



EEVA-LIISA ANTIKAINEN

Kasvuorientoitunut ilmapiiri
esimiestyön tavoitteena

Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna.
21. päivänä kesäkuuta 2005 klo 12.

English abstract

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 1088
ISBN 951-44-6324-2
ISSN 1455-1616

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 446
ISBN 951-44-6325-0
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2005

ESIPUHE

Ammattikorkeakoulutyöhön osallistuminen järjestelmän suunnitteluvaiheesta nykyiseen jo vakiintuneempaan ammattikorkeakoulujärjestelmään asti on ollut mielenkiintoista ja erittäin haastavaa. Pidän itseäni etuoikeutettuna, kun olen voinut olla mukana toteuttamassa jo noin viisitoista vuotta dynaamista muutos- ja kehitystyötä. On tuntunut siltä, että itsekään ei voi olla paikoillaan vaan työ on edellyttänyt jatkuvaa oppimista ja osaamisen kehittämistä. Oppimisen ja kehittymisen halu on ollut tärkeä syy myös tohtorin opintoihin.

Ammattikorkeakoulun tuloksellinen toiminta ja menestys vaativat asiantuntevaa, motivoitunutta ja sitoutunutta henkilöstöä, joka on valmis uudistumaan ja uudistamaan. Johto ja esimiehet puolestaan joutuvat pohtimaan, miten johtamis- ja esimiestoiminnalla voidaan tukea vaativaa työtä tekevää henkilöstöä ja mahdollistaa ammattikorkeakoulun tavoitteiden toteutuminen. Aiheeseen liittyvän tutkimuksen toivoin tuovan joitakin vastauksia näihin haasteisiin ja siten auttavan ammattikorkeakoulua ja myös omaa työssä kehittymistäni.

Tutkimuksen aihevalintaan vaikuttivat kuitenkin eniten Laurea-ammattikorkeakoulun rehtori Pentti Rauhalan ja professori Pekka Ruohotien ajatus siitä, että ammattikorkeakoulun kasvutekijöitä voitaisiin tutkia ilmapiirimittauksella. Oma väitöskirjaprosessini oli tuolloin alkuvaiheessa, joten tuntui luontevalta tarttua aiheeseen. Tutkimuksen fokuksen liitin ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoiminnan ja henkilöstön välisten yhteyksien tarkasteluun keskusteltuani silloisen esimieheni kanssa Laurean kehittämistarpeista.

Osallistuin usean vuoden ajan seminaariryhmään, jossa käytiin kiinnostavaa keskustelua opiskelijakollegoiden kanssa professori Ruohotien johdolla. Hänen syvälinen asiantuntemuksensa oli suureksi avuksi myös henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa. Haluankin esittää suuret kiitokset Pekka Ruohotielle saamastani ohjauksesta väitöskirjatyöni aikana.

Entinen esimieheni rehtori Pentti Rauhala on viisaalla ja johdonmukaisella johtamisella tehnyt lähes mahdottomasta mahdollisen: hajanaisiksi moititusta Espoon-Vantaan ammattikorkeakoulusta on kehittynyt hänen johdollaan voimakas ja dynaaminen Laurea, jota voidaan nykyään pitää eräänä eturivin ammattikorkeakouluista. Oli ilo toimia Pentti Rauhalan läheisenä työtoverina lähes kymmenen vuoden ajan. Hänen tuellaan minulla on ollut mahdollisuus välillä keskittyä tutkimustyöhöni ja hänen kommenttinsa ovat olleet erittäin

hyödyllisiä tutkimusprosessini kannalta. Esitän lämpimät kiitokseni sinulle Pentti inhimillisestä ja johdonmukaisesta esimiestyöstäsi ja tuestasi tutkimustyöni eri vaiheissa. Kiitokset Laurea-ammattikorkeakoululle opintovapaajärjestelyistä ja myös taloudellisesta tuesta, jotka osaltaan mahdollistivat tutkimustyön tekemistä.

Laurean johtoryhmässä käydyt keskustelut toivat esiin monia sellaisia näkökulmia, jotka laajensivat ja syvensivät omaa ajatteluani. Kiitokset teille kaikille! Erityisesti haluan kiittää aluerehtori Helena Erjantia, joka on rohkaissut ja kannustanut minua koko tutkimusprosessini ajan. Aluerehtori Tuija Hirvikoskea kiitän sparrauskeskusteluista, joita kävimme tutkimusprosessini pohdintavaiheessa. Aito kiinnostuksesi ja paneutumisesi auttoi minua monella tavalla. Koko Laurean henkilökunnalle esitän kiitokseni osallistumisesta tutkimusprosessiin vastaamalla kyselyihin ja haastatteluihin. Myös tutkimuksen tuloksista keskustelu henkilöstön kanssa edisti väitöskirjatyötäni.

Tutkijakollegani Jorma Sonnisen kanssa käydyt keskustelut olivat ratkaisevia tutkimusraporttini kirjoitusvaiheessa. Hänen hyvät kysymyksensä autoivat raportin sisällön kirkastamisessa ja johdonmukaisuuden löytymisessä. Kiitokset sinulle Jorma.

KL Petri Nokelaista haluan kiittää monista neuvoista ja ystävällisestä avusta erityisesti Bayes-mallinnuksen toteuttamisessa. Kiitän myös yhteiskuntatieteiden opiskelija Ilona Mattilaa haastatteluaineiston huolellisesta litteroinnista, johdon assistentti Irma Kiiskistä saamastani teknisestä tuesta, KL Pentti Ruohotietä paneutuvasta äidinkielen tarkastuksesta ja FM Marko Susimetsää avusta englanninkielisen tiivistelmäni käännöksessä.

