 5 on tämän tutkimuksen empiiristen tulosten perusteella pelkistetty ideaalimalli ammattikorkeakoulun strategisesta johtamisesta. Mallissa on pyritty hyvin tiiviiseen kuvaukseen, jotta olennainen tulisi selkeästi esille. Mallin uloimmat ”laatikot” kuvaavat monitasoisia rajapintasuhteita ja sisältävät myös opetusministeriön tavoite- ja tulosohjauksen. Ne myös ilmentävät ammattikorkeakoulua avoimena järjestelmänä.¹²¹ Keskeinen ”laatikko” kuvaa strategiaprosessia ja strategista johtamista monialaisen ammattikorkeakoulun sisäisenä prosessina, mukaan lukien ylläpitäjähallinnon. Strategiaprosesseissa on löydettävä *tasapaino* (ks. myös Kaplan & Norton 1996, Mintzberg 1989, 338–367) erilaisten ulkoisten vaatimusten ja tarpeiden sekä ammattikorkeakoulun omien tavoitteiden ja strategisten resurssien välillä. Keskeistä on, millä tavoin strategiaprosesseissa tehdyt valinnat ja linjaukset ilmenevät budjettiprosesseissa ja edelleen ammattikorkeakoulun toiminnassa taloudellisten resurssien kohdentamispäätöksinä (ks. kpl 6 sekä kpl 9.2).

¹²¹ Palaan tähän kappaleessa 11, johtopäätökset (kuvio 6).



Kuvio 5. Ammattikorkeakoulun strateginen johtaminen.

Käytän ammattikorkeakoulun johdosta strategisen johtamisen viitekehyksessä seuraavia käsitteitä: *ylin johto*¹²² = (yhtiökokous), hallitus, (pedagoginen johtokunta), rehtori(t); *operatiivinen johto* = koulustoiminnan johtajat, T & K-toiminnan ja jatko- ja täydennyskoulutuksen johtajat sekä erikoisfunktioista vastaavat päälliköt. Kuviossa ylin johto ja sen tehtäväkenttä kuvaa ylhäältä alas -prosessia (strategiset peruslinjaukset ja kokonaisuuden hallinta, osallistava vuorovaikutus, strateginen päätöksenteko) ja operatiivinen johto ja sen tehtäväkenttä alhaalta ylös -prosessia (osallistuva eli suunnitteleva ja valmisteleva päätöksentekoprosessi). Strategisen

¹²² Käsittemäärittely vastaa de Kluyverin (2000, 10) käsitettä ”senior management”, ylin johtoporras.

johtamisen prosesseissa operatiivinen johto, joka vastaa perustehtävistä, on keskeisessä asemassa suhteessa erikoisfunktioista vastaaviin päälliköihin.

Hallituksella on ammattikorkeakoulun perustamisasiakirjojen mukaan *strateginen vastuu*, mikä ei tutkimustulosten mukaan käytännön päätöksentekoprosesseissa tullut selkeästi esille, vaan vastuuta on siirretty rehtorille¹²³, joka on toiminut hallituksen kokousten esittelijänä ja päätösehdotusten valmistelijana. Käytännössä strategisen vastuun epäselvyys on johtanut mm. päätöksentekoprosessien venymiseen ja tästä johtuneisiin muihin ilmiöihin, jotka ylläpitävät ja vahvistavat piilostrategiaa.¹²⁴ Pedagogisen johtokunnan tehtäväkuvaan on hallintosäännössä kirjattu ”kehittää ja ohjata ammattikorkeakoulun ja ammattiopiston opetuksellista toimintaa”, mutta käytännössä johtokunta on vastannut lähinnä opetushenkilöstön nimittämistä ja erilaisista opetustoimen asiakirjojen vahvistamisista.

Hallituksella on vastuu toiminnan *keskeisistä linjauksista ja strategisista päätöksistä*. Rehtorin/toimitusjohtajan tehtävänä on perustamisasiakirjojen mukaan johtaa ammattikorkeakoulun juoksevaa hallintoa, ei strategisten linjausten esittäminen hallitukselle. Strategisen johtamisen tulee ammattikorkeakoulussa kulminoitua siihen, että *suunnittelevan/valmistelevan elimen ja päättävän elimen tulee kohdata päätöksentekoprosesseissa*. Kyse on myös korkeakouludemokratiasta ja -autonomiasta. Tätä tähdennän strategisen johtamisen ideaalimallissa (kuvio 5).

de Kluyver (2000, 10) tuo esille tämän *suunnittelevan ja valmistelevan* tahon tärkeyden, jotta varmistetaan kaiken oleellisen ja relevantin strategisia kysymyksiä koskevan informaation esille tuominen. *Tämä on myös tärkeä kanava, jolla erilaiset toimintaympäristöstä tulevat ”impulssit” ja proaktiivisuus välittyvät strategiseen suunnitteluun ja päätöksentekoon*. Myös ammattikorkeakoulun *asiantuntijaorganisaation* luonne vaatii, että asiantuntemukseen perustuva auktoriteetti tulee riittävästi esille, ja eri alojen asiantuntijoiden tulee voida vaikuttaa ammattikorkeakoulun ta-

¹²³ Asia on jo edellä tutkimuksen tuloksissa tullut esille. Lisäksi esimerkkinä hallituksen määräys, jonka mukaan rehtorin tulee seuraavassa hallituksen kokouksessa 2002 esittää AMK:n yrityspalveluosastojen uudelleenorganisoinnin malli tilanteessa, jossa omistajatahojen ja AMK:n sisäiset näkemykset organisoitumisesta eivät ole samansuuntaiset (hallituksen kokous 19.12.2001).

¹²⁴ Esimerkiksi ammattikorkeakoulun organisaatiouudistuksen suunnittelun (2001) yhteydessä opetusosastoja ei ole riittävästi kuultu. Teollisuussektorin osastonjohtajat ovat esittäneet asiasta kannanottonsa mm. joulukuussa 2001 (ptk 11.12.2001), mikä on siirtänyt asian käsittelyä ammattikorkeakoulun hallituksessa. Opetusosastojen edustajat eivät ole osallistuneet organisaatiouudistusta valmistelevaan työhön eli strategiseen päätöksentekoprosessiin valmistelevana tahona/elimenä.

voitteisiin. *Kyse on myös ammattikorkeakoulun eri osaamisalueiden edustajien välisestä dialogista, joka on välttämätön edellytys innovatiiviselle toiminnalle ja strategisten osaamisalueiden luomiselle.* Mallissa myös yhdistetään perinteitään erilaiset ammattikorkeakoulun osakulttuurit, ns. vanhat oppilaitoskulttuurit ja vanhat hallintomallit, *tasapainottavaksi ja kollektiiviseksi suunnittelu- ja päätöksentekojärjestelmäksi.*

Mallissa on yhtenevyyksiä Birnbaumin (1989, 175–230) korkeakoulujen johtamisen malliin, jossa neljä (ks. kpl 2.1) eri korkeakoulun hallintomallia integroidaan johtamisen kokonaismalliksi. Korkeakoulun osakulttuureissa voi olla yhteisiä piirteitä, samoin osajärjestelmissä (goals and values subsystem, technical subsystem, psychosocial subsystem, structural subsystem, managerial subsystem, ks. myös Birnbaum 1983, 70), mutta korkeakoulun toimintalinja ei kuitenkaan ole yhtenäinen. Keskeisiä keinoja yhteisen toimintalinjan hakemisessa on itsesäätely (”...self-correcting mechanisms that monitor organizational functions and provide attention cues, or negative feedback, to participants when things are not going well... Thus coordination is provided not only by one omniscient and rational agent but by spontaneous corrective action of the college’s parts”, Birnbaum 1989, 179). Birnbaumin (1989, 176) mukaan keinoja lisätä hallinnon tehokkuutta ovat päätöksentekojärjestelmän selkeyttäminen, ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen sekä joustavuuden lisääminen.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhtenevät myös CRE:n ja IMHE:n (OECD) korkeakoulujen strategista johtamista käsittelevän seminaarin 2000 johtopäätösten kanssa: ”organisations such as universities cannot function along the lines of a top-down strategic management model. (...) The top must (...) play a major role in providing incentives and regulating the process. The model is therefore a combination of top-down and bottom-up” (ks. Bayenet et al. 2000).

Keskeiset prosessit strategisessa johtamisessa määräytyvät ammattikorkeakoulun tehtävämäärittelystä¹²⁵. Olen luokitellut ne seuraavasti:

¹²⁵ Perustehtävä/tehtävät tarkistetaan säännöllisesti OPM:n kanssa käytävissä tavoite- ja tulosneuvotteluissa.

perustehtävä

- tutkintoon johtava koulutus

perustehtävää tukeva ja uudistava toiminta sekä aluekehitystehtävä

- T & K -toiminta
- palvelutoiminta (teknologia- ja muut palvelut, jatko- ja täydennyskoulutuspalvelut).

Strategiset resurssit koostuvat fyysisistä, taloudellisista, inhimillisistä ja organisatorisista varoista. Inhimilliset resurssit – vahva ylin johto, asiantunteva ja motivoitunut operatiivinen johto, hyvin koulutettu ja motivoitunut henkilöstö – nousivat haastatteluissa taloudellisten resurssien ohella ammattikorkeakoulun tärkeimmiksi menestystekijöiksi. Inhimilliset resurssit ovat tärkein strategian osa, koska ne sitovat muut strategian elementit yhteen. *Osaaminen ja tieto kumuloituvat toimivien henkilösuhteiden kautta, jolloin kyse on strategisesta oppimisesta ja strategisista osaamisalueista.* Strategisessa oppimisessa prosessoidaan toimijoiden näkemyksiä ja kokemuksia. Ammattikorkeakoulun *sisäiset ja ulkoiset kommunikaatiokanavat eli rajapintasuhteet on luotava avoimiksi*, jotta toimiva resurssi- ja oppimispohjainen strategia saadaan aikaan. Strategisessa johtamisessa resurssien vuosittainen ylläpitäminen ja varmistaminen edellyttää, että *toimintasuunnitelmat ja resurssisuunnitelmat ovat jo alun pitäen tasapainossa.*

Proaktiivisuudella tarkoitan tulevaisuuteen katsovaa, ennakoivaa otetta reagoivan otteen sijaan. Kyse on ”tulevaisuuden asiantuntijuuden¹²⁶” kehittämisestä, jonka tuottaminen edellyttää, että ammattikorkeakoulu kykenee ennakoimaan työelämässä tapahtuvia muutoksia ja myös tietoisesti ja aktiivisesti pyrkii vaikuttamaan muutosten suuntaan. Strategiatyöskentelyssä ammattikorkeakoulussa on tutkimustulosten mukaan kriittiseksi noussut yhteisen tahto- ja tavoitetilan aikaansaaminen¹²⁷ (miksi ja mitä? -kysymyksenasettelu). Strategia-analyysien tulee luoda pohjaa johtamiselle ja kehittämiselle sekä lisätä yhteistä tuntemusta ammattikorkeakoulusta ja toimintaympäristöstä. Analyysit luovat myös edellytyksiä ammattikorkeakoulun yhteisen

¹²⁶ Asiantuntijuuden laatua on kansainvälisessä keskustelussa luonnehdittu mm. käsitteillä rutiini-eksperttiisi, adaptiivinen eksperttiisi, reflektiivinen eksperttiisi, ekspansiivinen eksperttiisi ja sosiaalisesti jaettu eksperttiisi. Suomalaisessa ammatillisesta koulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta käsittelevässä keskustelussa on usein viitattu reflektiiviseen asiantuntijuuteen (käsite alunperin Schön 1983). Asiantuntijuuden kehittyminen on perinteisesti nähty työkokemuksen tuloksena. Koulutuksessa asiantuntijuutta on pyritty tuottamaan mm. ongelma- ja toimintakeskeisellä oppimisella.

¹²⁷ Strategiaprosessien luonteeseen sisältyy proaktiivisuuden lisäksi myös reaktiivisuus, spekulatiivisuus ja transformatiivisuus, jotka ovat osa aitoa keskusteluyhteyttä eli dialogia ammattikorkeakoulussa.

näkemyksen syntymiselle. Näistä syistä strategian luominen ja ylläpitäminen tulee toteuttaa ylhäältä alas- ja alhaalta ylös -prosessina. Nykyisellään ongelmana on, että opetusosastojen johto näkee strategia-ajattelun ja johtamisen yksisuuntaisena ylhäältä alas -prosessina ja kokee, että yhteinen visio, missio ja strategiset päämäärät viestitään operatiiviselle johdolle ja henkilöstölle pääosin paperilla¹²⁸. Ammattikorkeakouluja koskevissa tutkimuksissaan Kolehmainen (1997, 178) ja Laakkonen (1999, 104) ovat päätyneet samansuuntaisiin tuloksiin: opettajat ovat kokeneet kehittämishankkeet pakonomaisina ja ylhäältä tulleina määräyksinä, kehittämissuunnitelmat keskusjohtoisina, eikä osa vastaajista tuntenut kyseisiä asiakirjoja lainkaan.

de Kluyverin (2000, 10) näkemys siitä, että strategia-ajattelu ”alkaa” ylimmästä johdosta (senior management tai CEO) ns. valutusprosessina, soveltuu myös ammattikorkeakouluun, koska kyse on *perustehtävien kannalta keskeisistä linjauksista ja kokonaisuuden hallitsemisesta*. Perustehtäviin sisältyvä substanssi- ja avainosaaminen ja keskeiset inhimilliset resurssit ovat operatiivisella johdolla ja henkilöstöllä. Strategisen johtamisen ja operatiivisen johtamisen välille ei käytännössä voi vetää selvää rajaa, koska *strategia toteutetaan käytännön päätösten ja toimintojen avulla* (miksi, mitä ja miten? -kysymyksenasettelu). Näin ollen tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset myös Hamelin & Prahaladin (1996, 44) tulosten kanssa, joiden mukaan strategiahierarkia (dikotomia strategian luomisesta ja ylläpitämisestä) voi heikentää organisaation kilpailukykyä, jos suoritettava taso ei pääse riittävästi vaikuttamaan strategian luomiseen ja tavoitteisiin.

Operatiiviselle johdolle¹²⁹ tulee näin ollen ammattikorkeakoulussa luoda formaaliin järjestelmään sisältyvä mahdollisuus ja velvollisuus strategioiden¹³⁰ luomiseen ja ylläpitämiseen. Tärkeä tapa sitouttaa operatiivinen johto muutoksiin ja strategioihin on sitouttaa ja motivoida se muutosten ja strategioiden suunnitteluun.¹³¹ Hallituksen tehtävänä on, paitsi asettaa strategiset peruslinjaukset ja vahvistaa keskeiset strategiat, myös arvioida ja seurata niiden toteutumista mm. taloudellisten resurssien

¹²⁸ Esim. tuotantotalouden osaston laatutyön itsearvioinnissa 6.2.2000 luonnehdittiin KyAMK:n johtamistapaa ko. tavalla.

¹²⁹ Perustehtävästä käytännöstä vastaava operatiivinen johto.

¹³⁰ Strategia ymmärretään tässä sekä vahvistettuna strategiana, aiottuna strategiana että osastrategiana.

¹³¹ Tällaisena yhteistyöfoorumina voi toimia esimerkiksi johtoryhmä, jossa perustehtävästä/-tehtävistä vastaavat tahot ovat riittävästi edustettuina.

kohdentamisen ja päätöksenteon pohjana, antaa suuntaviivat strategioiden päivittämiseen sekä varmistaa toimintaedellytykset.