Minulla oli onni saada tutkimukselleni tarkastajat, jotka ovat ammattikorkeakoulun ja johtamisen syvällisiä asiantuntijoita. Lämmin kiitos käsikirjoitukseni esitarkastuksesta professori Kauko Hämäläiselle ja dosentti Urpo Saralalle, joilta sain arvokkaita neuvoja työni viimeistelyyn.

Monivuotinen tutkimusprosessi on luonnollisesti vaatinut kärsivällisyyttä perheeltä. Aviomiestäni Ilpoa ja tyttärtäni Paulaa kiitän joustavuudesta tutkimusprosessini aikana ja kannustuksesta, jota olen saanut kaikkina aikuisopiskeluvuosinani. Ilpon monivuotisesta johtamiskokemuksesta oli paljon konkreettista apua erityisesti tutkimuksen pohdintavaiheessa. Äitinä iloitsen siitä, että Paula on valmistumassa kielten opettajaksi. On mukavaa keskustella oman tyttären kanssa kasvatustieteellisistä kysymyksistä. Paulalla on edessään mielenkiintoinen ja haastava työ opettajana. Erityiset kiitokset ansaitsevat myös hyvät ystäväni, joiden seurassa tutkimusasiat unohtuvat ja mieli virkistyy.

Helsingissä 15.5.2005

Eeva-Liisa Antikainen

TIIVISTELMÄ

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää jatkuvan kehittymisen, muutoksen ja oppimisen vaateissa toimivan ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmän ja henkilöstön toiminnan välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan kysymykseen, miten uudistavalla johtamisella on luotu edellytyksiä henkilöstön kasvun ja voimaantumisen mahdollistamiselle ammattikorkeakoulussa. Uudistava johtaminen on organisaation muutoksen ja oppimisen sekä henkilöstön psykologisen ja teknisen voimaantumisen mahdollistavaa johtamista kokoava käsite, joka on tuotettu käsiteanalyysinä tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä. Tutkimusasetelma laadittiin Pekka Ruohotien kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöitä kuvaavan mallin pohjalta. Kasvuorientaation kehittymisen kannalta keskeisiä tekijöitä pidettiin voimaantumisen edellytyksinä ja uudistavaa johtamista henkilöstön voimaantumisen mahdollistajana. Uudistavan johtamisen elementteinä olivat strateginen ja kannustava johtaminen sekä osaamisen palkitseminen.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tehtiin johtopäätöksiä henkilöstön jäsenten havaintoihin perustuen siitä, miten uudistavalla johtamisella oli luotu edellytyksiä henkilöstön kasvun mahdollistamiselle ja voimaantumiselle. Kyselytutkimus toteutettiin marraskuussa 2001 Laurea-ammattikorkeakoulun henkilöstölle ja teemahaastattelut tehtiin marraskuussa 2002 seitsemälle opettajalle. Kyselytutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin perinteisten tilastollisten menetelmien lisäksi Bayes-mallinnusta, ja teemahaastattelut analysoitiin sisällönanalyysillä. Tulosten synteesi tehtiin käyttämällä metodologista triangulaatiota, joka osaltaan paransi tutkimuksen luotettavuutta.

Ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiä voidaan tutkimuksen tulosten perusteella luonnehtia melko hyviksi, mutta paljon on edelleen haasteita ja kehitettävää. Lähiesimiestä oli helppo lähestyä, hän pyrki ottamaan huomioon alaisten toiveita, kannusti kehittämiseen ja innovointiin. Henkilöstön hyvinvoinnin kehittämisessä ja oman yksikön päämäärien selkeydessä oli sen sijaan kehitettävää. Strategista johtamista kritisoitiin aika paljon. Tavoitteista, arvoista ja päämääristä viestimiseen, viestinnän ymmärrettävyyteen sekä työnjakoon ja henkilöstöön kohdistuviin odotuksiin kaivattiin selkeyttä. Yhteisöllisyyden muodostumiseen ja ilmapiirin rohkaisevuuteen vaikuttamista pidettiin strategisen johtamisen

hyvinä puolina. Osaamisen palkitsemisessa nähtiin kehitettävää, vaikka järjestelmän olemassaolo tiedettiin. Esimiehen palaute koettiin arvostuksen osoitukseksi.

Työn kannustearvo oli tärkein työhön sitoutumista selittävä tekijä, joten oli positiivista, että työ koettiin erittäin kannustavaksi. Erityisesti korostettiin hyvien työn ja oman osaamisen kehittämismahdollisuuksien merkitystä, työyhteisön vuorovaikutteisuuutta sekä esimiehiltä saatua tukea ja arvostuksen kokemuksia. Opiskelijasuhteet lisäsivät opettajien työn kannustavuuden kokemuksia. Keskustelua yksikön päämääristä, tehtävistä, työnjaosta ja odotuksista henkilöstö kaipasi kuitenkin lisää. Ryhmäprosessi ja vuorovaikutteinen toiminta koettiin melko onnistuneeksi, avoimeksi ja kollegiaaliseksi. Siihen liittyi myös yhdessä oppiminen. Yhteistyömuotoja ja ryhmätoimintaa toivottiin kehitettävän edelleen erityisesti henkilöstön ja johdon välisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia parantamalla.

Työn rasiustekijät eivät nouse kovin voimakkaasti esiin tutkimustuloksissa. Ajoittainen väsyminen yhdistettiin ammattikorkeakoulutyön vuosittaiseen lukuvuosirytmiiin. Kokemukset työn kuormittavuuden lisääntymisestä ja kehittämisvaatimuksista tulivat kuitenkin ilmi. Lisäksi haastatteluissa mainittiin henkilöstön keskustelevan paljon työssä jaksamisesta. Esimiesten kanssa haluttiin keskustella työhyvinvointiin liittyvistä kysymyksistä, vaikka terveyspalvelujen ja virkistystoiminnan koettiin kehittyneen.

Henkilöstön kasvumotivaatio oli erittäin korkea ja työhön sitoutuminenkin hyvää tasoa. Haasteena sitoutumisen kannalta oli ammattikorkeakoulun tavoitteista ja päämääristä viestiminen sekä työnjaon ja työhön kohdistuvien odotusten selkiyttäminen.

Tutkimuksen erityisenä lisäarvona voidaan pitää vuorovaikutuksen ja viestinnän merkityksen nousemista esille uudistavan johtamisen kaikilla osa-alueilla. Tulosten perusteella kehitettiin uusi henkilöstön kasvua mahdollistavaa johtamista kuvaava malli, joka lienee yleistettävissä ammattikorkeakouluihin ja organisaatioihin laajemminkin.

Tutkimuksen pohdintaosassa jäsenettiin johtamisen tehtäviä strategisten tavoitteiden toteuttamisen ja henkilöstön kasvun mahdollistamisen osalta. Strategisen johtamisen tehtäväksi nähtiin toimiminen ammattikorkeakoulun ja yhteiskunnan kehittämisvaatimusten rajapinnassa. Kannustavan ja vuorovaikutteisen johtamisen sekä osaamisen palkitsemisen ajateltiin muodostavan henkilöstön kasvun mahdollistavan elementin johtamisessa. Pohdinta kiteytettiin kuvaukseksi uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen mahdollisuuksista toteuttaa ammattikorkeakoulun strategiset tavoitteet voimaantuneen henkilöstön avulla.

Avainsanat: kasvuorientoitunut ilmapiiri, uudistava johtaminen, voimaantumisen mahdollistaminen

ABSTRACT

The purpose of this case study was to examine the connections between the management system and the staff functions of a polytechnic attempting to establish an environment of continuous development, change, and learning. The study aimed to find an answer to the question, how does transforming leadership create possibilities for the growth and empowerment of the staff of polytechnics? For the purposes of this research transforming leadership is a type of leadership that enables organisational development and learning and the psychological and technical empowerment of the staff. It constructed through a concept analysis in the theoretical framework of the research. The research setting was constructed on the basis of Pekka Ruohotie's model of the elements of growth-oriented atmosphere. The central elements for the development of growth-oriented atmosphere were considered to be prime requisites for empowerment, and transforming leadership was considered necessary for creating the possibilities for the empowerment of the staff. The elements of transforming leadership included strategic and supportive leadership and the remuneration of skills and knowledge.

As for the empirical portion of the research, conclusions were made on the basis of the observations of the staff regarding how transforming leadership created possibilities for staff development and empowerment. Survey research was conducted in November 2001 for the staff of the Laurea polytechnic and thematic interviews were conducted in November 2002 to seven teachers. The analysis methods for the survey questionnaire included, in addition to traditional statistical methods, Bayesian modelling. The data provided by the thematic interviews were analysed through content analysis. Synthesis of results was achieved with methodological triangulation, improving the reliability of the research in important ways.

According to the study, it can be concluded that the conditions for growth at the polytechnic are good, but there are still many challenges and necessities for further development projects ahead. It was generally felt that it was easy to approach the immediate superiors, and they attempted to take into account the subordinates' wishes and encouraged subordinates to assume stances of professional development and innovation. However, there still exists room for the development of the well-being of the staff and the clarification of the

aims and goals of the work units. There was a relatively high amount of criticism towards strategic leadership. More clarity was hoped for the goals, values, information dissemination and intelligibility, work distribution, and the managements' expectations from the staff. On the other hand, it was felt that the strategic leadership had succeeded in building a sense of community and an encouraging atmosphere. It was felt that remuneration of skills and knowledge still needed to be developed, although it was known that such a system existed. Feedback from a superior was experienced as a show of respect.

The extent of how work is rewarded turns out to be the most important factor explaining worker commitment, so it was a positive finding that the respondents experienced the work as very rewarding. Especially noteworthy are the possibilities to develop one's work skills. As well specialized knowledge was valued highly, as was the interactivity of the work community, and the support and respect received from superiors. Relations with the students also increased the teachers' sense of work satisfaction.

However, staff wished to have more discussions about the goals of the units, work tasks, work distribution and expectations. Group processes, interactive work, and group learning were seen as relatively successful, open and collegial. The research participants also voiced the belief that the new forms of cooperation should be established and group work should be further improved, especially through the development of more solid interaction between the staff and the leaders.

The research data do not indicate work stressors as a very important factor. Periodical fatigue was seen as a result of the annual changes between spring and autumn terms and their varying levels of work load. The data did, however, indicate that the staff experienced an increase in the general work load. Moreover, the interviews revealed that staff members often discussed their endurance at work with each other. They wanted to discuss questions relating to wellbeing at work with their superiors, although they felt that the health services and recreational services had improved.

The growth motivation of the staff was very high and their commitment to work was good. A challenge to the commitment was the poor information dissemination about the goals and aims of the polytechnic and the need for clarification of work distribution and expectations from work.

A special added value of the present research is that it brought forth the importance of the development of interaction and information dissemination at all levels of transforming leadership. On the basis of the research results, a model of leadership that is supportive of staff development was created. It should be possible to generalize this model to polytechnics in general and perhaps to other organizations.

The discussion part of the study analysed the activities of leadership, including strategic planning and supporting staff development. It was seen that an aspect of strategic leadership is to acknowledge the important junction between the development needs of polytechnics and society. The element of supporting staff development in leadership consisted of supportive and interactive leadership and the remuneration of skills and knowledge. The final point of discussion concerned the possibilities that transforming and interactive leadership hold when working toward strategic goals of the polytechnic, especially what it means to do so with an empowered staff.