Strategisen johtamisen ytimen muodostaa säännöllinen toiminnan ja tulosten arviointi ja seuranta sekä suunnan arvioiminen ja muuttaminen tarpeen mukaan. Kyse on sekä *mittareista* (laadullinen tai määrällinen mittari), *indikaattoreista* (tilastollinen tunnusluku tai sen johdannainen) että *ensisijaisesta palautteesta* (ks. kpl. 4.5.2), joita käytetään strategisessa suunnittelussa ja strategia-analyyseissa siten, että ne kuvaavat ammattikorkeakoulun *tehtäviin liittyviä keskeisiä elementtejä*. Niiden tulee kertoa avainasioita ammattikorkeakoulun tehtäviin sisältyvien keskeisten prosessien (koulutusprosessit, T & K -toiminnan prosessit ja palvelutoiminnan prosessit) tilasta, kontekstista, toimivuudesta ja tuloksista. Voidaan myös puhua ammattikorkeakoulun itsesäätelystä (self-regulation, ks. Birnbaum 1989, 177–200). Ensisijaisen palautteen merkitys korostuu erityisesti ammattikorkeakoulun rajapintasuhteissa sekä innovaatioprosesseissa, osana alueellista innovaatiojärjestelmää.

Mittareita/indikaattoreita käytetään toiminnan muuttamiseen tavoitteiden suuntaisesti. Kyse on näin ollen strategisista valinnoista, joita pidetään tärkeinä. Mittarin/indikaattorin on kiinnityttävä prosessiin, ts. sillä on oltava kontekstipinta, joka määritetään ylhäältä alas- ja alhaalta ylös- prosesseissa lähtökohtana tärkeinä pidetyt koulutuspoliittiset, teknologiset, sosiokulttuuriset ja taloudelliset vaatimukset ja tarpeet. Vaatimukset ja tarpeet täsmentyvät opetusministeriön tavoite- ja tulosohtauksessa, kansallisissa ja kansainvälisissä koulutuspoliittisissa linjauksissa ja ohjelmissa, ammattikorkeakoulua koskevassa lainsäädännössä, ammattikorkeakoulun ylläpitäjien, maakunnan, sisäisten ja ulkoisten sidosryhmien sekä opiskelijoiden vaatimuksissa, odotuksissa ja tarpeissa. Näiden rajapintasuhteiden säätelyllä¹³² haetaan tasapaino strategisten tavoitteiden ja resurssien välillä sekä hallitaan ammattikorkeakoulua avoimena järjestelmänä.

Sisäiset sidosryhmät ovat mm. ammattikorkeakoulun koulutusohjelmia ja palveluyksiköitä. Sisäisten sidosryhmien kuuleminen ja osallistaminen on keskeinen osa ammattikorkeakoulun autonomiaa, demokratiaa ja toiminnanvapautta, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä asiantuntijaorganisaatiolle ominaista luottamusta henkilöstöön ja sen ammattitaitoon sekä tätä kautta välittyvän *ensisijaisen palautteen hyödyntä-*

¹³² Opetusministeriön, ammattikorkeakoulun sekä ammattikorkeakoulun ylläpitäjien väliset tavoite- ja tulossopimusneuvottelut ovat keskeinen säätelyn keino.

mistä. Ensisijainen palaute konkretisoituu laadullisena, lähinnä avoimena palautteenä. Ulkoisia sidosryhmiä ovat mm. yritykset, työ- ja elinkeinoelämän edustajat, erilaiset asiantuntijat, teollisuuden järjestöt, rahoittajat, kauppakamari. Konkretisoituminen edellyttää aktiivista vuorovaikutusta ylimmän johdon ja operatiivisen johdon välillä. Operatiivinen johto toimii myös välittäjänä henkilöstön ja ylimmän johdon välillä. Mittareiden ja indikaattoreiden, joita käytetään strategisen päätöksenteon välineenä, tulee ammattikorkeakoulussa olla yhteisesti hyväksytyjä, jotta operatiivinen johto ja henkilöstö sitoutuvat muutosten toteuttamiseen.¹³³ Erilainen palaute sinällään voi toimia transformaation lähteenä. Jos tuloksia ei arvioida, ei myöskään tiedetä onko onnistuttu vai epäonnistuttu. (Esim. Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 239.)

Mittareiden kehittämisessä kyse on siis tasapainon hakemisesta ja säätelystä laadullisten ja määrällisten tavoitteiden sekä strategisten resurssien välillä. Esimerkiksi Balanced Scorecard ilmentää organisaation tarvetta uudentyypiseen strategiaajatteluun sekä laadun ja tuloksen tasapainoon johtamisen haasteena (esim. Lumijärvi & Jylhäsaari 2000, 239). BSC-viitekehikseen (Kaplan & Norton 1996) suhteutettuna ammattikorkeakoulun *nykyisyyttä* ilmentävät olemassa olevat resurssit, koulutus-, T & K - ja palvelutoiminnan prosessit sekä opiskelija-, yhteistyökumppani- ja asiakasnäkökulma. Taloudellinen näkökulma kuvaa *menneisyyttä*. *Uudistumisen, innovatiivisuuden ja kehittymisen* näkökulma sisältää ammattikorkeakoulun kehittymisen avoimena järjestelmänä (rajapintasuhteet) sekä johdon ja koko henkilöstön kehittämis- ja kehittämishalukkuuden.¹³⁴

¹³³ Kontekstipinta muodostuu mm. saman mittarin/indikaattorin muodostamista trendeistä tai keskimääräisistä tai vastaavista prosesseista saaduista vertailuindikaattoreista. Strategia-ajattelussa ja strategisessa johtamisessa tärkeää on, että mittarit ja indikaattorit sidotaan tulevaisuuteen eli tavoiteisiin.

¹³⁴ Tämän näkökulman mittaamiseen ja arviointiin liittyvät keskeiset mittarit ovat johdettavissa kuvion 6 tasosta 4 (ks. kpl 11, johtopäätökset).

V DISKUSSIO

II JOHTOPÄÄTÖKSET

Koulutusjärjestelmän rakenteellinen muutos ja erityisesti ammattikorkeakoulu-uudistus on ollut nopea. Salmisen (2001) mukaan ammattikorkeakoulu-uudistuksen suunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta on noudattanut pääosin yleisiä poliittisen prosessin ja suunnitteluprosessin lainalaisuuksia. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa yksittäisen henkilön näkökulmasta kansallinen ammattikorkeakoulu-uudistus, vaikka se ei olekaan irrallaan yleisestä yhteiskunnallisesta kehityksestä sekä kansainvälisistä koulutuspoliittisista ratkaisuista, ei keskimäärin ole riittävän selkeästi perusteltu ja johdonmukaisen harkinnan tulos.

Tässä tutkimuksessa on pyritty tekemään kompleksinen muutosprosessi näkyväksi ja ymmärrettäväksi strategia-ajattelun viitekehyksessä. Tutkimuksessa on tullut esille, että irrallinen kehittäminen tai kehittämissyrkimykset mm. arviointijärjestelmään liittyen eivät juuri johda onnistumisiin, koska systeeminen ymmärrys on puuttunut. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ammattikorkeakoulun muutosprosessissa ei ole kyse ”pienien mutaatioiden hiljaisesta virrasta” (Gersick 1991, 10–36), ei valankumouksellisesta muutoksesta (Tichy 1983), eikä myöskään selkeästi johdetusta tai autonomisesta prosessista. Kyse on pikemminkin kompleksisesta, sekä johdetusta että johtamattomasta prosessista, jossa strategioita on muotoiltu ja niitä muotoutuu ennakoimatta. Keskeisenä voimana vaikuttaa piilostrategia.

Ammattikorkeakoulujärjestelmää on kehitetty yhteiskunnallisessa tilanteessa, joka ilmenee muutoksina myös yliopistojen toimintaympäristöissä. Tieteellisen tiedon ta-

loudellinen merkitys samoin kuin talouden globalisoituminen ovat kansainvälisten vertailujen mukaan vaikuttaneet mm. yliopistojen resurssien vähenemiseen samaan aikaan, kun sisäänottomäärät ovat kasvaneet¹³⁵. Tieteenalakohtaisessa rahanjaossa tekniset tieteenalat sekä alat, joilla on taloudellista relevanssia, ovat olleet etusijalla. Tuotekehitys ja innovaatiotoiminta sekä globaali kilpailu näkyvät yliopistoissa mm. toiminnan kaupallistamisena.

Sama ilmiökenttä koskettaa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun ohella myös muita ammattikorkeakouluja, joille lyhyen kokeiluvaiheen aikana asetettiin ajallisiin ja myös muihin resursseihin suhteutettuna jopa kohtuuttomia kehitymisvaatimuksia. Strategiset resurssit luovat reunaehdot toiminnalle. Uusina haasteina ovat lisäksi tulleet T & K -toiminnan kehittäminen, aluekehitystehtävä ja ammatilliset jatkotutkinnot. Samaan aikaan ammattikorkeakoulut, niin Kymenlaakson ammattikorkeakoulu tämän tutkimuksen tulosten perusteella kuin mm. koulutus- ja arviointipoliittisessa viitekehyksessä esittämäni ammattikorkeakoulut suppeampien ulkoisten arviointien ja auditointien perusteella, ovat lyhyen kokeiluvaiheen jälkeen ja muutaman vuoden vakinaisina ammattikorkeakouluina toimineina vasta puolitiessä yhtenäisen ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämisen sekä perustehtävien selkeyttämisessä.

Kuvaan tutkimuksessani Kymenlaakson ammattikorkeakoulun strategia-ajattelun jäsentymistä sekä muodostan empiiristen tulosten perusteella ideaalimallin ammattikorkeakoulun strategisesta johtamisesta. Ammattikorkeakoulun strategia on osoittautunut erittäin kompleksiseksi ilmiöksi, jonka taustalla ovat sekä alueellinen polarisaatio että organisaation rakenteelliset ja tästä johtuvat toiminnalliset tekijät sekä strategisen vastuun selkeytymättömyys. Strategisen oppimisen viitekehyksessä esitin katsauksen oppivan organisaation teoriaan. Karrikoiden voin todeta, että ammattikorkeakoulun arkipäivä ei ole oppivan organisaation mukaista yhteistyön, tiimien ja konsensuksen ideologiaa, vaan jo pelkästään toimipisteiden alueellinen sijainti sekä eri omistajatahot luovat omia reunaehtoja, jännitteitä ja intressiristiriitoja toiminnalle. Nämä tekijät osaltaan luonnehtivat käyttämäni käsitettä piilostrategia.

Pidän strategista oppimista strategia-ajattelua ylläpitävänä ja uusintavana pääomana. Strategian korostaminen organisaatiota, tässä tapauksessa ammattikorkeakoulua ohjaavana käsitteenä, asettaa erityisesti strategiselle johdolle suuren haasteen ajatte-

¹³⁵ Vuonna 1991 yliopistojen budjettimäärärahat opiskelijaa kohti laskettuina olivat keskimäärin 42 000 mk, vuonna 1999 summa oli 33 000mk.

lun ja osaamisen kehittämisessä. Ilman strategiaa johtaminen on lyhytnäköistä. Toisaalta ei myöskään voida irtautua operatiivisesta ajattelusta ja johtamisesta, koska ne onnistuessaan toteuttavat aiottua/vahvistettua strategiaa. Koska strategisessa oppimisessa on kyse muutoksen hallinnasta ja oppimisesta, se myös haastaa yksilöt lähtemään ennakkoluulottomasti kokemaan uutta, hyväksymään muutos ja olemaan siinä mukana. Muut vaihtoehdot ovat pyrkiä jatkamaan entisellä tavalla tai ryhtyä vastustamaan muutosta torjumalla tai asettumalla muutoksen ”yläpuolelle”. Muutoksen ottaminen haasteena ja mahdollisuutena on strategisen oppimisen lähtökohta.

Valtioneuvosto velvoitti ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheessa yhdistämään alueellisia ammattikorkeakouluhankkeita. Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa yhdistäminen on koettu mm. ulkoisena pakkona, ylhäältä tulleena vaatimuksena, johon ei täysimittaisesti ole sitouduttu eikä kasvettu. Ammattikorkeakoulun perustamisasiakirjat luovat jo osaltaan seudullisen/kunnallisen näkökulman ammattikorkeakoulun toimintaan ja päätöksentekoon. Piilostrategian purkamisen ammattikorkeakoulussa voi johtaa kahteen vastakkaiseen ja äärimmäiseen kehityskuvaan:

- 1 ammattikorkeakoulusta kehitetään aidosti maakunnallinen korkeakoulu, mikä on ammattikorkeakoulun toiminta-ajatuksen perustana tai
- 2 ammattikorkeakoulun Kotkassa sijaitsevaa ja Kouvolan seudulla sijaitsevaa koulutusta ja T & K -toimintaa ryhdytään avoimesti kehittämään erillään toisistaan.

Pidän tärkeänä, että ammattikorkeakoulun toiminta-ajatus, piilostrategian ongelma sekä keskeiset asiakirjat, mm. osakassopimus, otetaan tarkastelun ja keskustelun kohteeksi ja luodaan tältä pohjalta realistinen ja avoin pohja strategiatyölle ja strategiselle johtamiselle. Erityisen tärkeää on myös todellisen strategisen vastuun ja päätöksentekojärjestelmän selkeyttäminen. Viime kädessä kyse on *rajallisten strategisten resurssien, fyysisten, taloudellisten, inhimillisten ja organisatoristen varojen, muuttamisesta perustehtävien toteuttamisen ja kehittämisen kannalta optimaaliseksi rakenteiksi sekä osaamisen ja oppimisen edellytyksiksi.*

Ammattikorkeakoulun toiminta-ajatuksen perustana on maakunnallisuus ja erityisillä vahvuusalueilla myös koko maan elinkeino- ja työelämän kehittäminen. Toiminta-ajatukselta vaaditaan, että se on niin kantava ajatus, että se pystyy ohjaamaan

toimintaa. Lisäksi sen tulee olla pysyvin elementti ammattikorkeakoulun strategisen johtamisen kokonaisrakenteessa. Lähtökohtana strategisessa päätöksenteossa tulee olla ammattikorkeakoulun todellinen etu, ei seutu- tai kuntapoliittiset vaikuttimet. Ammattikorkeakoulun etu puolestaan konkretisoituu sen onnistumisissa perustehtävissään ja keskeisissä prosesseissaan. Kankea päätöksentekojärjestelmä tulee uudistaa joustavammaksi ja luoda operatiiviselle johdolle ja henkilöstölle selkeät osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet. Erityisen tärkeitä nämä ovat myös siksi, että opetusministeriö on toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2002–2005 linjannut, että suunnitelmakauden aikana ”ammattikorkeakoulukohtaisia toimipisteverkkoja rationalisoidaan” ja ”ammattikorkeakoulujen hallintoa kehitetään korkeakouluautonomin ja korkeakouludemokratian periaatteiden mukaisesti” (www.minedu.fi).

Strategisista linjauksista ja strategisesta päätöksenteosta vastaavan ammattikorkeakoulun *hallituksen jäsenten tehtävä on erittäin vaativa ja haastava*. Kyseinen luottamustoimi edellyttää hyvää ammattikorkeakoulun, maakunnan ja sen työ- ja yritys-elämän tuntemusta sekä kansallisten ja kansainvälisten koulutuspoliittisten linjausten tuntemusta ja myös lujaa sitoutumista luottamustehtävään. Tehtävä edellyttää enenevässä määrin myös ammattikorkeakoulun autonomian ja korkeakouludemokratian sisäistämistä. Ammattikorkeakoulun tuntemusta, kokonaiskäsityksen muodostumista ja systeemistä ymmärrystä voidaan kehittää aktiivisella vuorovaikutuksella erityisesti perustehtävistä käytännössä vastaavan operatiivisen johdon kanssa.

Ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheessa korostui arvioinnin merkitys toiminnan ja laadun kehittämisessä ja näin ollen myös muutosprosessien hallinnassa. Arvioinnin velvoite on myös laissa (255/1995). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella erilaiset arvoinnit (itsearviointit, opiskelijakyselyt, ilmapiirikyselyt, laatutyön auditoinnit ym.) ovat ammattikorkeakoulussa pääosin jääneet itseisarvoiksi, ts. niitä ei ole systemaattisesti käytetty strategisen johtamisen työkaluina. Ongelma on monisyinen ja liittyy systeemisen ymmärryksen puutteeseen. Mittareiden ja indikaattoreiden tulisi kiinnittyä ammattikorkeakoulun yhteiseen tahtotilaan ja tavoitteisiin. Yhteinen tahtotila ja tavoitteet eivät puolestaan ole selkeyntyneet ja konkretisoituneet mm. siitä syystä, että operatiivisella johdolla, joka lukumäärällisesti on suuri (17 opetusosastojen johtajaa ja erikoisfunktioiden päälliköt), ja ylimmällä johdolla ei ole kol-

legiaalista vuorovaikutusta, yhteisiä suunnittelu- ja asioiden valmistelutilaisuuksia.¹³⁶ Yhteistä aitoa tahtotilaa ei ole päässyt rakentumaan.

Mittarit, joita ammattikorkeakoulussa seurataan, ovat joko suoraan taloudellisia mittareita tai liittyvät niihin välillisesti. Keskeisiä mittareita ja indikaattoreita ovat AMKOTA-tilastot. Kansallista vertailutietoa antavat AMKOTA-tilastot, opetusministeriön tekemät tuloksellisuusarvioinnit, koulutuksen laatuysikkö- sekä työelämysuhteiden ja aluekehitysvaikutusten huippuysikkötunnustukset. Tunnustusten ja palkitsemisen samoin kuin tavoite- ja tulosneuvottelujen avulla opetusministeriö käyttää erityisesti taloudellista ohjausvaltaansa ammattikorkeakouluihin. Tutkimusprosessin aikana on moneen kertaan tullut mieleen ajatus, toimiiko korkeakoulujärjestelmä yhä enemmän lähinnä taloudellisten arvojen varassa. Tämä on omiaan luomaan paineita koulutusorganisaation ja -järjestelmän läpinäkyväksi tekemiseen (kansainvälinen ja kansallinen vertailutieto ja indikaattorijärjestelmät). Toisaalta opetusministeriö on linjannut, että tavoite- ja tulosohjausmenettelyä kevennetään (www.minedu.fi) ja kuten edellä toin esille, korkeakouluautonomiata tulee kehittää.

Koulutus- ja arviointipoliittisessa viitekehyksessä esitin muutamia kansainvälisiä koulutuksen arvioinnin linjauksia. Yleisenä huomiona¹³⁷ totean, että koulutusjärjestelmät ja arviointipoliittikat eri maissa ovat hyvinkin erilaisia, jopa sekavia. Edellä mainitsemani näkemys siitä, että koulutuspolitiikkaa sanelevat yhä enemmän taloudelliset intressit, saa tukea mm. Mr Richard Yellandin (Head of the IMHE programme, OECD) toteamuksesta (7.5.2000), että kaikkien OECD:n alueen valtioiden koulutusjärjestelmiin ja -organisaatioihin kohdistuu valtion taholta paineita ns. laatu-työn kehittämiseen, jonka taustalla on taloudellisuus- ja tuottavuusajattelu.

Yhdeksästä eri toimipisteestä muodostuvan Kymenlaakson ammattikorkeakoulun muutoksen hallinta, josta strategisessa johtamisessa on kyse, edellyttää sekä organisaation rakenteiden ja toimintatapojen että yksilöiden asenteiden ja käyttäytymistapojen muuttamista. Työyhteisössä tämä tarkoittaa oman, osaston/yksikön ja koko ammattikorkeakoulun tehtävän ja merkityksen arviointia ja analyysia, vision hah-

¹³⁶ Ammattikorkeakoulun sektorikohtaiset osastonjohtajakokoukset eivät vastaa tätä vaatimusta.

¹³⁷ Olen vuodesta 1998 lähtien osallistunut viiteen Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Tampereen yliopiston koulutuksen kehittämiskeskuksen järjestämään opinto- ja tutustumismatkaan ulkomaille. Kohteina ovat olleet Englanti, Hollanti, Yhdysvallat, Ranska (OECD ja ranskalainen koulutuspolitiikka) sekä Bryssel/Pariisi (EU:n koulutuspolitiikka/OECD:n kansainvälinen koulutuksen arviointipoliittikka).

mottamista siitä, millainen halutaan tietynä tulevaisuuden ajankohtana olla sekä strategian tuottamista tavoitetilään pääsemistä varten.

Vanhat perinteet muistetaan usein hyvinä ja toimivina, eikä ammattikorkeakouluuudistuksen mukanaan tuomia ratkaisuja nähdä aina perusteltuina. Tällaisia kysymyksiä ovat mm. lähiopetustuntien määrien supistukset, kansainvälistymisen todellinen hyöty, T & K -toiminnan nopea ja voimallinen tulo, aluekehitystehtävä ja laatutyö. Näitä ajatuksia, kokemuksia ja näkemyksiä ei ammattikorkeakoulussa ole kollegiaalisesti prosessoitu eli ei ole luotu mahdollisuutta organisaatiossa tapahtuvaan strategiseen oppimiseen, joka olisi koordinoitua ja jatkuvaa. Kyse on ylhäältä alas- ja alhaalta ylös -prosessien kohtaamattomuudesta. Koordinoinnilla tarkoitan, että ko. prosessit tulee sitoa ammattikorkeakoulun tavoitteisiin, niiden saavuttamiseksi määriteltyyn osaamiseen sekä oppimistarpeeseen. Samalla kehitys on selvästi johtanut opettajan työn yksityistymiseen ja vaatimukseen työnkuvan laaja-alaistamisesta. Haastatteluissa todettiin, että ”eikö enää riitä, että tekee (opettajan) työnsä hyvin?”

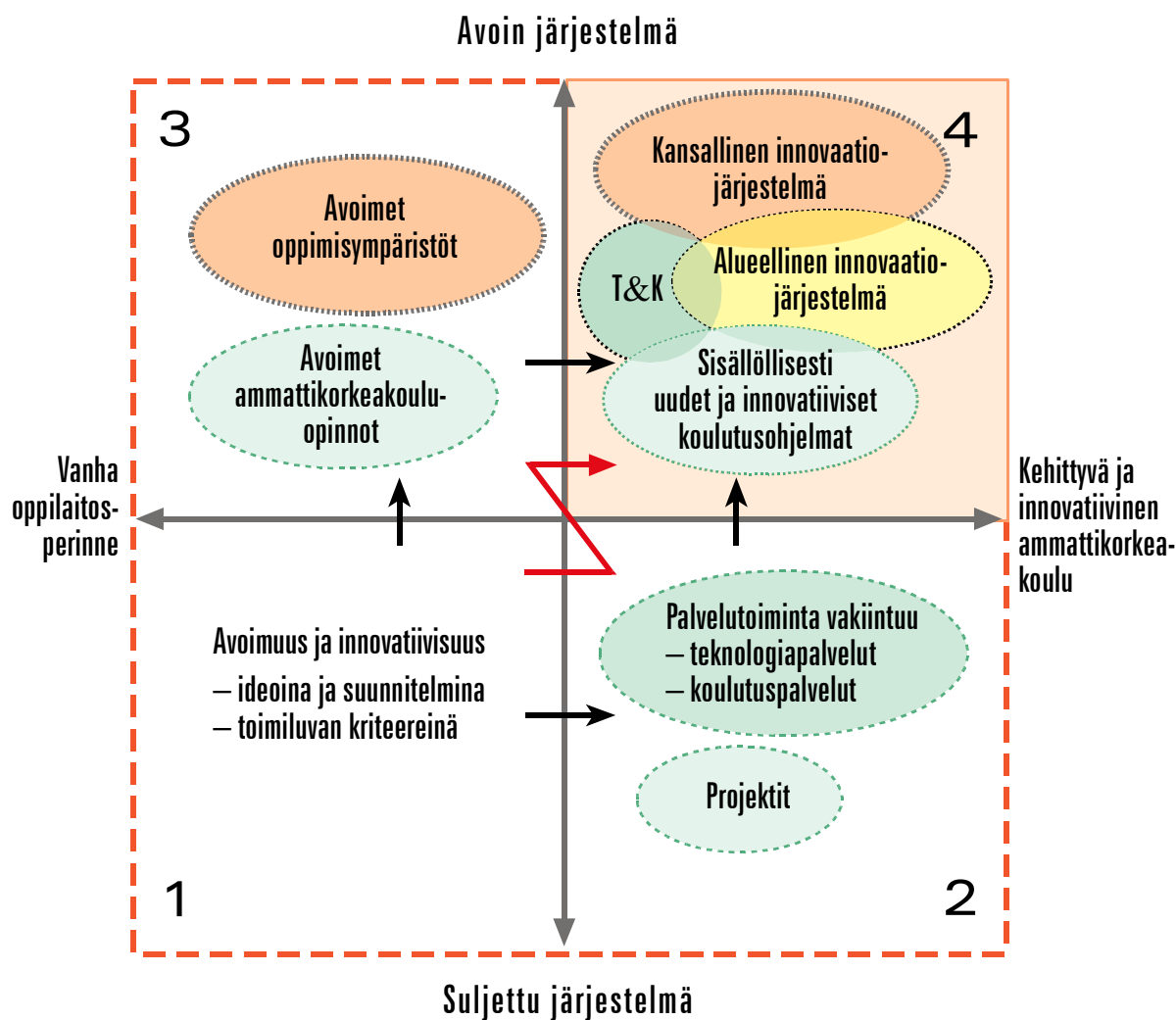
Pyrkimyksenäni on ollut empiiristen tutkimustulosten perusteella luoda ideaalimalli ammattikorkeakoulun strategisesta johtamisesta. Teoreettisena viitekehyksenä on ollut erityisesti de Kluyverin (2000) strategia-ajattelun teoria, jota sovelsin ammattikorkeakoulun strategia-ajattelun jäsentämisessä. Työn edetessä on osoittautunut, että strategian määritelmäni soveltuu ammattikorkeakouluun. Määritelmästä johdettuna strategialta edellytetään tiettyjä reunaehtoja, joita käytetään mm. resurssien kohdentamisen perusteena, mutta myös väljyyttä ja joustoa, jota strategia-ajattelu vaatii. Toisaalta resurssit sinällään asettavat reunaehtoja toiminnalle.

Asiantuntijaorganisaatiossa ammattikorkeakoulun henkilöstö on sidoksissa ympäristöönsä sekä edustamiensa alojen tieteelliseen ja professionaaliseen kehitykseen. Ammattikorkeakoulu ei kuitenkaan voi spontaanisti altistaa strategioitaan ja toimintasuunnitelmiaan jatkuville muutoksille ja epävarmuustekijöille, vaan siltä on asiantuntijaorganisaationa edellytettävä *näkemyistä maakunnan sekä työ- ja yrityselämän kehityksestä ja sen suunnasta*, ts. ammattikorkeakoulun on osallistuttava alueensa tulevaisuuden tekemiseen. Kyse ei voi olla päämäärättömästä tulevaisuuteen ajautumisesta, vaan on löydettävä aito tahto- ja tavoitetilä. *Ammattikorkeakoulun on itse kyettävä vaikuttamaan ja luomaan asiakkaiden tarpeita ja odotuksia toimimalla proaktiivisesti*, ei reaktiivisesti.

Muutoksissa on variaatioita ja niiltä vaaditaan joustavuutta. Strategisten resurssien ohella reunaehtoja luovat kansalliset, erityisesti opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma 2002–2005 sekä ammattikorkeakoulujen valtakunnalliseen ohjaukseen liittyvät kysymykset, tulevaisuudessa enenevässä määrin myös kansainväliset koulutuspoliittiset linjaukset sekä mm. maakunnan kehittämisstrategia. Näillä kaikilla on tiettyä pysyvyyttä ja tavoitteellisuutta. Kansalliset koulutuspoliittiset linjaukset konkretisoituvat mm. opetusministeriön ammattikorkeakouluille myöntämän valtionosuusrahoitteisen perusrahoituksen, jota pyritään kehittämään kannustavamaksi ja oikeudenmukaisemmaksi sekä ammattikorkeakoulun infrastruktuurin tarpeita vastaavaksi, ylimääräisen tuloksellisuusrahoituksen sekä hankerahoituksen kautta. Opetusministeriö siirtää hankerahoituksen painopistettä ammattikorkeakoulu-uudistuksen tukiohjelman painopistealueista T & K -toimintaan sekä uusien kehittämishankkeiden ja erillishankkeiden rahoitukseen. T & K -toiminnan funktio, avainosaamisalueet ja todellinen tahtotila tulee myös tästä syystä selkeyttää ammattikorkeakoulussa.

Strategiaa ilmiönä tarkasteltaessa on syytä pitää mielessä, että kyse on kokonaisuuden hallinnasta, kokonaisuuden osien riippuvuus- ja vuorovaikutussuhteiden systemisistä ymmärtämisestä ja hallinnasta, tulevaisuuteen orientoitumisesta sekä siitä, että tämän päivän päätöksillä luodaan tulevaisuutta. Nämä strategian elementit ovat johtamisprosesseissa keskeisessä asemassa.

Seuraava nelikenttä (kuvio 6) on tiivis yhteenveto strategia-ajattelun kehittymisestä ja tulevaisuuden haasteista Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa. Kuvaan ammattikorkeakoulun kehittymistä kahdella ulottuvuudella, järjestelmänä (avoin järjestelmä – suljettu järjestelmä) sekä strategia-ajattelun kehittymisenä (vanha oppilaitosperinne – kehittyvä ja innovatiivinen ammattikorkeakoulu).



Kuvio 6. Ammattikorkeakoulun strategia-ajattelun kehittyminen ja kehittymisen haasteet.

Nelikentässä pelkistän strategia-ajattelun ja toiminnan välisen yhteyden myös ajallisesti. On huomattava, että ammattikorkeakoulun viisi koulutusala ja yksittäiset koulutusohjelmat ovat eri kehitysvaiheissa arvioituna järjestelmän avoimuuden sekä innovatiivisuuden ja kehittymisen näkökulmista. Tasojen 2 ja 3 keskeisimmät erot ilmenevät suhtautumisessa T & K -toimintaan (ks. kpl 6, strategia-ajattelun jäsentyminen.../ sisältö) sekä viiteryhmän rajoittumisena lähinnä omaan osastoon ja omiin ulkoisiin sidosryhmiin (ks. kpl 6, strategia-ajattelun jäsentyminen.../ konteksti). Kollektiivinen strategia-ajattelu (ks. kpl 7 ja kpl 8) tämän tutkimuksen tulosten perusteella rakentuu tasoista 1, 2 ja 3. Tulevaisuusorientoituneisuus ja proaktiivisuus (taso 4) osoittautuivat tutkimuksen tulosten mukaan hyvin vähäisiksi. Tässä

yhteydessä todettakoon, että ammattikorkeakoulussa on yksittäisiä koulutusohjelmia tai suuntautumisvaihtoehtoja, jotka ovat erityisen hyvin verkottuneet työelämän kanssa ja osittain saavuttaneet tason 4.

Tasolla 1 vanhat oppilaitosperinteet ja -kulttuurit ovat vielä keskeisiä. Kehittyvä avoimuus ja innovatiivisuus ilmenivät (1) Kotkan va. ammattikorkeakoulun perustana olleiden oppilaitosten¹³⁸ kurssitoiminnan ja teknologiapalveluiden käynnistymisenä 1970- ja 1980-luvuilla; (2) Kotkan ammattikorkeakoulukokeilun käynnistymisessä tekniikan, merenkulun ja puutalouden teknologiapalveluiden ja kurssitoiminnan yhdistämisenä yhdeksi yrityspalveluosastoksi; (3) ideoina, ts. erilaisina suunnitelmina ja näkemyksinä ammattikorkeakoulun kehittymisestä¹³⁹; (4) opetusministeriön asettamissa ammattikorkeakoulun toimiluvan kriteereissä ja edelleen (5), ylläpitäjien Kotkan va. ammattikorkeakoulua, Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhanketta ja Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulua koskevissa toimilupahakemuksissa.