Keywords: growth-oriented atmosphere, transforming leadership, supporting empowerment

ESIPUHE.....	3
TIIVISTELMÄ.....	5
ABSTRACT	7
1 JOHDANTO.....	15
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	19
2.1 Ammattikorkeakoulutoiminta jatkuvan muutoksen ja kehittymisen aikaa	19
2.2 Ammattikorkeakoulu työyhteisönä	23
2.2.1 Ammattikorkeakoulukulttuuri.....	23
2.2.2 Ammattikorkeakouluopettajuus	27
2.2.3 Ammattikorkeakoulun johtajuudesta	30
2.3 Työelämä muutoksessa.....	35
3 HENKILÖSTÖN KASVUN MAHDOLLISTAMINEN	41
3.1 Voiko johdon ja esimiesten toiminnalla vaikuttaa kasvuedellytysten luomiseen?.....	42
3.1.1 Mitä empowerment on?.....	42
3.1.2 Voimaannuttamisen rajat ja edellytykset	47
3.2 Ilmapiiri kasvun mahdollistajana	50
3.2.1 Organisaation ilmapiiri.....	50
3.2.2 Kasvuorientoitunut ilmapiiri - henkilöstön voimaantumisen edellytys	53
3.3 Muutosten ja oppimisen johtaminen	59
3.3.1 Johtamisesta lyhyesti.....	59
3.3.2 Johtamisen avulla muutokseen ja oppimiseen.....	61
3.4 Työn kehittävät komponentit.....	74

3.4.1 Työn kannustavat piirteet	75
3.4.2 Ryhmässä toimiminen	81
3.4.3 Työpaineiden heijastuminen henkilöstön kasvuun	86
3.4.4 Kasvumotivaatio ja työhön sitoutuminen	89
3.5 Tutkimustehtävä	95
3.5.1 Tutkimusasetelma	95
3.5.2 Keskeiset käsitteet ja tutkimusongelmat	99
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	102
4.1 Perusteet tutkimusmenetelmien valinnalle	102
4.2 Tutkimuksen kohdeorganisaatio	106
4.3 Kyselytutkimuksen toteutus	110
4.3.1 Mittavälineen laadinta	110
4.3.2 Kyselyaineiston keruu ja kuvailu	111
4.3.3 Kyselyaineiston käsittely ja käytetyt tutkimusmenetelmät	114
4.3.4 Kyselyaineiston luotettavuus	118
4.4 Haastattelututkimuksen toteutus	121
4.4.1 Teemahaastattelun sisällön suunnittelu	121
4.4.2 Haastattelujen suorittaminen	124
4.4.3 Haastatteluaineiston analyysi	126
4.4.4 Haastatteluaineiston luotettavuus	129
5 TUTKIMUSTULOKSET	132
5.1 Kasvuorientoituneen ilmapiirin kuvausjärjestelmä	132
5.2 Faktorianalyysin perusteella luotu yleiskuva ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä	140
5.3 Eri ryhmien käsitykset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä	142
5.4 Työhön sitoutumista selittävät tekijät	151
5.5 Bayes-mallintaminen kasvuedellytysten havainnollistajana	152
5.5.1 Bayesilainen riippuvuusmalli koko tutkimusaineiston ilmapiirimuuttujista	153
5.5.2 Bayes-verkon riippuvuussuhteiden klusterikohtainen tarkastelu	157
5.5.3 Summamuuttujien suhteita kuvaavat Bayes-verkot	168

5.5.4 Bayes-mallinnuksen visualisointi kasvumotivaation ja työhön sitoutumisen kuvaajana	177
5.5.5 Bayes-analyysin perusteella tehtäviä johtopäätöksiä ammattikorkeakoulun kasvuedellytysten tulkintaan	181
5.6 Uudistava johtaminen opettajien voimaantumisen mahdollistajana	184
5.6.1 Uudistava johtaminen ja opettajien voimaantumisen mahdollistaminen	184
5.6.2 Opettajien kokemukset kannustavista elementeistä työssään ja niiden asettamat vaatimukset uudistavalle johtamiselle	191
5.6.3 Uudistava johtaminen ryhmien toiminnan ja vuorovaikutteisuuden tukijana	195
5.6.4 Työpaineiden heijastuminen organisaation ilmapiiriin ja niiden asettamat vaatimukset opettajia uudistavalle johtamiselle	198
5.6.5 Kasvuedellytyksiä koskevat arviot sekä opettajien kasvumotivaatio ja sitoutuminen työhön	201
5.6.6 Vapaat koodit: ulkoiset verkostot ja ammattikorkeakoulun rooli	203
5.7 Tutkimusaineiston synteesi	204
5.7.1 Uudistava johtaminen ja henkilöstön voimaantumisen mahdollistaminen	205
5.7.2 Työn kannustavat elementit ja niiden asettamat vaatimukset uudistavalle johtamiselle	210
5.7.3 Ryhmien toiminnan ja vuorovaikutteisuuden tukeminen uudistavalla johtamisella	214
5.7.4 Työpaineiden heijastuminen organisaation ilmapiiriin ja vaatimukset uudistavalle johtamiselle	217
5.7.5 Kasvuedellytyksiä koskevat arviot henkilöstön kasvumotivaation ja työhön sitoutumisen selittäjinä	219
5.7.6 Eri henkilöstöryhmien, alojen ja yksiköiden väliset erot kasvuedellytyksiä koskevissa arvioissa	222
6 KESKEISIMMÄT HAVAINNOT JA POHDINTA	225
6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	225
6.2 Tutkimustulosten yhteenveto	231
6.3 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	238
6.4 Ehdotuksia jatkotutkimuksiksi	247
LÄHTEET	250

1 JOHDANTO

Ammattikorkeakoulut ovat kehittyneet reilun kymmenen vuoden aikana kokeiluvaiheen kautta oleelliseksi osaksi suomalaista innovaatiojärjestelmää. Niiden odotetaan toimivan merkittävänä tiedon ja osaamisen keskuksina. Ammattikorkeakoululaki (L 351/2003) on selkiyttänyt ammattikorkeakoulujen tehtävää ja itsehallintoa, mutta toisaalta esimerkiksi ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja koko suomalaisen ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella ja kansainvälisesti laajemminkin on jäänyt vielä jossain määrin epäselväksi. Ikäluokkien pienentyessä joudutaan ammattikorkeakouluissa jo lähitulevaisuudessa kilpailemaan opiskelijoista ja osaavasta henkilökunnasta, esimerkiksi opettajista, tutkijoista ja kehittäjistä. (Ks. esim. Auvinen 2004, 356)

Nykyistä ammattikorkeakouluverkostoa on kritisoitu hajanaiseksi. Lisäksi on epäilty ammattikorkeakoulujen kykyä tarjota korkeatasoista opetusta ja synnyttää aluekehitysvaikutukseltaan merkittävän tiedon, teknologian ja osaamisen soveltamista sekä kansainvälisesti tunnettua innovaatiotoimintaa. (Ks. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004, 34.) Vaikuttaa siltä, että suomalainen ammattikorkeakoulu etsii edelleen paikkaansa ja kehittää toimintaansa entistäkin kovemmassa kilpailuasetelmassa.

Parhaillaan on meneillään eräänlainen yhteiskunnallisen paradigman muutos, jossa siirrytään teollisuuden ajasta osaamisen aikaan. Tällöin hallitusten ja yksityisten yritysten on valmistauduttava muutosprosessiin kehittämällä uudet visiot ja uudenlaiset strategiat toimintatapoineen, joilla voidaan vastata osaamisperustaisen talouden haasteisiin. (Ks. Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003.) Valtion tiede- ja teknologianeuvoston mukaan ratkaisevia tekijöitä maamme menestymiselle globaalissa kilpailussa ovat joustavuus ja jatkuva uusiutuminen, jotka edellyttävät korkeatasoista osaamista sekä huipputeknologian kehittämistä ja soveltamista laajasti eri sektoreilla (ks. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004, 5, 21). Inhimillisiä näkökulmia ei pidä unohtaa muutosprosessissa, vaan suomalaisen hyvinvointivaltion olemassaolon turvaamisen ja globaalissa taloudessa menestymisen kannalta oleellista on säilyttää tasapaino elämän laadun, luovuuden, kyvykkyyden ja kilpailukyvyn välillä. Tällöin voidaan puhua esimerkiksi ihmiskeskeisestä osaamisen yhteiskunnasta. (Ks. Himanen 2004, 33; Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003.)

Muiden organisaatioiden tavoin ammattikorkeakouluiltakin vaaditaan uudistumiskykyä ja

taitoa luoda uutta osaamista nopeasti ja joustavasti, jotta ne voisivat entistä tehokkaammin täyttää niille asetetut tehtävät. Ammattikorkeakoulutuksen tulee vastata työelämän ja muun yhteiskunnan kasvaviin odotuksiin taitavien ja asiantuntevien työntekijöiden saamiseksi yritysten palvelukseen. Koulutuksella on vastuullaan myös opiskelijoitten henkilökohtaista kasvua tukeva sivistystehtävä. Parhaassa tapauksessa ammattikorkeakouluilla voi olla merkittävä mahdollisuus ihmisen vapautumisen, inhimillisyyden ja henkisen kasvun edistämisessä, koska ne toimivat paikallisella tasolla lähellä ihmistä ja yhteisöjä (Ks. Niemelä 2004).

Paradigman muutos ja globaalien talouden haasteet sekä niiden aiheuttama epävarmuus asettavat erityisiä vaatimuksia ammattikorkeakoulujen johtamiselle. Johtamis- ja esimiestoiminnan tehtävänä ammattikorkeakouluissa on innostavien ja kunnianhimoisten päämäärien asettaminen. Näin voidaan vastata tulevaisuuden haasteisiin. Ammattikorkeakoulujen henkilöstö, erityisesti opettajat, on tärkein tuloksen tekijä ja muutoksen toteuttaja. Tavoitteitten saavuttamiseksi johtamiselta edellytetään henkilöstön kasvun mahdollistamista sekä oppimisen ja muutoksen johtamista.

Ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoiminnan tutkiminen on ajankohtaista muun muassa edellä esitettyjen näkökulmien vuoksi. Johtamista ammattikorkeakouluissa ovat tutkineet aiemmin esimerkiksi Toikka (2002) ja Nikander (2003). Toikan väitöstutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka koskee strategia-ajattelua ja strategista johtamista Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa (Toikka 2002, 144-145). Nikanderin (2003) väitöstutkimus on niin ikään laadullinen tapaustutkimus. Siinä pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään johtajuutta ammattikorkeakoulussa tutkimalla esimiesten ja johtajien käsityksiä johtamisilmiöstä. Lisäksi tavoitteena on lisätä tietoisuutta johtamisesta, niin että johtajat ja esimiehet osaisivat tunnistaa niin yhteisönsä kuin itseensä liittyvää johtajuutta myös tavoitteellisen kehittämisen lähtökohtana. (Nikander 2003, 15-16.)

Ammattikorkeakoulun johtamista sivuavia näkökulmia on tullut esiin myös muutamissa ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheen väitöstutkimuksissa. Esimerkkejä tällaisista tutkimuksista ovat muun muassa Laakkosen tutkimus, jonka kohteena ovat opettajien käsitykset ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla (Laakkonen 1999, 16-18), sekä Mäen tutkimus, jossa on kartoitettu Oulun ammattikorkeakoulun henkilöstön käsityksiä yksikkönsä ilmapiiristä ja laadusta sekä laatutyön tilanteesta (Mäki 2000, 173).