Tasolla 2 Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulun ulkoinen palvelu- ja projekti-toiminta on vuonna 1996 organisoitu sekä teollisuus- että palvelusektorilla yrityspalveluosastoiksi, jotka sijaitsevat Kotkassa ja Kouvolassa. Erilainen projektitoiminta on laajentunut sekä määrällisesti että sisällöllisesti. Työelämän asiantuntijoita osallistuu opetukseen. Järjestelmän sulkeutuneisuutta kuvaa se, että T & K -toiminta on siihen sitoutuneiden aktiivisten toimijoiden varassa, ei kollektiivisesti hyväksytty ja jaettu keino uudistaa opetuksen sisältöjä, ts. T & K -toiminnan merkitys ja yhteys opetukseen ja oppimiseen ei vielä ole selkeytynyt.

Tasoa 3 ilmentävät erilainen opetusta, oppimista ja työelämää palveleva projekti-toiminta (ns. oppimisprojektit), sekä avoimet ammattikorkeakouluopinnot. Oppimisympäristöjä on kehitetty sekä avoimina kontekstuaalisina¹⁴⁰ että virtuaalisina oppimisympäristöinä. T & K -toiminnan merkitys ja yhteys opetukseen ymmärretään myös aluekehitystehtävän näkökulmasta. Oppimisympäristöjen avoimuus on sidoksissa omaan viiteryhmään eli koulutusohjelmaan tai osastoon ja omiin ulkoi-siin sidosryhmiin.

¹³⁸ Ks. osa II, tutkimuskohteen kuvaus.

¹³⁹ Ks. rehtori Erkki Ojasen puhe 5.5.1989, kpl. 3.1.1.

¹⁴⁰ Esim. projektioppiminen, workshopit ja todelliseen toimintaan sidoksissa olevat oppimisympäristöt.

Strategia-ajattelun ja strategisen johtamisen haasteena ammattikorkeakoulussa on *saavuttaa taso 4 ja kehittyä kyseisellä tasolla*.¹⁴¹ Strategia-ajattelussa ja strategisessa päätöksenteossa tulee luoda edellytykset koulutusohjelmien uudistamiselle rakenteellisesti ja sisällöllisesti. Koulutusohjelmien tulee verkottua todellisiin toimintaympäristöihin ja työelämään. Vankka teorettinen pohja tulee tarkoituksenmukaisella tavalla kytkeä aitoon työssä ja tekemällä oppimiseen. Ammattikorkeakoulun tulee olla aktiivinen toimija alakohtaisten innovaatioverkostojen sekä alueellisen innovaatiojärjestelmän (eli toimijoiden alueellisen verkoston kehittämisessä), sekä erityisillä vahvuusalueilla ja erilaisin toimintaverkostoin kiinnittyä osaksi kansallista innovaatiojärjestelmää. Kyse on ammattikorkeakoulun perustehtävien innovatiivisesta ja proaktiivisesta toteuttamisesta.

Vankan teorettisen pohjan luomisesta ovat ammattikorkeakoulun lisäksi vastuussa myös lukiot ja ammatillinen toinen aste. Koulutusinstituutioiden alueellinen yhteistyö ja erityisesti yleisen vaatimustason kohottaminen ovat perusedellytyksiä sille, että ammattikorkeakoulu voi täyttää opetusministeriön vaatimukset koulutuksen tason kohottamisesta. Rinnan ammattikorkeakoulun kanssa on kehitettävä ammatillisen toisen asteen koulutusta ja nostettava sen arvostusta.

12 TUTKIMUSMENETELMÄN JA SEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Tutkimuksessa on kyse empiirisestä tutkimusotteesta, jossa olen perehtynyt strategian ilmiön tutkimiseen sen todellisessa kontekstissa, kun ilmiön ja sen kontekstin rajapinta ei ole selkeä. Tutkimusaineisto sisältää eri tiedonkeruun menetelmiä eli kyseessä on aineistotriangulaatio. Luonnehdin käyttämäni metodia intensiivimeto-

¹⁴¹ Tason 4 yhteiset, kaikkia ammattikorkeakouluja koskevat tavoitteet konkretisoituvat mm. opetusministeriön ammattikorkeakouluille asettamissa tavoitteissa: ”Informaatio-ohjauksen ja tulosohtauksen keskeisiä asiakirjoja ovat hallitusohjelmassa, hallituksen hankesalkussa, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 1999–2004, koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiassa vuosille 2000–2004, toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 2003–2006, Euroopan Unionin rakennerahastokauden 2000–2006 tavoite- ja yhteisöaloiteohjelmassa sekä lainsäädännössä ilmenevät yleistavoitteet”(www.minedu.fi).

diksi (Cunningham 1997), jolla olen tavoitellut yhden organisaation eli Kymenlaakson ammattikorkeakoulun käytäntöjen hyvin intensiivistä ja systeemistä ymmärtämistä. Tuloksena voin pitää ainutlaatuisten (yksilöiden näkemykset, kokemukset), mutta strategia-ajattelun teorian viitekehyksessä samalla tyypillisten ilmiöiden kuvaamista ja selittämistä eli ymmärretyksi tekemistä. Tutkimus on yksittäinen (single) case-tutkimus (ks. Yin 1994).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta käsittelevää kirjallisuutta on tarjolla runsaasti (mm. Grönfors 1985, Guba & Lincoln 1985, Mäkelä 1990, Patton 1990, Tynjälä 1991, Varto 1992, Syrjälä et al. 1992, Alasuutari 1994, Yin 1994, Perttula 1995, Eskola & Suoranta 1999). Tässä tarkastelussa ei ole tarkoitus tehdä referaattia kyseisestä kirjallisuudesta, vaan tarkastella kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuutta nimenomaan tämän tutkimuksen näkökulmasta. Kohdistan tarkasteluni koko tutkimusprosessiin sekä kvalitatiiviselle tutkimukselle¹⁴² soveltuviin luotettavuuskriteereihin: vastaavuuteen, siirrettävyyteen ja vahvistuvuuteen. Tärkeä tarkastelun kohde on toimimiseni tutkijana tutkimusprosessin aikana¹⁴³, joka sisältyy vastaavuuden tarkasteluun.

Tutkimuksen *vastaavuutta/uskottavuutta* (käsitteestä mm. Eskola & Suoranta 1999, 212, Guba & Lincoln 1985, 222–223), joka koostuu mm. totuudenmukaisuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta, on lisännyt luottamuksellinen suhde haastateltaviin, jota edistävänä tekijänä pidän pitkäaikaista sekä haastateltujen henkilöiden että tutkittavan kohteen tuntemusta (ks. esim. Syrjäläinen 1992). Toisaalta mm. Scapens (1988) pitää ongelmallisena tutkimuksen toteutumista aidossa elämäntilanteessa ja tutkijan suhdetta tutkimuskohteisiin. Kyseiset ongelmat liittynevät pikemminkin toimintatutkimukseen (esim. Kuula 1999) kuin tämän tutkimuksen problematiikkaan.

Tutkimusprosessin ongelmallisimpia vaiheita on ollut toimimiseni sekä tutkijana että strategiaprosessien (koskien kokonaisstrategiaa 2000–2003 ja tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategiaa 2000–2003) vetäjänä ammattikorkeakoulussa samoin kuin ammattikorkeakoulun yhteisen arviointijärjestelmän kehittäjänä ja laajojen ar-

¹⁴² Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on usein arvioitu sisäisen ja ulkoisen validiteetin sekä reliabiliteetin avulla, jotka ovat tyypillisiä määrällisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluissa.

¹⁴³ Esimerkiksi Eskolan & Suorannan (1999, 211) mukaan tutkija on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa. On mahdollista irtautua määrällisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä täysin. Tutkimuksen luotettavuus on mm. riippuvaista siitä, kuinka tutkija tutkimusraportissaan kuvaa toimintaansa.

viointiprosessien vetäjänä. Tutkimustyöni on edellyttänyt jatkuvaa omien ennakkoletusten ja arvostusten tiedostamista sekä ”tajunnan” laajentamista, mitä mm. Eskola & Suoranta (1999, 17), Guba & Lincoln (1985, 305) sekä Alasuutari (1994, 206) pitävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tärkeinä tekijöinä. Ennakkoletuksiin palaan seuraavassa kappaleessa. Tutkimus on edellyttänyt myös (epäsuoran) kritiikin kohtaamista ja hyväksymistä omaa työtä ja sen tuloksia kohtaan (mm. strategiaproessit), sekä kritiikin neutraalia käsittelyä tutkimuksen kannalta.

Tutkimuksen kannalta etuna koen sen, että edellä mainitsemani prosessit ajallisesti sijoittuivat eri vaiheeseen ja tutkimusprosessi loi etäisyyttä ammattikorkeakoulun strategiaproessiin sekä avasi katsomaan sitä uusin silmin, ulkopuolisen tarkkailijan asemassa ja avaintoimijoiden subjektiivisten tulkintojen, näkemysten ja kokemusten kautta. Nämä subjektiiviset tulkinnat, näkemykset ja kokemukset rakentavat kollektiivisen strategia-ajattelun sisällön. Kyse on tutkimuksen objektiivisuudesta, oman tajunnan ”puhdistamisesta” ennakkoletuksista, jotka liittyvät tuttuun tutkimuskohteeseen. Kyse on myös tutkimuksen vastaavuudesta, siitä, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktioit vastaavat tulkitun todellisuuden konstruktioita (Guba & Lincoln 1985, 296, Perttula 1995, 42, Tynjälä 1991). Juuri tämän kollektiivisen strategia-ajattelun rakenteen avaaminen on mielestäni ollut tämän tutkimuksen ydin ja avain strategisen johtamisen ideaalin mallintamiseen. Keskeinen puute strategiaproesseissa ammattikorkeakoulussa on ollut erityisesti operatiivisen johdon osallistavan/osallistuvan vuorovaikutuksen ja dialogin muodossa toteutuvien vaikuttamismahdollisuuksien vähäisyys. Tämä puolestaan on johtanut siihen, että muutosprosesseilla ei ole kontekstia avaintoimijoiden subjektiivisissa tulkinnoissa. Tutkimuksessa tavoittelemani tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja selittäminen on mielestäni onnistunut ja tutkimus on oiva mahdollisuus myös oman työni kehittämiseen.

Tutkimusaineiston määrällä ja erityisesti aineistotriangulaatiolla olen myös pyrkinyt lisäämään tutkimuksen vastaavuutta, jolloin tutkimustulokset eivät perustu satunnaisuuteen (ks. Mäkelä 1992, 52, Eskola & Suoranta 1999, 147). Useista eri lähteistä saadut samansuuntaiset tulokset vahvistavat toisiaan ja lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Samoin ajallisesti eri aikoina koottu aineisto varmistaa aineiston samansuuntaisuuden eri aikoina. (Ks. Guba & Lincoln 1985, 306–307.) Olen koonnut tutkimusaineiston siten, että se ajoittuu Kymenlaakson ammattikorkeakouluun sen ensimmäisestä yhteisestä toimintavuodesta (1996) lähtien. Pyrkimyksenä on ollut nähdä oleelliset todentuvat ilmiöt ja erottaa satunnaisesti tilanteisiin vaikuttavat asiat (ks.

Cohen & Manion 1985, Syrjäläinen 1992). Tosin tämän tutkimuksen aihealue, strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa, on konkretisoitunut vuonna 1999, joten tutkimusaineiston koonti ja sisältö on teemahaastatteluja (2001) lukuun ottamatta perustunut omaan työhöni ammattikorkeakoulun suunnittelupäällikkönä, ts. tutkimusaineistoa ei vuodesta 1996 ole tietoisesti koottu tätä tutkimusta varten.

Tutkimus palvelee Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kehittämistä, eikä pyrkimyksenä ole ollut laajempi *siirrettävyys/yleistettävyys* (esim. Varto 1992, 116, Alasuutari 1994, 203–222). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole määrällisen tutkimuksen kaltainen yleistettävyys, koska todellisuudet ovat ainutkertaisia. Alueellisten ammattikorkeakouluhankkeiden yhdistäminen ja monialaisten oppilaitosyhtymien muodostaminen on kuitenkin ollut ilmiö, jonka seurannaisvaikutukset voivat hyvinkin olla samansuuntaiset muissakin ammattikorkeakouluissa. Tällöin kontekstien välinen siirrettävyys on mahdollista, koska tutkimusympäristöt ja sovellysympäristöt voivat olla samankaltaisia eri ammattikorkeakouluissa. Osakeyhtiömuotoinen ammattikorkeakoulu, joita maassamme on yhteensä 8, tuo esimerkiksi omat reunaehdonsa toimintaan ja päätöksentekoon.

Siirrettävyyden arvioinnin kannalta on tärkeää, että tutkittavat ilmiöt ja tutkimusympäristö kuvataan tarkoin (esim. Tynjälä 1991, Alasuutari 1994, 207–208). Oma tarkoitukseni on ollut kuvata Kymenlaakson ammattikorkeakoulu osassa II, Tutkimuskohteen kuvaus, niin tarkoin, että lukija voi arvioida tutkimustulosten siirrettävyyttä uuteen kontekstiin. Tutkimustulosten siirrettävyyden syvällisempää arviointia en katso tutkimuksen luonteen, joka siis on case-tutkimus, vuoksi omaksi tehtäväkseni. Tutkimustuloksissa on myös osa-alueita, jotka ovat hyvinkin yksityiskohtaisia ja niiden siirrettävyys ei ole mahdollista (ks. myös Alasuutari 1994, 207).

Vahvistuvuus tarkoittaa tutkimustulosten vahvistumista. Vahvistuvuutta olen varmistanut erityisesti aineistotriangulaatiolla. Vahvistuvuutta olen pyrkinyt varmistamaan myös sillä, että tutkimustyöni ohjaajat Tampereen yliopistossa ovat perehtyneet tutkimusraporttiin ja aineiston analyysitapoihin tutkimusprosessin aikana. Tämän pohjalta on pohdittu mm. tutkimuksen evidenssin kannalta oleellisia asioita. Vahvistuvuuden varmistamiseksi olen myös kuvannut aineiston käsittely- ja tulkin- taprosessit sekä varsinaisessa tekstissä että alaviitteinä, jolloin tutkimuksen toista-

minen samoin kuin tulosten paikkansapitävyyden varmistaminen kyseisellä tutkimusaineistolla on mahdollista. (Ks. Heiskala 1992, 244.)

Tutkimusprosessin arvioinnissa puhutaan mm. menetelmän asiallistumisesta eli tutkimusilmiön johdonmukaisesta ja huolellisesta tarkastelusta (mm. Varto 1992, 95, 104). Laadullisen tutkimuksen selkeänä etuna pidän mahdollisuutta pureutua monimutkaisten ja kompleksisten ilmiöiden, kuten tässä tapauksessa ammattikorkeakoulun strategian ja strategia-ajattelun, selvittämiseen. Ennen varsinaista empiiristä osuutta olen laajasti tutustunut tutkimustyötä tukevaan kirjalliseen lähdeaineistoon koskien koulutus- ja arviointipolitiikkaa ja strategia-ajattelun teoriaa. Tutkimusaiheen ilmiöt ovat eri tavoin sidoksissa toisiinsa, mitä en tässä tapauksessa usko voivan selvittää pelkästään kvantitatiivisella tutkimusotteella kuten tilastokyselyllä. Ilmiön selvittäminen on edellyttänyt useita vaiheita, joissa olen analysoinut syntyneitä luokkia ja kategorioita ristiin, hakenut eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä sekä kromologista järjestystä.