Suomalaisissa kasvatustieteellisissä väitöstutkimuksissa johtamista on tutkittu viime aikoina joissain tapauksissa paneutumalla johtajien käsityksiin omasta johtajuudesta. Tästä on esimerkkinä muun muassa edellä mainittu Nikanderin tutkimus. Myös Nissisen (2001)

suomalaiseen sotilaskoulutukseen kehittämä ns. syväjohtamisen malli, perustuu johtamisen tutkimiseen johtajien omien käsitysten kautta. Nissisen tavoitteena on, että johtaja voi malliin liittyvän kysymyssarjan avulla arvioida oman johtamiskäyttäytymisensä perusteita ja vaikutuksia toimintaympäristöönsä. Väitöstutkimuksessaan Nissinen pyrkii selvittämään, voidaanko syväjohtamisen mallin kysymyssarjan avulla tuottaa luotettavia johtajuusprofiileja. (Nissinen 2001, 218-224, 236.) Kinnunen (2003) tarkastelee omassa väitöstutkimuksessaan puolustusvoimien johtajakoulutuksen käyneiden vastavalmistuneiden johtamistaidon kehittämistä syväjohtamisen mallin mukaisesti (Kinnunen 2003, 21, 72).

Ruohotien (2004) mielestä johtajiin kohdistuneet tutkimukset ovat kyllä lisänneet ymmärrystä johtajista, heidän johtamisominaisuuksistaan ja -tyyleistään, mutta sittenkin tutkimukset kertovat hyvin vähän itse johtamisesta ja johtajuudesta. Johtamisen tutkimuksessa ja käytännössä olisi tärkeää ymmärtää alaisten motivaatiota, tunteita ja kehitystä, jotta voitaisiin analysoida, kuinka esimiehet voivat vaikuttaa noihin prosesseihin. Vaikuttamisprosessista on kuitenkin edelleen melko vähän tietoa, eikä sitä tunneta kovinkaan hyvin. (Ruohotie 2004; ks. myös Beairsto & Ruohotie 2003.) Tässä tutkimuksessa pyritään saamaan lisätietoa kyseisestä vaikuttamisprosessista. Sen vuoksi tutkimuksessa paneudutaan johtamis- ja esimiestoiminnan sekä henkilöstön välisten yhteyksien tutkimiseen henkilöstön jäsenten havaintojen kautta.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää jatkuvan kehittymisen, muutoksen ja oppimisen vaateissa toimivan ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmän ja henkilöstön toiminnan välisiä yhteyksiä. Lähtökohta-ajatuksena pidetään sitä, että organisaation muutos ja oppiminen tapahtuvat henkilöstön jäsenten kriittiseen reflektioon ja henkiseen kyvykkyyteen perustuvan uudistavan oppimisen avulla. Uudistavan oppimisen toteutuminen edellyttää henkilöstön psykologista voimaantumista. Muutosprosessin johtaminen edellyttää henkilöstön kasvuun ja oppimiseen syvällisesti vaikuttavaa ja psykologisen voimaantumisen mahdollistavaa transformationaalista johtamista, josta tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä "uudistava johtaminen". Uudistavan johtamisen tavoitteena on mahdollistaa voimaantumisen psykologisen tilan muuttuminen voimaantuneeksi toiminnaksi. Voimaantumisen ja kasvun toteutumiseksi tulee henkilöstön psykologiseen voimaannuttamiseen liittyä myös tekninen voimaannuttaminen. Uudistavalla johtamisella on siis luotava suotuisat olosuhteet eli kasvua mahdollistava ilmapiiri, joka tukee asiantuntijoiden oppimista ja kasvua organisaatiossa.

Tämän tapaustutkimuksen kohdejoukon muodostaa Laurea-ammattikorkeakoulun henkilöstö. Empiirisessä osassa tarkastellaan uudistavan johtamisen ja henkilöstön voimaantumisen välisiä yhteyksiä henkilöstön kasvua mahdollistavan ilmapiirin avulla. Pääongelmana on löytää vastaus kysymykseen, miten uudistavalla johtamisella luodaan

edellytyksiä henkilöstön kasvun ja voimaantumisen mahdollistamiselle. Tutkimusaineiston hankinnassa on käytetty sekä kvantitatiivista kyselyä että kvalitatiivista teemahaastattelua ja tutkimustulosten synteesi perustuu metodologiseen triangulaatioon.

Tutkijan näkemys suomalaisesta ammattikorkeakoulujärjestelmästä ja sen suunnitteluvaiheesta aina tähän päivään saakka perustuu omakohtaiseen kokemukseen. Työtehtävien myötä on ollut mahdollista seurata järjestelmän kehittymistä ja toisaalta olla keskeisesti mukana tutkimuskohteena olevan ammattikorkeakoulun toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä. Kuluneiden vuosien aikana ammattikorkeakoulussa on useasti käyty keskusteluja siitä, miten johtamisella voitaisiin tukea sekä ammattikorkeakoulun tavoitteiden saavuttamista että asiantuntevan henkilöstön, myös esimiesten, ammatillista kasvua, työtyytyväisyyttä ja työssä jaksamista. Tämän tutkimuksen tavoitteena on valottaa näitä näkökulmia, jotka ovat keskeisiä ammattikorkeakoulujen lisäksi myös muiden organisaatioiden kannalta.

Tutkimusraportissa kuvataan ensin (luku 2) tutkimuksen kontekstia kertomalla ammattikorkeakoulutoiminnan kehittymisestä, ammattikorkeakouluista työyhteisönä sekä työelämän muutoksista. Viitekehysosiossa (luku 3) paneudutaan johtamisen ja henkilöstön kasvun mahdollistamista koskeviin kysymyksiin johtamisen ja esimiesten vaikutusmahdollisuuksia kasvuedellytysten luomisessa, organisaation ilmapiirin merkitystä kasvun mahdollistajana sekä muutosten ja oppimisen johtamista. Lisäksi selvitetään työn kehittävien komponenttien ja henkilöstön kasvun mahdollistamisen yhteyksiä. Luvun lopuksi kuvataan tutkimusasetelma ja -ongelmat sekä keskeiset käsitteet. Luku 4 kertoo tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimustulokset esitetään luvussa 5 erikseen kysely- ja haastatteluaineiston osalta. Lisäksi tehdään kaikkien tulosten synteesi metodologisen triangulaation avulla. Luku 6 alkaa tutkimuksen luotettavuustarkastelulla, jonka jälkeen tehdään tutkimustulosten lyhyt yhteenveto, tulosten tarkastelu johtopäätöksineen ja muutama ehdotus jatkotutkimusaiheiksi.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Ammattikorkeakoulutoiminta jatkuvan muutoksen ja kehittymisen aikaa

Suomeen syntyi noin kymmenessä vuodessa lähes koko maan kattava ammattikorkeakouluverkosto, joka lähti liikkeelle kokeilulain (L 391/91) perusteella vuonna 1991. Salmisen (2000) mukaan ammattikorkeakoulukokeilujen taustalla on nähtävissä koulutusideologiaan liittyviä tekijöitä, jotka ovat olleet määrittämässä uudistuksen tavoitteita. Hänen mainitsemiaan tekijöitä ovat koulutusjärjestelmän kehittäminen, yleinen tasa-arvopyrkimys, liberalistinen yksilön ja yksilöllisyyden korostaminen sekä taloudellisen kasvun tavoite ja taloudellinen pragmatismi, johon liittyvät koulutuksen ja työelämän lähentäminen toisiinsa ja koulutuksen ammatillistaminen. (Salminen 2000.)

Ammattikorkeakoulujen syntyhistoria kokeilujen hausta vakinaistumiseen voidaan Nummisen ja kumppaneiden (2001) mukaan jakaa kolmeen vaiheeseen:

- **Etsintävaihe** eli ammattikorkeakoulujen valmisteluvaihe, jolloin valtakunnalliset suuntaviivat ammattikorkeakoulujen kehittämiseksi eivät olleet selkiytyneet ja paikallisesti oli epäselvyyttä ammattikorkeakoulujen oppilaitospohjaa koskevassa suunnittelussa. Haettiin kumppaneita valmistelemaan kokeiluhakemuksia.
- **Kokeiluvaihe** eli ammattikorkeakoulujen kokeilutoiminnan käynnistäminen merkitsi laajaa uudelleenorganisointia oppilaitosmaailmassa. Yksin toimimaan tottuneet oppilaitokset koottiin useasta yksiköstä muodostuviin ammattikorkeakouluihin, joiden tavoitteet ja toiminta oli organisoitava yhteisesti. Kokeiluaika merkitsi opetusministeriön ja ammattikorkeakoulujen toteuttamaa toiminnan käynnistämisen seuranta. Uudistuksen vaatimiin muutoksiin liittyi runsaasti epävarmuutta, mutta myös oppilaitosten aktiivista suunnittelu- ja kehittämistoimintaa.
- **Vakinaistumisvaihe**, johon liittyivät pysyvän toimiluvan hakeminen, ammattikorkeakoulujen oppilaitospohjien laajentaminen, aikaisempien oppilaitosten purkaminen ja sopivan ylläpitomuodon muodostaminen. Toiminnallisesti tavoiteltiin vakinaistamiskriteerit täyttäviä tuloksia. Vakinaisen ammattikorkeakoulutoiminnan käynnistyminen merkitsi henkilöstön siirtämistä uuteen organisaatioon ja muutoksia opettajakunnan rakenteeseen. Lain edellyttämät kelpoisuusvaatimukset ja yleiset vaatimukset

koulutustason nostamisesta vauhdittivat opettajien jatkokouluttautumista. (Numminen, Lampinen, Mykkänen & Blom 2001, 77-83.)

Ammattikorkeakoulu-statusta tavoitteleville oppilaitoksille kokeilun kautta vakinaiseksi ammattikorkeakouluksi eteneminen merkitsi kahta voimakasta ponnistusta ja karsintavaihetta: ensin karsittiin kokeiluun pääsevät oppilaitokset ja myöhemmin vakinaistumisluvan saavat oppilaitosten yhdistelmät. Vuosituhannen vaihteeseen mennessä ammattikorkeakouluverkosto oli kuitenkin muodostettu ja viimeisetkin ammattikorkeakoulut aloittivat toimintansa vakinaisena 1.8.2000 alkaen.

Useita vuosia kestänyt ponnistelu, jatkuvassa muutoksessa eläminen ja kehitymisvaateet heijastuivat voimakkaasti ammattikorkeakouluissa työskentelevän henkilöstön työhön ja kokemuksiin työstään. Koko henkilöstöltä vaadittiin aktiivisuutta ja valmiutta itsensä ja työnsä kehittämiseen. Muutospaineet kohdistuivat erityisesti opetushenkilöstöön: ammattikorkeakoulun opettajan työhön liittyivät jo kokeiluvaiheessa opettamis- ja suunnittelutyön lisäksi oman työn ja työelämän tutkiminen, kehittäminen ja arviointi. Lisäksi vaadittiin yhteistyökykyä ja valmiutta toimia erilaisissa kehittämishankkeissa ja -tiimeissä sekä aktiivista yhteistyöverkostojen luomista omalla toiminta-alueella niin valtakunnallisesti kuin kansainvälisestikin. Jokaisen vakinaisen opettajan tuli myös täyttää ammattipätevyyden muodolliset kriteerit ja joissain tehtävissä vaadittavat jatkotutkintokriteerit.