Tosin tutkimusaineistoon sisältyy myös tilastollisia kyselyjä kuten ammattikorkeakoulun ilmapiirikartoitukset 1998 ja 1999 sekä itsearviointi 1997, joissa analyysimenetelminä olen käyttänyt keskiarvoa ja keskihajontaa. Kyseisten kartoitusten luotettavuutta olisi lisännyt vastausten keskiarvojen tarkastelu esimerkiksi Mannin-Whitneyn U-testillä. Pidän kartoitusten antamia tuloksia kuitenkin vahvasti suuntaa-antavina ja aineistotriangulaation mukaisesti muuta tutkimusaineistoa täydentävänä. Kartoitukset samoin kuin itsearviointi ovat olleet osa ammattikorkeakoulun arviointijärjestelmää. Case-tutkimuksessa samoin kuin empiirisen tutkimuksen kaikissa lähestymistavoissa voidaan Yinin (1994) mukaan käyttää sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista evidenssiä.

Case-tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa. Case-tutkimusta, kuten muitakin tutkimustyyppisiä, on myös kritisoitu. Kritiikkiin on myös perustellusti vastattu (mm. Yin 1994). Tässä tutkimuksessa on kyse osittain strategia-ajattelun teoriaa testaavasta, mutta myös teoriaa luovasta otteesta. Teoriaa luova ote konkretisoituu Järvisen & Järvisen (2000, 78) mukaan kysymykseen ”millaisia käsiterakenteita, malleja tai teorioita voidaan löytää tietyn casen perusteella?”. Tämän case-tutkimuksen perusteella teoriaa luovana pidän piilostrategian käsiterakennetta sekä ideaalin strategisen johtamisen mallintamista. Teoria ymmärretään käsitteinä, viitekehyksenä ja väittäminä (Järvinen & Järvinen 2000, 81).

13 JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA

Tutkimustyön edetessä heräsi kiinnostukseni organisaatioiden muutos- ja kehittämisprosessien dynamiikan ja luonteen ymmärtämiseen. Esiin nousi kolme käsitettä, joiden olemusta ja yhteisvaikutusta ammattikorkeakoulukontekstissa olisi mielenkiintoista selvittää. Nämä ovat *sosiaalisen todellisuuden* käsite, *organisaation* käsite ja *prosessin* käsite.

Tutkimusaiheet ovat mielenkiintoisia erityisesti kahdesta syystä: (1) Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa on vielä selkeitä byrokraattisia rakenteita. Organisaationäkemykset ja -analyysit perustuivat 1960-luvulla byrokratian ideaalille, eivätkä perusteet vielä 1970-luvullakaan suuresti muuttuneet. Myöhemmin organisaatiotutkimukseen on tullut useita koulukuntia, joiden käyttämä diskurssi on myös erilaisunut; yhteistä näille koulukunnille puolestaan on se, että byrokratian ideaali on väistynyt. (2) Ammattikorkeakoulu on opetusministeriön linjausten mukaisesti vahvistamassa T & K -toimintaansa ja tätä kautta myös aluekehitystehtäväänsä, ja organisaation kehittäminen innovaatiotoiminnan mahdollistajaksi on haasteellinen tehtävä (ks. myös Kolehmainen 1997).

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa organisaation muutos- ja kehittämisprosessien dynamiikka ja luonne tarkoittaa erityisesti vertikaalisten ja hierarkkisten rakenteiden ja horisontaalisten prosessien yhteen liittämisen problematiikkaa. Tutkimuksessani tuli esille muutosprosessin, jota lähestyin strategia-ajattelun teorian viitekehityksessä, monimutkaisuus ja moniulottuvuus. Tutkimuksessa en pyrkinyt varsinaisesti avaamaan prosesseja eli tutkimaan, miten asioita tehdään, vaan selvittämään, miten asiat ymmärretään sosiaalisessa todellisuudessa. Tämän kollegiaalisen ymmärryksen selittäminen edellytti kuitenkin myös tiettyjen prosessien avaamista eli ilmiön liittämistä kontekstiin.

Sosiaalinen todellisuus on ihmisten tuottama, mutta se voidaan myös luoda uudelleen. Miten sosiaalinen todellisuus voidaan muuttaa? Onko sosiaalinen todellisuus yhtä kuin organisaatio? Olen myös pohtinut organisaation käsitettä tutkimusprosessin edetessä. T & K -toiminnan, aluekehitystehtävän ja ns. teknologia- ja innovaatiopiistohankkeen edetessä ammattikorkeakoulun organisaatio tulee osittain muut-

tumaan niin, että sitä on vaikeampi mieltää tiettyjen paikkojen määrittämänä kokonaisuutena tai rakenteena. Strategisten osaamisalueiden, joita ei voi rajata paikkaan, tilaan tai rakenteeseen, funktiona on tuottaa innovaatioita ja uutta osaamista. Kyse on myös verkostoyhteistyön tiivistymisestä.

Miten strategisten osaamisalueiden sosiaalinen todellisuus jäsentyy? Miten ne integroituvat organisaatioon? Mikä on Kymenlaakson ammattikorkeakoulu organisaationa, millainen on sen perusolemus, mikäli organisaation määritelmässä noudatetaan postmodernia näkemystä organisaatiosta ympäristöinä ja tilanteina, joissa toimijat sen diskursseissaan tuottavat? Mikä on tällöin kollektiivisen strategia-ajattelun ja organisaation suhde?

Kysymysten sarjaa voisi jatkaa ja tuoda tarkastelun kohteeksi innovaatiotoiminnan kehittämisen – ja edellytysten luomisen – ammattikorkeakoulussa. Miettinen et al. (1999) esimerkiksi ovat tutkineet osaamista ja uuden luomista innovaatioverkoissa ja todenneet, että ”innovaation taustalla on useiden vahvojen paikallisten osaamiskulttuurien vuorovaikutus ja panos. Sen sijaan osaamisen maantieteellinen sijainti näyttää olleen toisarvoinen seikka”. Uuden tuottaminen edellyttää moninaista ja rikkasta verkostoitumista ja idean kehittelyprosessia. Idean kehittelyyn liittyvä verkosto eroaa tuotekehitykseen ja kaupallistamiseen liittyvistä verkostoista. Ideoiden kehittelyyn liittyvä yhteistyö, jota teknologian sosiologiassa nimitetään moniaineksi-seksi, heterogeeniseksi insinööriyöksi (Miettinen et al. 1999, 200, Law 1989), edellyttää ongelmalähtöisyyttä, avoimuutta, joustavuutta, erilaisten resurssien ja yhteydenpitokanavien toisiinsa liittämistä. Teknologiakeskusten, jotka tarjoavat fyysiset puitteet ja erilaisia palveluja toimijoille, kyky edistää uusien tärkeiden innovaatioiden syntyä ei tutkimuksen (Miettinen et al. 1999) mukaan ole uskottava.

Tätä työtä viimeistellessäni sain käsiini juuri ilmestyneen Tulkin ja Lyytisen (2001) väliraportin Ammattikorkeakoulu innovaatiojärjestelmässä, osa 1, alueelliset innovaatioverkostot. Raportti on osa opetusministeriön ammattikorkeakouluyksikön rahoittamaa tutkimusprojektia. Erityisesti kiinnitin raportissa huomioni kappaleeseen Alueet ja ammattikorkeakoulut yhteistyössä, jossa ammattikorkeakoulujen T & K -toimintaa tarkastellaan kasvukeskuskontekstissa. Alueella tarkoitetaan seutukuntaa ja ammattikorkeakoulujen asemaa innovaatiojärjestelmässä tarkastellaan Turun, Tampereen, Jyväskylän, Porin ja ns. Pohjoisten seinänaapurien näkökulmista. Turku, Tampere ja Jyväskylä luetaan suuriin, monipuolisiin ja kansainvälisiin keskuk-

siin, Porin seutu on suuri teollisuuskeskus ja Seinäjoki maakunnallisten keskusten kategoriaan sisältyvä. Ammattikorkeakouluista tutkimukseen ”ylsivät” näin ollen Turun, Jyväskylän, Tampereen, Satakunnan ja Seinäjoen ammattikorkeakoulut. (Ks. Tulkki & Lyytinen 2001.)

Mikä on kyseisten ammattikorkeakoulujen rooli innovaatioiden synnyssä ja edelleen innovaatioiden kaupallistamisessa (vrt. Miettinen et al. 1999), ts. osana alueellista innovaatiojärjestelmää? Tulkki & Lyytinen (2001) ovat kysymykseen tarttuneet, mutta ovat tässä vaiheessa päätyneet kyseisten ammattikorkeakoulujen T & K -toiminnan kuvauksiin. On myös huomattava, että ammattikorkeakoulun sijoittuminen kasvukeskukseen ei ole taie ammattikorkeakoulun T & K - ja innovaatiotoiminnan kehityneisyydestä, eikä myöskään vahvasta asemasta alueellisissa innovaatiojärjestelmissä. Tutkimusalue sinällään on erityisen mielenkiintoinen.

LÄHTEET

Painetut lähteet (tutkimukset ja kirjalliset lähteet)

Abrahamsson, L. 1998. Oppivan organisaation luominen. Aikuiskasvatus 1998, Nro 1.

Ahola, S. & Kivinen, O. & Rinne, R. 1992. Transition from Secondary to Higher Education – the Integration of Educational Structures. Teoksessa Kivinen & Rinne (toim.) Educational Strategies in Finland in the 1990s. University of Turku. Painosalama Oy. Turku.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.

Almfelt, P. & Kekäle, T. & Malm, K. & Miikkulainen, L. & Kangasniemi, J. 2000. Audit of Quality Work. Satakunta Polytechnic. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 15:2000. Edita.

Almfelt, P. & Kekäle, T. & Malm, K. & Miikkulainen, L. & Pehu-Voima, S. 2000b. Audit of Quality Work. Swedish Polytechnic, Finland. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 4:2000. Edita. Helsinki.

Almfelt, P. & Kantola, I. & Kekäle, T. & Papp, I. & Manninen, J. & Karppanen, T. 2000c. Audit of Quality Work. South Carelia Polytechnic. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 21:2000. Edita. Helsinki.

Andersson, R. & Bergkvist, T. & Bruzelius, L. & Dahlman, C. & Lundahl, U. & Åkesson, G. 1983. Toimiala ja yrityksen strategia. Ekonomia-sarja. Weilin + Göös. Espoo.

Andrews, K. R. 1996. The Concept of Corporate Strategy. In Mintzberg, H. & Quinn, J. The Strategy Process. Concepts, Contexts, Cases. Third Edition. Prentice Hall. New Jersey.

Ansoff, I. 1965. Corporate Strategy. An Analytic Approach to Business Policy for Growth and Expansion. McGraw-Hill. New York.

Ansoff, I. 1976. From Strategic Planning to Strategic Management. Joint ed. with R. P. Declerk and R. L. Hayes. Wiley.

Ansoff, I. 1981. Strateginen johtaminen. Weilin + Göös. Espoo.

Ansoff, I. 1984. Strategisen johtamisen käsikirja. Otava. Keuruu.

- Ansoff, I. 1989. *Strategia 2000*. Gummerus Oy. Jyväskylä.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company. Reading.
- Argyris, C. 1992. *On organizational learning*. Blackwell Publishers. Cambridge, Mass.
- Arhinmäki, J. 2001. *Ammattikorkeakoulujen asema vakiintunut*. Yliopistotieto 3–4/2001. Opetusministeriö.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.
- Audit of Quality Work. North Karelia and Mikkeli Polytechnics. Publications of Higher Education Evaluation Council 9:1999. Edita.
- Audit of Quality Work. Seinäjoki Polytechnic. Publications of Higher Education Evaluation Council 10:1999. Edita. Helsinki.
- Bayenet, B. & Feola, C. & Tavernier, M. 2000. *Strategic Management of Universities: Evaluation Policy and Policy Evaluation*. Higher Education Management, Vol 12, No. 2, 65-80. OECD.
- Becher, T. & Kogan, M. 1992. *Process and Structures in Higher Education*. Routledge. London.
- Berg, G. & Brettel, L. & Lindskog, E. & Nyttell, U. & Söderström, M. & Yttergren, M. 1987. *Skolans arbetsorganisation – vad är det?* Studentlitteratur. Lund.
- Birnbaum, R. 1983. *Maintaining diversity in higher education*. Jossey-Bass. California.
- Birnbaum, R. 1989. *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Birnbaum, R. 2000. *Management fads in higher education: where they come from, what they do, why they fall*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Brennan, J. & de Vries, P. & Williams, R. 1997. *Standards and Quality in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Brown, M. G. & Hitchcock, D. E. & Willard, M. L. 1994. *Why TQM fails and what to do about it*. Irwin Professional Publishing. Burr Ridge, Ill.
- Bryson, J. 1988. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. Jossey-Bass. San Francisco.

- Burns, J. M. 1978. *Leadership*. Harper & Row. New York.
- Clark, B. 1983. *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press. Berkeley.
- Clark, B. 1984. *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*. University of California Press. Berkeley.
- Clausewitz, C. von, 1998 (1832). *Sodankäynnistä*. Suomentanut Heikki Eskelinen. Fälth & Hässler. Smedjebacken.
- Cohen, M. D. & March, J. G. 1974. *Leadership and ambiguity*. (2nd ed.) Harvard Business School Press. Boston.
- Cohen, W. & Levinthal, D. 1990. *Absorptive Capacity. A New Perspective on Learning and Innovation*. *Administrative Science Quarterly* 35.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. *Research methods in education*. Croom Helm. London.
- Collis, D. J. & Montgomery, G. A. 1997. *Corporate Strategy: Resources and the Scope of the Firm*. Mc Craw Hill Co, Inc. New York.
- Cope, R. G. 1987. *Opportunity from strength: strategic planning clarified with case examples*. Higher education research reports, No. 8. Association for the study of higher education. Washington.
- Cunningham, I. 1994. *The Wisdom of Strategic Learning. The Self Managed Learning Solution*. McGraw-Hill Developing Organizations Series. McGraw-Hill Book Company. London.
- Cunningham, J. B. 1997. *Case study principles and different types of cases*. *Quality and quantity* 31.
- de Kluyver, C. A. 2000. *Strategic thinking. An executive perspective*. Prentice Hall. New Jersey.
- Deming, W. E. 1982. *Quality, Productivity and Competitive Position*. Cambridge, MA. MIT Center for Advanced Engineering Study.
- De Pree, M. 1989. *Leadership is an art*. Doubleday. New York.
- De Pree, M. 1992. *Leadership jazz*. Doubleday. New York.
- De Wit, B. & Meyer, B. 1999. *Strategy Synthesis. Resolving Strategy Paradoxes to Create Competitive Advantage*. International Thomson Business Press. London.

- Docherty, P. 1996. *Läroriket – vägar och vägval i en lärande organisation*. Arbetslivsinstitutet. Solna.
- Edwards, P. & Collins, M. & Rees, C. 1998. The determinants of employee responses to total quality management. Six case studies. *Organizational studies* 19:3.
- Ellis, R. (ed.) 1994. *Quality Assurance for University Teaching*. Milton Keynes. Open University.
- Eronen, A. 1998. Yrityksen henkisen pääoman arviointimalleja ja tunnuslukuja. ETLA. Keskustelun aiheita No. 626.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus. Jyväskylä.
- EVAMKista Laureaksi. Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulun toimintakertomus 1999.
- Gersick, C .J. G. 1991. Revolutionary Change Theories: A Multilevel Exploration of the Punctuated Equilibrium Paradigm. *Academy of Management Review* 16.
- Goldenberg, H. & Hoffeecker, J. 1994. Using the Balanced Scorecard to Develop Companywide Performance Measures. *Journal of Cost Management*. Fall.
- Graumann, C. & Moscovici, S. 1986. *Changing Conceptions of Leadership*. Springer Verlag. New York.
- Grönfors, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2 p. WSOY. Juva.
- Guba, G. E. & Lincoln, Y. S. 1985. *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 1990. Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1990. The Core Competence of the Corporation. In *Harvard Business Review* 68 (May-June, 1990), 79–91.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1993. Strategy as Stretch and Leverage: *Harvard Business Review* 3–4.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1994. *Competing for Future*. Harvard Business School Press. Boston.

Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1996. Strategic Intent. Teoksessa Mintzberg, H. & Quinn, J. The Strategy Process. Concepts, Contexts, Cases. Third Edition. Prentice Hall. New Jersey.

Hansén, S-O. 1991. Visions and Strategic Thinking. Teoksessa Näsi, J. (toim.) Arenas of Strategic Thinking. Foundation for Economic Education. Helsinki.

Harlio, R. & Harvey, L. C. & Mansikkamäki, J. & Miikkulainen, L. & Pehu-Voima, S. 2000. Audit of Quality Work. Central Ostrobothnia Polytechnic. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 5:2000. Edita. Helsinki.

Harlio, R. & Kekäle, J. & Miikkulainen, L. & Kangasniemi, J. 2000b. Laatutyön auditointi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 19:2000. Edita. Helsinki.

Harvey, L. 1997. External Quality Monitoring in the Market Place. Tertiary Education Management. Vol. 3, No. 1.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. WSOY. Porvoo.

Heiskala, R. 1992. Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Priima-Offset Ky. Helsinki.

Higgins, J. & Vince, J. 1989. Strategic Management. (4th ed.) New York.

Hodgkinson, Ch. 1983. The Philosophy of Leadership. Basil Blackwell Publisher Ltd. Oxford.

Hokkanen, S. 2001. Innovatiivisen oppimisyhteisön profiili ammattikorkeakoulujen tekniikan ja liikenteen koulutusalan näkökulmasta tarkasteltuna. Jyväskylän yliopisto.

Honka, J. 1996. The leaders' role in the development of an educational institution. Teoksessa Ruohotie, P. & Honka, J. & Beirsto, B. (toim.) New themes for vocational education. Conference in Lahti 22.–23.5.1996. University of Tampere.

Huczynski, A. A. & Buchanan, D. A. 1991. Organizational behaviour. An introductory text. Prentice Hall. London.

Hurst, D. K. 1986. Why strategic management is bankrupt. Organizational dynamics 15/1986.

Huttula, T. (toim.) 2000. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2000. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13:2000. Edita. Helsinki.

Huttula, T. 2001. (toim.) Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutusten huippuyksiköt 2001. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8:2001. Edita. Helsinki.

Hämäläinen, K. 1988. Hyvin toimiva koulu. Teoksessa Lyytinen, H. (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19.

Hämäläinen, K. & Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. VAPK-kustannus.

Hämäläinen, V. & Nurmi, J. 2000. Tekniikkaa oppimassa. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 52. Digipaino. Turku.

Hölttä, S. 1991. Tulosvastuullinen korkeakoulu – teoriaa ja konkretiaa. Joensuun yliopisto. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä No 8. Joensuu.

Hölttä, S. & Pulliainen, K. 1996. The changing regional role of universities. Tertiary Education and Management, Vol. 2, No. 2.

Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopiston julkaisusarja.

Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa Hämäläinen, K. & Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. VAPK-kustannus.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan Kirja. Tampere.

Kaartinen-Koutaniemi, M. 2001. Korkeakouluopiskelijoiden harjoittelun tukeminen. Helsingin yliopiston, Diakonia-ammattikorkeakoulun ja Lahden ammattikorkeakoulun benchmarking-projekti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2001. Edita. Helsinki.

Kamensky, M. 2000. Strateginen johtaminen. Kauppakaari Oyj. Helsinki.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 1996. The Balanced Scorecard. Translating Strategy into Action. Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts.

Karlöf, B. 1995. Johtamisen käsitteet ja mallit. WSOY:n graafiset laitokset. Porvoo.

Kekäle, J. 1994. Ainelaitosten johtamiskulttuurit ja johtamisen kehittäminen. Yliopistotieto 4. Opetusministeriö.

Kekäle, J. 1997. Leadership cultures in academic departments. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 26.

Keller, G. 1983. Academic strategy. The management revolution in American higher education. Baltimore, Md. Johns Hopkins University Press.

Keller, G. 1997. Examining what works in strategic planning. Teoksessa Peterson, M. W. (ed.) Planning and Management for a changing environment. A handbook of redesigning postsecondary institutions. Jossey-Bass. San Francisco.

Kelley, R. E. 1988. In praise of followers. Harvard Business Review, (66)6, 142–148.

Kelley, R. E. 1992. The power of followership. Doubleday/Currency. New York.

Kells, H. R. 1990. The inadequacy of performance indicators for higher education: the need for a more comprehensive and development construct. Higher Education Management 2–3.

Kells, H. R. 1992. Self regulation in higher education: a multi-national perspective on collaborative systems of quality assurance and control. Jessica Kingsley publishers. London.

Kemppinen, R. (toim.) 1994. Mitä sisältää Maastrichtin sopimus? Eurooppa-tietoa 115/1994. Ulkoasiainministeriö.

Kirjavainen, P. 1997. Strateginen oppiminen tietointensiivisessä organisaatiossa. Teoriaa luova case-tutkimus oppimisesta kahden tietoyrityksen strategisessa kehityksessä. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja A 2.

Kivinen, O. & Rinne, R. (eds.) 1992. Educational strategies in Finland in the 1990s. Research Unit for the Sociology of Education. University of Turku.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Korkeakoululaitoksen kehitys, ongelmat ja näkymät. Teoksessa Kivinen, O. & Rinne, R. (toim.) Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuslaitos.

Kofman, F. & Senge, P. 1993. Communities of commitment: the hearth of learning organizations. Organizational dynamics 22, 5–23.

Kolehmainen, S. 1997. Innovaatioiden diffuusio ammattikorkeakoulureformissa. Acta Universitatis Tamperensis 543.

Komiteanmietintö 1986:12. Hallinnon hajauttaminen. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Komives, S. R. & Lucas, N. & McMahon, T. R. 1998. Exploring leadership. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Korhonen, K. & Mäkinen, R. & Valkonen, S. 1999. Kaupallisen korkea-asteen tutkinnolla työelämään. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Korhonen, K. & Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2000. Insinöörin tutkinnolla työelämään. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Korhonen, K. & Mäkinen, R. & Valkonen, S. 2001. Sosiaali- ja terveysalan tutkinnolla työelämään. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Korkeakoulujen arviointineuvoston toimintasuunnitelma vuosille 1998–1999. (1997). Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3:1997. Edita. Helsinki.

Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:1998. Pilot Audit of Quality Work in Kajaani, Turku, Lahti and Häme Polytechnics. Edita. Helsinki.

Krogars, M. & Ojala, J. 1999. Strateginen johtaminen sotilasorganisaatiossa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelmat N:o 1. Hakapaino Oy. Helsinki.

Kuittinen, M. 1996. Oppivan organisaation kulttuuri. Psykologia, 1998, N:o 3.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöytä ja muutospyrkimyksiä. TammerPaino. Tampere.

Kuusela, M. & Viljanen, L. 1999. Strategisen johtamisen toteutusympäristöt liikeyrityksistä puolustushallintoon – samankaltaisuudet ja eroavuudet puntarissa. Teoksessa Krogars, M. & Ojala, J. (toim.) Strateginen johtaminen sotilasorganisaatiossa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Hakapaino Oy. Helsinki.

Kuusinen, I. & Nurminen, M. 1999. Korkeakoulukirjaston asiakaspalvelun arviointi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun, Helsingin kauppakorkeakoulun ja Leeds Metropolitan Universityn kirjastot. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12:1999. Edita. Helsinki.

Kyläheiko, K. 1999. Miten kehittyä alueellisesti vastaanottavaiseksi korkeakouluksi? Teoksessa Vähäpassi, A. & Moitus, S. (toim.) Korkeakoulut alueidensa vetureina. Viisi näkökulmaa vaikuttavuuteen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2:1999. Edita. Helsinki.

Könnilä, P. 1999. Sosiaali- ja terveystalouden ammattikorkeakoulutus muuttuvassa toimintaympäristössä. Acta Universitatis Tamperensis 646.

Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993–1997. Acta Wasaensia No 67. Hallintotiede 4. Vaasan yliopisto.

Lahti, A. 1983. Yrityksen kilpailustrategia. Ekonomia-sarja. Weilin + Göös. Espoo.

Laine, K. & Hulkkonen, V. 1998. Strategia: ajatuksista tekoihin. Hallinnon kehittämiskeskus. Edita. Helsinki.

Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittäminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Laki 255/1995. Laki ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995.

Lampinen, O. 1990. Suomeenko ammattikorkeakouluja? Kasvatus 21(2), 130–133.

Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Tammerpaino Oy. Tampere.

Lampinen, O. 1998. Suomen koulujärjestelmän kehitys. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Lampinen, O. 2001. Oliko ammattikorkeakoulujen perustaminen yhteiskunnallinen kokeilu? Aikuiskasvatus 3/2001.

Lampinen, O. & Mäkelä, K. 1995. Laaja vai suppea ammattikorkeakoulu. Koulutuksen määrällinen suuntaaminen. Keskustelumateriaali 8 ammattikorkeakoulujen ja nuorisosaasteen koulutuksen kehittämisestä. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.

Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistoille. Gaudeamus. Tampere.

Laukkanen, R. (toim.) 1997. OECD-maiden koulutuspolitiikan analyysi. Opetushallitus & OECD. Helsinki.

Laukkanen, R. 1998. Maailmanluokan koulutuspolitiikkaa. Aikuiskasvatus 3/1998.

Laukkanen, R. & Stenvall, K. 1996. Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tampereen yliopisto. Hallintotiede A9.

- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus- ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. WSOY. Porvoo.
- Liljander, J-P. 1996. Erilaistuva korkeakoululaitos. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Liljander, J-P. 1997. Erottautumisen ja jäljittelyn jännitekentässä kahdentuva korkeakoululaitos kasautuneen koulutuskysynnän kanavoijana. Teoksessa Välimaa, J. (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa, näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Lillrank, P. 1995. The transfer of management innovations from Japan. *Organizational studies* 16:6.
- Lipponen, M. & Kähkönen, J. (toim.) 1999. Laadun lähteillä. Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen itsearvioinnin kehittäminen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 4:1999. Edita. Helsinki.
- Lumijärvi, I. & Jylhäsaari, J. 2000. Laatujohtaminen ja julkinen sektori. Laadun ja tuloksen tasapaino johtamishaasteena. Gaudeamus. Helsinki.
- Lundvall, B-Å. & Barras, S. 1997. Innovation policy in the globalising learning economy. Summary of the EU DG XII TSER projects to policy makers. Bryssel.
- Luopajarvi, T. 1999. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminta. Ammatikasvatuksen aikakauskirja, 1(2).
- Löfström, E. 2001. Benchmarking korkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämisessä. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 6:2001. Edita. Helsinki.
- Lyytinen, H. 1988. Itseuudistuvan koulun johtamisesta. Teoksessa Lyytinen, H. (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19.
- Maljojoki, P. 1999. Tutkimus- ja kehitystoiminta ammattikorkeakouluissa. Rehtori Pentti Maljojoki. Vuosikirja 1999, ARENE.
- Malkki, P. 1999. Strategia-ajattelu yliopiston johtamisessa. Neljän yliopiston hallituksen jäsenten käsitykset strategia-ajattelun keskeisistä alueista. Kuopion yliopiston julkaisu E. Yhteiskuntatieteet 75. Kuopion yliopisto.
- Mannermaa, M. 1999. Tulevaisuuden hallinta. Skenaariot strategiatyöskentelyssä. WSOY – Kirjapainoyksikkö. Porvoo.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/1997.

Mansikkamäki, J. & Kekäle, T. & Miikkulainen, L. & Stone, J. & Tolppi, V-M. & Kangasniemi, J. 2000. Audit of Quality Work. Tampere Polytechnic. Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 17:2000. Edita. Helsinki.

Mansikkamäki, T. & Kekäle, T. & Kähkönen, J. & Miikkulainen, L. & Mäki, M. & Kangasniemi, J. 2000b. Laatutyön auditointi. Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Edita. Helsinki.

Meklin, P.1991. Tulosajattelu julkisyhteisöissä. Teoksessa Harisalo, R. & Hoikka, P. & Rajala, T. (toim.) Kunnat tienhaarassa. Finnpublishers.

Miettinen, R. & Lehenkari, J. & Hasu, M. & Hyvönen, J. 1999. Osaaminen ja uuden luominen innovaatioverkoissa. Tutkimus kuudesta suomalaisesta innovaatiosta. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto, Sitra 226. Tummavuoren Kirjapaino Oy. Vantaa.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2nd ed. Sage Publishing. California.

Mintzberg, H. 1983. Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Prentice Hall, Inc. New Jersey.

Mintzberg, H. 1989. Mintzberg on management: inside our strange world of organizations. Free Press. New York.

Mintzberg, H. 1991. Strategic Thinking as “Seeing”. Teoksessa Näsi, J. (toim.) Arenas of Strategic Thinking. Foundation for Economic Education. Helsinki.

Mintzberg, H. 1994. The Rise and Fall of Strategic Planning. Reconceiving Roles for Planning, Plans, Planners. The Free Press. New York.

Mintzberg, H. & Quinn, J. B. 1996 (3rd ed.) The Strategy Process. Concepts, contexts, cases. International edition. Prentice Hall International.

Mintzberg, H. 1996. Teoksessa Mintzberg, H. & Quinn, J. B. (3rd ed.) The Strategy Process. Concepts, contexts, cases. International edition. Prentice Hall International.

Mitter, W. 1998. Koulutuksen yhtenäisyys ja erilaisuus yhtenevässä Euroopassa. Aikuiskasvatus 3/1998.

Morrill, R. L. 2000. The use of indicators in the strategic management of universities. Higher Education Management. Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education. OECD. Vol. 12, No. 1.

Mykkänen, T. 1994. Ammattikorkeakoulujen arvioinnista. Opetusministeriö. Ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämissä. Yliopistopaino. Helsinki.

Mäenpää, H. 2000. Suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän synty, kasvu ja kehitys. Teoksessa Hämeen härkätietä tiedon valtateille. Hämeen ammattikorkeakoulun synty ja kehitys. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Mäkelä, K. 1992. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Priima-Offset Ky. Helsinki.

Mäkelä, J. & Korhonen, K. & Norvio, T. 2000. DIA 2000. Insinöörikoulutuksen määrällinen ja laadullinen ennakoitihanke. Loppuraportti: Huomisen insinööri oppii jatkuvasti uutta. Tekniikan Akateemisten Liitto TEK. Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Mäki, M. 1995. Ammattikorkeakoulutoiminnan evaluaatio ja metaevaluaatio. Tutkimus Oulun va. ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä yksikkönsä toiminnasta ja käsitysten käytöstä toiminnan kehittämisessä. Oulun yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos.

Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Acta Universitatis Tamperensis 743. Tampereen yliopisto.

Mäkinen, R. 1998. Toiminta-alue vaikuttaa ammattikorke-arvioissa. Helsingin Sanomat 23.3.1998.

Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Acta Universitatis Tamperensis, ser A, vol. 512. Tampereen yliopisto.

Määttä, S. & Ojala, T. 1999. Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja Balanced Scorecard. Hallinnon kehittämisskeskus. Valtiovarainministeriö. Edita. Helsinki.

NCA 1997. Handbook of Accreditation. Second Edition. North Central Association of Colleges and Schools Commission on Institutions of Higher Education. Chicago, Illinois.

Nelson, R. R. 1995. Recent evolutionary theorizing about economic change. Journal of economic literature 33/1995.

New School Management Approaches. What works in Innovation in Education. 2001. Centre for educational research and innovation. OECD.

Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu.

Nonaka, I. 1991. The knowledge-creating company. *Harvard Business Review* 69/1991.

Nonaka, I. 1994. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, Vol. 56, No. 1/94.

Nousiainen, T. 1994. Korkeakoulut ja valtio. Teoksessa Kivinen, O. (toim.), *Korkeakoulut valtiovallan ohjauksessa ja markkinavoimien vietävinä*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 21.

Numminen, U. & Lampinen, O. & Mykkänen, T. & Blom, H. 1999. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut. Raportti 9. Toimintavuodet 1992–1998. Opetusministeriö.

Näsi, J. 1987. *Liikkeenjohdon viisastenkivet*. WSOY. Espoo.

Näsi, J. 1989. *Strategia-ajattelun maailma*. Teesi & *Talouselämä* 3/1989.

Näsi, J. 1991. Strategic Thinking as Doctrine. Development of Focus Areas and New Insights. Teoksessa Näsi, J. (toim.) *Arenas of Strategic Thinking*. Foundation for Economic Education. Helsinki.

Näsi, J. 1991b. A Short Overview of the Whole: the Plan of the Book. Teoksessa Näsi, J. (toim.) *Arenas of Strategic Thinking*. Foundation for Economic Education. Helsinki.

OECD 1995. *Reviews of national policies: Finland. Higher Education*. Paris.

OECD 1997. *Education at a glance*. Paris.

OECD 2001. *The well-being of nations. The role of human and social capital*. Centre for educational research and innovation. OECD.

Olve, N-G. & Roy, J. & Wetter, M. 1998. *Balanced Scorecard -yrityksen strateginen ohjausmenetelmä*. WSOY. Porvoo.

Opetusministeriö 1989. *Peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittäminen*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:54. Helsinki.

Opetusministeriö 1991. *Opetusministeriön vahvistama opetushallinnon toiminnallinen tasa-arvosuunnitelma (5/011/91)*.

Opetusministeriö 1992. *Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen seuranta ja arviointi sekä arvioinnissa käytettävä kriteeristö*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:45.

Opetusministeriö 1992a. Tutkimuksen asema ja tehtävät väliaikaisessa ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämistä. Keskustelumuistio 1. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.

Opetusministeriö 1992b. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 1: Perusraportti. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.

Opetusministeriö 1992c. Ammattikorkeakoulujen ja nuorisoasteen koulutuksen kehittämistä. Keskustelumuistio 2. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.

Opetusministeriö 1992d. Tutkimuksen asema ja tehtävät väliaikaisessa ammattikorkeakoulussa. Keskustelumuistio 1. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Helsinki.

Opetusministeriö 1994. Väliaikaisten ammattikorkeakoulujen kokeilun tulosten arviointi ja ehdotukset kehittämistoimenpiteiksi. Osaraportti. Koulutuskokeilujen seurantaryhmä. 14.3.1994. Helsinki.

Opetusministeriö 1996. Koulutuksen arviointistrategia. Helsinki.

Opetusministeriö 1997. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut. Lukuvuosi 1995–1996. Raportti 7. Helsinki.

Opetusministeriö 1998. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen kehittämisen suuntaviivat. Opetusministeriön työryhmien muistioita 5:1998.

Opetusministeriö 1999a. Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusrahoituksen mittarit. Opetusministeriön työryhmien muistioita 16:1999.

Opetusministeriö 1999b. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1999–2004. Helsinki.

Opetusministeriö 1999c. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulut. Raportti 9. Lukuvuodet 1992–98. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Yliopistopaino. Helsinki.

Opetusministeriö 2000. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2001–2004. (www.minedu.fi).

Opetusministeriö 2001. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2002–2005. (www.minedu.fi).

Osbaldeston, M. 1999. Management in the future. Toolilainen 4/1999. Tekniikan opettajien järjestölehti.

Osakeyhtiölaki 1978/734.

- Pakarinen, T. & Stenvall, K. & Tolonen, K. 2001. Ammattikorkeakoulut ja aluekehitys. Selvitys ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. Suomen Kuntaliitto. Kuntaliiton painatuskeskus. Helsinki.
- Parjanen, M. 1999. Jääkö ammattikorkeakoulu sittenkin välivaiheeksi? Pian on kaikki koulutus ehkä taas yliopistojen huomassa. Eteenpäin 12.8.1999.
- Patton, M. Q. 1991. Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Newbury Park. California. SAGE.
- Pedler, M. & Burgoyne, J. & Boydell, T. 1991. The learning company. A strategy for sustainable development. McGraw-Hill. Berkshire.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 1/1995.
- Pilot Audit of Quality Work in Kajaani, Lahti and Häme Polytechnics. 1998. Publications of Higher Education Evaluation Council 7:1998. Edita. Helsinki.
- Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu. Toimintakertomus 1998–1999.
- Porter, M. 1984. Strategia kilpailutilanteessa. Tammissaaren kirjapaino Oy. Helsinki.
- Porter, M. 1985. Competitive Advantage. Creating and Sustaining Superior Performance. The Free Press. New York.
- Porter, M. 1991. Kansakuntien kilpailuetu. Otava. Keuruu.
- Porter, M. 2000. What is Strategy ? Harvard Business Review, Vol 74, Number 6, 61–78.
- Powell, T. C. 1995. Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study. Strategic management journal 16.
- Pratt, J. 1995. Ison-Britannian kokemukset ammattikorkeakouluista. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistoille. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Quinn, J. 1980. Strategies for Change: Logical Incrementalism. Homewood.
- Raivola, R. 1998. Miten varmistua professionaalien työn laadusta? Teoksessa Parjanen, M. (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Raivola, R. 1999. Suomi (koulutus)politiikan huipulla. Pääkirjoitus. Aikuiskasvatus 3/99.

Raivola, R. 2000. Finland. In Brock, C. & Tulasiewicz, W. (eds.) Education in a single Europe. Routledge. London.

Raivola, R. 2000a. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Edita. Helsinki.

Raivola, R. 2000b. Tehoa vai laatua koulutukseen ? Aikuiskasvatus. WS Bookwell Oy. Juva.

Raivola, R. & Kekkonen, K. & Tulkki, P. & Lyytinen, A. 2001. Producing competencies for learning economy. Sitra reports series 9. Sitra.

Raivola, R. & Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000c. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Edita. Helsinki.

Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto. Hakapaino Oy. Helsinki.

Rauhala, P. 1999. EVAMKista Laureaksi. Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulu. Toimintakertomus 1999.

Rekilä, E. 1998. Korkeakoulujen valtionohjaus ja korkeakoulun johtaminen. Teoksessa Mälkiä, M. & Vakkuri, J. (toim.) Strateginen johtaminen yliopistossa. Tampereen yliopisto.

Rogers, J. L. 1996. Leadership. In Komives, S. R. & Woodard, D. B. & Associates. Student Services: A handbook for the profession. (3rd ed.). Jossey-Bass. San Francisco.

Rost, J. C. 1991. Leadership for the twenty-first century. Praeger. New York.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Edita. Helsinki.

Salminen, H. 1995. Keskiasteen koulunuudistuksesta ammattikorkeakoulukokeiluun. Teoksessa Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kopi-Jyvä Oy.

Salminen, H. 1998. Suomalaisen ammattikorkeakoululaitoksen tausta ja suunnitteluprosessi. Hallinnon tutkimus 17 (1).

Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.

Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammerpaino. Tampere.

Scapens, R. 1988. Research into management accounting practice. *Management Accounting* 66.

Schön, D. 1983. *The reflective practitioner*. Temple Smith. London.

Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Century Business. London.

Senge, P. 1994. Teoksessa Senge, P. & Kleiner, A. & Roberts, C. & Ross, R. & Smith, B. *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organisation*. Nicholas Brealey. London.

Shank, J. K. & Govindarajan, V. 1993. *Strategic Cost Management. The New Tool for Competitive Advantage*. The Free Press.

Sjöholm, H. 2001. Teknologiastrategia. Työkalu AMK:lle teknologiastrategian laadintaan. Moniste. Swot Consulting Group.

Steiner, G. A. & Schöllhammer, H. 1975. Pitfalls in Multi-National Long-Range Planning. *Long Range Planning*, April, 1975.

Sun Tzu. 1998. Sodankäynnin taito. 5. painos, englannin kielinen alkuteos Sun Tzu: *The Art of War* 1963. Tietosanoma Oy. Juva.

Suomen laatupalkinto. 1997. Tavoitteena erinomainen kilpailukyky. Arviointiperusteet. Suomen laatuyhdistys.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1992. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Syrjäläinen, E. 1992. Etnografinen opetuksen tutkimus. Kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Tammilehto, M. 1999. Osaamisen spatiaalinen diffuusio ja ammatilliset koulutusorganisaatiot Kemi–Tornio -alueella. Maantieteen laitos. Helsingin yliopisto.

- Tampereen seudun osaamiskeskusohjelma 1999–2006. (1998). Pirkanmaan liitto. Tampereen Teknologiaakeskus Oy.
- Teece, D. J. & Pisano, G. & Shuen, A. 1997. Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Journal of Management*. June 1997.
- Teichler, U. & Kivinen, O. & Rinne, R. 1991. Suomalainen ammattikorkeakoulupolitiikka ja Saksan kokemukset. *Kasvatus* 22/1991: 128–138.
- The EFQM Excellence Model. 1999. Suomenkielinen käännös. Suomen laatu-keskus.
- Their, S. 1988. Det pedagogiska ledarskapet – en undersökning av de bakomliggande komponenterna rollupplevelse, människosyn, kunskapssyn och värdeningar. Helsingfors Universität. Ped.Inst.
- Their, S. 1990. Edukativ organisationsutveckling och ledarskap i serviceinriktad verksamhet. *Forskningar* 129. Helsingfors Universität. Ped. Inst.
- Their, S. 1994. Faktorer som stöder den vuxnas lärande, public. Hösten 1994. Helsingfors Universität. Ped. Inst.
- Thomson, A. & Strickland, A. J. 1987. *Strategic Management*. (4th ed.) Plano.
- Tichy, N. M. 1983. *Managing Strategic Change. Technical, Political and Cultural Dynamics*. John Wiley & Sons.
- Tulkki, P. & Lyytinen, A. 2001. Ammattikorkeakoulu innovaatiojärjestelmässä. Osa 1. Alueelliset innovaatioverkostot. Väliraportti. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tyolaman tutkimuskeskus. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Tuominen, K. 1997. Muutoshallinnan mestari. Kuinka toteuttaa strategiset suunnitelmat kilpailijoita nopeammin. Suomen Laatuyhdistyksen Koulutus Oy. Helsinki.
- Turunen, I. 2001. EU:n koulutuspolitiikan hiljainen vallankumous. *Yliopistotieto* 1-2001. Opetusministeriö.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22/1991.
- Vaill, P. B. 1991. *Permanent white water: the realities, myths, paradoxes, and dilemmas of managing organizations*. Jossey-Bass. San Francisco.

Valkonen, A. 1994. Kokeilusta konkretiaan. Ammattikorkeakoulujen toimilupakriteerit ja keinot jatkuvan kehityksen turvaamiseksi. Opetusministeriön työryhmien muistioita 32:1994.

Vanhala, S. & Laukkanen, M. & Koskinen, A. 1994. Liiketoiminta ja johtaminen. Otava. Keuruu.

Valtioneuvosto 1993. Valtioneuvoston periaatepäätös toimenpiteistä keskuhallinnon ja aluehallinnon uudistamiseksi. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Valtion tiede- ja teknologianeuvosto. 2000. Katsaus 2000: Tiedon ja osaamisen haasteet. Edita Oy. Helsinki.

Vanne, A. 1995. Tulosjohtamisen kehittyminen ja sen vaikutukset koulutuksessa. Teoksessa Takala, S. (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Kopi-Jyvä Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä. Helsinki.

Vehviläinen, M. 1998. Ammattikorkeakoulun opiskelijavalinnan seurantatutkimus. Case Lahden ammattikorkeakoulun Diakonian instituutista. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan yksikkö.

Vesalainen, J. & Pihkala, T. & Jokinen, T. 1999. Yrittäjyyspotentiaali Varkaudessa sekä Kotkan-Haminan ja Tampereen seutukunnissa. Tutkimus yrittäjyysaikomuksista ja aikomusten taustoista. Vaasan yliopisto. Johtamisen laitos 11/1999.

Viittä vaille valmis? Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1999. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:1999. Edita. Helsinki.

Vinzant, J. & Vinzant, D. H. 1996. Strategic management and total quality management: challenges and choices. Public administration quarterly. Summer.

Virtanen, A. (toim.). 1997. Armottomat ammattikorkeakoulut – matkalla kehittyneisiin arviointijärjestelmiin. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:1997. Edita. Helsinki.

Virtanen, A. & Mertano, S. (toim.) 1999. Learning by comparing. The Benchmarking of Administration at the University of Helsinki. Publications of Higher Education Evaluation Council 12:1999. Edita. Helsinki.

Vuorela, T. & Nieminen, P. & Ojala, T. 1994. Otto-hankkeen seurantaraportti. VAPK. Helsinki.

Vuori, S. & Vuorinen, P. (eds.) 1993. Explaining technical change in a small country. The Finnish national innovation system. Heidelberg: Physica Verlag in Collaboration with ETLA. Helsinki.

Vuorinen, P. 1990. Teknologiaverkostot ja yrityksen toimintaympäristö. Katsaus yrityksen ja alueellisen toimintaympäristön vuorovaikutukseen. Teoksessa Lemola, T. & Loikkanen, T. & Lovio, R. & Miettinen, R. & Vuorinen, P. (toim.) Teknologiatutkimuksen näkökulmia ja tuloksia. Tekes. Julkaisuja 25/90. Helsinki.

Vuorinen, P. & Mäkinen, R. Valkonen, S. 2000. Keitä opiskelijaksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijavalinnan tulos. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2001. Opintojen keskeyttäminen ammattikorkeakoulussa oppilaitoksen näkökulmasta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.

Vroeijenstijn, A. I. 1995. Improvement and accountability: navigating between scylla and charybdis. Quiden for external quality assessment in higher education. Higher education policy series 30. Jessica Kingsley publishers. London.

Watkins, K. & Marsick, V. 1993. Sculpting the learning organization. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Weick, K. E. 1979. The social psychology of organizations. (2nd ed.) Random House. New York.

Yin, R. K. 1994. Case Study Research. Design and Methods. 2nd ed. Sage Publishing. California.

Yliopistolaki 647/1997.

167 syytä ammattikorkeakouluksi. Ammattikorkeakouluhakemusten arviointi 1998. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4:1998. Edita.

Painamattomat lähteet

Arhinmäki, J. 9.11.2000. Juha Arhinmäen luento ammattikorkeakoulujen tavoite- ja tulossopimusseminaarissa Jyväskylässä 8.–9.11.2000. Opetusministeriö/Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Brown, G. 1998. Quality Assurance in UK Higher Education: Some Implications for Democracies. Luentomoniste.

Carl Duisberg Gesellschaft 11.10.1989. Berufliche Weiterbildung. Rehtori Erkki Ojaselle myönnetty koulutustodistus. Köln.

Hakemus 28.7.1995. Kotkan kaupungin ja Kouvolan seudun kuntayhtymän hakemuksen saatekirje opetusministeriölle Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulun toimiluvasta.

Helakorpi, S. 1998. Ammattikorkeakoulujen kehittämistoiminta ja tutkimus. Opetusmoniste.

Hellman, J. & Yläsaari, K. (toim.) 1994. Itsearviointien yhteenveto. Raportti. Kotkan va. ammattikorkeakoulu.

Julin, J. 2001. Suurlähettiläs Jorma Julin, OECD, Pariisi. Luento 7.5.2001: General Presentation of the Work of OECD. OECD/Pariisi.

Korkeakoulujen arviointineuvosto 28.3.1996. Ammattikorkeakoulujen toimilupahakemusten arviointiraportti.

Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhanke 1995. Toimilupahakemus.

Kotkan va. ammattikorkeakoulu 1994. Toimilupahakemus.

Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulu 1995. Toimilupahakemus.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun henkilöstötilinpäätös 2001.

Kymenlaakson kehittämisstrategia 2002–2010. Luonnos 8.10.2001. Kymenlaakson Liitto.

Lampinen, O. 1999. Tutkimus- ja kehittämistoiminta ammattikorkeakouluissa. Yhteenveto ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistoiminnan suunnitelmista. Moniste 1.9.1999.

Laukkanen, R. 7.5.2001. OECD, neuvonantaja Reijo Laukkanen. Luento OECD work in Education Policy. OECD/Pariisi.

Mustonen, M. 1999. Opetusneuvos Maarit Mustosen selvitys 11.11.1999 koskien ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusarvioita. Opetusministeriö KTPO/AMK. Moniste.

Ojanen, E. 19.12.1986. Rehtori Erkki Ojasen puhe insinöörien todistusten jakotilaisuudessa. Kotkan teknillinen oppilaitos. Moniste.

Ojanen, E. 5.5.1989. Rehtori Erkki Ojasen puhe insinöörien ja teknikoiden todistusten jakotilaisuudessa. Kotkan teknillinen oppilaitos. Moniste.

Ojanen, E. 4.5.1990. Rehtori Erkki Ojasen puhe insinöörien ja teknikoiden todistusten jakotilaisuudessa. Kotkan teknillinen oppilaitos. Moniste.

Ojanen, E. 31.8.1992. Rektor Erkki Ojanen: Die Internationalen Beziehungen der Fachhochschule Kotka und ihre Entwicklungsziele. Fachhochschule Kotka. Vortrag.

Opetusministeriö 16.5.1995. Ammattikorkeakoulujen arviointiryhmä. Ammattikorkeakoulujen arviointiryhmän loppuraportti.

Opetusministeriö 22.12.1999. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Ylimääräisen valtionavustuksen myöntäminen. Kirje Dnro 246/428/99.

Opetusministeriö 2000b. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, ammattikorkeakouluyksikkö. Kirje 21.9.2000 liitetiedostoineen: Ammattikorkeakoulujen tuloksellisuusmittarit.

Opetusministeriö 17.12.2001. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Vuosia 2001-2003 koskevan tavoite- ja tulossopimuksen lisäpöytäkirja vuodelle 2003. Dnro 12/023/2001.

Osakassopimus 1996. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy. 18.1.1996.

Parjanen, M. (toim.) 1998. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun ulkoinen arviointi. Raportti.

Rajakylä, M. 14.3.2002. Ammattikorkeakoululain uudistamisesta. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Ammattikorkeakouluyksikkö. Moniste.

Saarikangas, H. 2000. Insinööriiliitto IL ry:n yksikönjohtaja Hannu Saarikankaan luento 9.11.2000 opintojen ohjauksen kehittäminen ammattikorkeakouluissa -seminaarissa. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Salo, M. & Toikka, M. 2000. Raportissa Korkeakoulutuksen laatu Yhdysvalloissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Tampereen yliopiston koulutuksen kehittämisyksikön järjestämän opintomatkan 29.2.–12.3.2000 loppuraportti.

Suomen laatukeskus 21.11.2000. Koulutustilaisuus EFQM ja BSC -järjestelmistä Unitas-kongressikeskuksessa Helsingissä. Toni Äikäs ja Riitta Strömmer / Suomen laatukeskus.

Taurit, R. 30.4.1993. Professori, rehtori Taurit. Fachhochschule Lübeck. Kiitoskirje rehtori Erkki Ojaselle koskien Mare Balticum -konferenssia 26.–28.4.1993.

Toikka, M. 1997. Kymenlaakson va. ammattikorkeakoulu 1997. Henkilöstön ilmapiirikartoitus 1997.

Toikka, M. (toim.) 1997b. Itsearviointiraportti 1997. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Toikka, M. (toim.) 2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Kokonaisstrategia 2000–2003.

Toikka, M. (toim.) 2000a. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategia 2000–2003.

Toikka, M. & Hakkarainen, S. (toim.) 2000b. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laatutyön itsearviointi.

Toikka, M. 2000c. Ammattikorkeakoulukokeilun vaiheita. Kotkan va. ammattikorkeakoulu, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Raportti.

Toikka, M. & Hakkarainen, S. 2002. Opintojen ohjauksen benchmarking tekniikan alan koulutusohjelmissa. Kymenlaakson, Mikkelin ja Pohjois-Savon ammattikorkeakoulut. Käsikirjoitus Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisusarjassa keväällä 2002 julkaistavasta raportista.

Varmola, T. 8.11.2000. Tapio Varmolan luento ammattikorkeakoulujen tavoite- ja tulossopimusseminaarissa Jyväskylässä 8.–9.11.2000.

Varmola, T. 2002. Tapio Varmolan tiivistelmä aiheesta ammattikorkeakoululainsäädännön uudistus. Moniste.

Yelland, R. 7.5.2001. Richard Yelland, Head of the IMHE Programme, OECD. Luento Analyses by the Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE). OECD/Pariisi.

Kouvolan kaupunginarkisto (koskien tutkimuskohteen kuvausta)

Kouvolan kaupunki 370/411/93. Kouvolan seudun ammattikorkeakouluhanke 1993. Toimilupahakemus.

Kouvolan seudun kuntayhtymä 7/94. Pöytäkirja nro 69, ote. Yhtymähallitus 27.10.1994.

Valtioneuvosto 60/401/93. Päätös väliaikaisen ammattikorkeakoulun toimiluvasta 21.10.1993.

Valtioneuvosto N:o 121/401/94 ja 149/401/94. Päätös väliaikaisen ammattikorkeakoulun kokeiluluvasta 13.10.1994.

Haastattelut (koskien tutkimuskohteen kuvausta)

Ahvenainen, M-L. 2000. Talouspäällikkö Marja-Liisa Ahvenainen 19.10.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Kokkonen, K. 2000. Yrityspalveluosaston johtaja Kari Kokkonen. 20.10.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Liski, K. 2000. Palvelusektorin rehtori Kaija Liski. 19.10.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Ojanen, E. 2000. Johtava rehtori Erkki Ojanen 17.10.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Rajamäki, S. 2000. Merenkulun osastonjohtaja Seppo Rajamäki. 18.10.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Salovaara-Korhonen, M. 2000. Lehtori Maija Salovaara-Korhonen 20.10.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Yläsaari, K. 2000. Teollisuussektorin rehtori Kauko Yläsaari. 18.10.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Haastattelut (koskien tutkimusteoreettista viitekehystä)

Berner, J. 2001. Komentaja Jyrki Berner. Maanpuolustuskorkeakoulu. 28.3.2001.

Lähde, P. 2001. Everstiluutnantti Pauli Lähde. Kymen Sotilasläänin Esikunta. 8.2.2001.

Henkilökohtaiset arkistot (koskien tutkimuskohteen kuvausta)

Salovaara-Korhonen, M. 2000b. Lehtori Maija Salovaara-Korhonen. Valokuvat: Auslandskontakte. Eine Delegation in der Partnerstadt Lübeck. Besuch in der FHL. Kotkan teknillisen oppilaitoksen henkilöstön tutustuminen saksalaiseen ammattikorkeakoulujärjestelmään. Fachhochschule Lübeck 1980-luvun puolivälissä.

Internet-lähteet

Ammattikorkeakoulujen www-osoitteet julkaisusta Ammattikorkeakoulut 1999. Opetushallitus.

www.minedu.fi/toim/luma.html	LUMA-talkoot
www.oecd.org	OECD
www.edu.fi	Opetusministeriön uutiset 20.12.1999
www.csc.fi/amkota	AMKOTA-tilastot
www.usiu.edu	United States International University (UsiU)
www.juse.or.jp/	Deming Prize, Japani 1951
www.quality.nist.gov	Malcolm Baldrige, USA, 1988
www.laatukeskus.fi	Suomen laatupalkinto, 1991
www.minedu.fi	Opetusministeriö
www.sig.se	Ruotsin laatupalkinto, 1992
www.efqm.org	Euroopan laatupalkinto, 1992

LIITTEET

Liite I.

Tutkimusaineisto

Teemahaastattelut:

Puhtaaksi kirjoitettu aineisto. 24 haastattelua.

Asiakirjat, kirjalliset dokumentit, lait, suunnitelmat:

Osakassopimus 18.1.1996. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy.

Osakeyhtiölaki 1978/734.

Hallintosääntö. Hyväksytty hallituksen kokouksessa 16.10.2001.
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Koivisto, J. 2000. Kansliapäällikkö Jarmo Koivisto. Ammattikorkeakoulun hallinnon rakenne ja kehittäminen. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu, seminaari 16.2.2000. Dokumentti.

Kokkonen, K. 2001. Yrityspalvelun nykytilannekartoitus 10.9.2001.
Yrityspalveluosaston johtaja Kari Kokkonen. Dokumentti.

Kuusinen, I. 2001. Selvitys kirjaston kehittämistoimenpiteistä 17.10.2001.
Kirjastonjohtaja Iiris Kuusinen.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995.

Patentti- ja rekisterihallitus, ote kaupparekisteristä. 1996.
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy.

Perustamiskirja 18.1.1996. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy.

Toikka, M. (toim.) 1998. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategiasuunnitelma 1999–2003. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Toikka, M. (toim.) 2000. Kokonaisstrategia 2000–2003.
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Toikka, M. (toim.) 2000. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategia 2000–2003. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Toimintakertomus 1.1.–31.12.2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Yhtiöjärjestys 18.1.1996. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy.

Pöytäkirjat, muistiot

(alaviitteissä maininnat tutkimuksessa erityisesti viitattuihin pöytäkirjoihin):

Hallituksen kokousten pöytäkirjat, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu:
1/96–9/97; 1/98–7/98; 1/99–11/99; 1/00–18/00; 1/01–8/01.

Pedagogisen johtokunnan kokousten pöytäkirjat,
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu:
1/96 ja 2/96; 1/97–9/97; 1/98–6/98; 1/99–5/99, 1/00–8/00, 1/01–8/01.

Johtoryhmän kokousten pöytäkirjat, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu:
1/98–20/98; 1/99–17/99; 1/00–15/00, 1/01–9/01.

Teollisuussektorin osastonjohtajien kokoukset ja muistiot.
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu:
1/98–18/98; 1/99–13/99; 1/00–11/00; 1/01–14/01.

Palvelusektorin osastonjohtajien kokousten pöytäkirjat.
Kymenlaakson ammattikorkeakoulu:
1/98–6/98; 1/99–11/99; 1/00–13/00; 1/01–14/01.

Toikka, M. (toim.) 1998. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun strategiapäivä 7.5.1998. Teemana arvot. Muistio.

Toikka, M. (toim.) 1998. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun II strategiapäivä 25.9.1998, teemana arvot. Muistio.

Toikka, M. (toim.) 1998. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun strategiapäivä 18.8.1998. Teemana synergian vahvistaminen. Muistio.

Toikka, M. (toim.) 1999. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategiatyöseminaari 24.8.1999. Muistio.

Toikka, M. (toim.) 1998. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan strategiatyöseminaari 24.8.1999. Strategian luonnos 1.

Toikka, M. (toim.) 2001. Teknologia- ja innovaatiopuisto. Jatkosuunnitelma II/31.1.2001. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Toikka, M. (toim.) 2001. Teknologia- ja innovaatiopuisto. Hankkeen jatkosuunnitelma III/25.4.2001. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Arviointiraportit:

Harlio, R. & Kekäle, T. & Miikkulainen, L. & Kangasniemi, J. 2000. Laatutyön auditointi. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 19:2000.

Toikka, M. (toim.) 1997. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun itsearviointi.

Toikka, M. (toim.) 1998. Henkilöstön ilmapiirikartoitus. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Toikka, M. (toim.) 1999. Henkilöstön ilmapiirikartoitus. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Toikka, M. (toim.) 1999. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun itsearviointi ja vertailu Itä-Suomen ammattikorkeakoulujen vastaaviin tuloksiin.

Toikka, M. 1999. Katsaus Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laatu- ja arviointityöhön.

Toikka, M. & Hakkarainen, S. (toim.) 2000. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun laatutyön itsearviointi. Yhteenveto osasto- ja yksikkökohtaista itsearvioinneista.

Laatutyön itsearvioinnin osasto- ja yksikkökohtaiset raportit: rehtorit 4.2.2000, yrityspalvelu 7.2.2000, opintotoimisto 1.2.2000, kirjasto 21.1.2000, tiedotus/kv-palvelut/kiinteistöt/ura- ja rekrytointipalvelut/terveydenhuolto/liikunta/rehtorin tsto: suunnittelu 17.1.2000, ATK-palvelut 27.1.2000, matemaattis-luonnontieteellisten aineiden osasto 01/2000, kielten osasto 4.2.2000, metsäosasto 4.2.2000, metsäteollisuustuotteiden kaupan osasto 8.2.2000, puutekniikan osasto 1.2.2000, rakennusosasto 8.2.2000, koneosasto 01/2000, sähköosasto 30.1.2000, tuotantotalouden osasto 6.2.2000, merenkulun osasto 02/2000, liiketalouden osasto/Kotka 4.2.2000, terveystalon osasto/Kuusankoski 01/2000, terveystalon osasto/Kotka 01/2000, liiketalouden osasto/Kouvola 7.2.2000, viestinnän osasto 6.2.2000, sosiaalialan osasto 01/2000, muotoilun osasto 7.2.2000.

Toikka, M. & Hakkarainen, S. (toim.) 2000. Ammattikorkeakoulun käynnistämisen sisäinen arviointi. Viite: päätös ammattikorkeakoulun toimiluvasta 24.4.1998 5/401/98. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Liite 2.

Teemahaastattelujen runko

Ammattikorkeakoulun osastonjohtajat, palveluyksiköiden päälliköt, rehtorit, johtoryhmä (a)

Ammattikorkeakoulun hallituksen ja pedagogisen johtokunnan jäsenet (b)

(suluissa oleva kirjain a tai b tarkoittaa, että kysymys on tarkoitettu ko. kohteelle)

KYSYMYKSET

- 1 Millaiset keskeiset strategiat ovat mielestäsi Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kehittämisen taustalla?
- 2 Miksi juuri nämä strategiat?
- 3 Miten ne ovat näkemyksesi mukaan muotoutuneet (millainen strategiaprosessi)?
- 4 Miten ne ovat näkyneet ammattikorkeakoulun käytännön työssä?
- 5 Miten ammattikorkeakoulun yhteiset strategiset tavoitteet ovat mielestäsi selkeytyneet?
- 6 Mikä merkitys strategialla on sinulle työssäsi ammattikorkeakoulussa?
- 7 Mikä merkitys strategialla on sinulle työssäsi ammattikorkeakoulun johdossa?
(b)
- 8 Mikä merkitys strategialla on osastosi/yksikkösi henkilöstölle? **(a)**
- 9 Mitkä ovat ne keskeiset mittarit, joilla seuraat vastualueesi toiminnan tuloksellisuutta? Miksi juuri nämä mittarit?
- 10 Miten otat ulkoisen ympäristön vaatimukset huomioon osastosi/yksikkösi strategiassa? **(a)**
- 11 Miten otat ulkoisen ympäristön vaatimukset huomioon ammattikorkeakoulun strategiassa? **(a) / (b)**

- 12 Millainen näkemys sinulla on Kymenlaakson ammattikorkeakoulun nykytilasta?
- 13 Miksi asiat ovat kehittyneet juuri näin?
- 14 Millainen näkemys sinulla on Kymenlaakson ammattikorkeakoulun tulevaisuudesta, vuonna 2005?
- 15 Mitkä tekijät edesauttavat ammattikorkeakoulun kehitystä? Mikä on tärkein tekijä?
- 16 Mitkä tekijät jarruttavat ammattikorkeakoulun kehitystä? Mikä on suurin este?
- 17 Mitkä ovat mielestäsi ammattikorkeakoulun tärkeimmät menestystekijät? Miten niitä tulee ylläpitää ja vahvistaa?
- 18 Mikä on se olennaisin tekijä, joka on viime kädessä ammattikorkeakoulun menestymisen takana?