Kokeiluvuosina 1994-1996 Vantaan va. ammattikorkeakoulussa jatko-opiskelujä suorittaneille opettajille tehdyn tutkimuksen tuloksissa näkyvät työn vaatimukset ja jatkuva muutos opettajien kaksijakoisina tuntemuksina. Heillä on positiivinen käsitys kasvustaan ja kehitymisestään ammattikorkeakouluopettajana, ja opettajan tehtävää pidetään hyvin mielekkäänä. Toisaalta ammattikorkeakoulun organisoitumisvaiheen keskeneräisyys heijastuu epävarmuutena omasta tehtävästä ja epäilyjä esitetään jonkin verran esimerkiksi opetussuunnitelmien ja -menetelmien todellisesta kehitymisestä. (Antikainen 1998, 204.)

Ammattikorkeakouluyhteisön jäsenyys on koettu osittain ristiriitaisesti. Positiivisena on nähty yhteissuunnittelu ja yhteinen kehittämistoiminta sekä kollegoilta saatu tuki. Opettajien mielestä tunne ammattikorkeakouluyhteisön jäsenyydestä on muotoutumassa. Toisaalta kaivataan enemmän avointa keskustelua, koetaan ongelmia yhteissuunnittelussa ja jotkut kokevat ammattikorkeakoulun jäsenyyden kaukaiseksi. Epävarmuus omasta paikasta, ammattikorkeakoulun hajanaisuus ja suru oman entisen oppilaitoksen häviämisestä käyvät ilmi tutkimuksen tuloksissa. Ammattikorkeakoulukehityksen murrosvaihe vaikuttaa myös työlle asetettuihin tavoitteisiin: tavoitteenasettelu koetaan hankalaksi ja tavoitteet liittyvät osin muutosvaiheesta selviämiseen. (Antikainen 1998, 204.)

Myönteinen asenne kehittämiseen ja toisaalta epävarmuus ja epäily tulevat esiin myös Laakkosen (1999) tutkimuksessa opettajien käsityksistä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Suurin osa opettajista on motivoitunut ammattikorkeakoulutukseen, koska järjestelmä koetaan tarpeelliseksi ja sen merkitys Keski-Pohjanmaalle nähdään erityisen tärkeänä. Kokeilun edetessä näkemykset ammattikorkeakoulukokeilua kohtaan muuttuvat edelleen positiivisemmaksi. Muutos on kuitenkin ollut monelle myös stressin lähde ja on koettu, että uusien ideoiden käyttöönotto vaatii vielä kehittämistä. Muutoksen monitasoisuus, esimerkiksi organisaation uudistaminen ja yhteistyö eri oppilaitosten kanssa samanaikaisesti uusien toimintatapojen käyttöönoton kanssa, vie aikaa. Eri oppilaitosmuotojen erilaisten toimintakulttuurien ja uusien työtovereiden katsotaan tuovan uusia sopeutumishaasteita. (Laakkonen 1999, 183.)

Luopajarvi (2002) kertoo opettajien kokeneen tutkimusten perusteella ammattikorkeakoulujen tärkeimmiksi innovaatioiksi opetuksen kehittämisen, kansainvälisen toiminnan tehostamisen, työelämäyhteyksien parantamisen ja laatutoiminnan käynnistämisen. Oleellista hänen mielestään on koko henkilöstön osallistuminen innovaatioprosessiin, jottei sitä koettaisi ulkopuolelta asetetuksi. (Luopajarvi 2002.)

Opetusministeriön seurantatiedot ammattikorkeakoulujen kokeiluvuosilta 1992-2000 (Numminen et al. 2001) osoittavat kokeilussa mukana olleissa ammattikorkeakouluissa tapahtuneen huomattavaa laadullista kehittymistä mm. opettajien koulutustason nostamisen, opetusmenetelmien kehittämisen, kansainvälisyyden, tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä työelämysuhteiden osalta. Myös ammattikorkeakoulujen toimintatapa ja -kulttuuri ovat muuttuneet korkeakoulumaisemmiksi. Ammattikorkeakoulujen tuoma arvostuksen nousu ja opetusministeriön tukitoimet motivoivat oppilaitoksia kehittämään ja uudistamaan toimintaansa. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tavoitteiden sisäistämisessä on kuitenkin eroja eri koulutusalojen ja ammattikorkeakoulujen välillä. (Numminen et al. 2001, 123-125.)

Vakinaistuminen on ollut ammattikorkeakouluille tärkeä rajapyykki ja eräänlainen valtuutus kehitystyön jatkamiselle. Esimerkiksi Raudaskosken (2000) mielestä vakinaisen toimiluvan saaminen ei ole merkinnyt vielä ammattikorkeakoulun toiminnallista valmiutta. Hän sanoo, että toimiluvan saaneen ammattikorkeakoulun on ensisijaisesti katsottu olevan valmis kehittämään ja kehittämään toimintojaan. (Raudaskoski 2000, 160.) Liljanderin (2002) ajattelu on samansuuntaista, sillä hänen mukaansa uuden instituution korkeakoulumaistuminen on käynnistynyt toden teolla vasta järjestelmän vakinaistuessa (Liljander 2002).

Esimerkiksi OECD:n vuonna 2001 suorittama Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmän kansainvälinen arviointi kertoo ammattikorkeakoulujen toiminnan hyvästä edistymisestä

vakinaistamisen jälkeenkin. Kansainvälinen arviointiryhmä antoi sangen rohkaisevan lausunnon ammattikorkeakoulujärjestelmän kehityksestä ja merkityksestä suomalaisessa korkeakoulukentässä. Ryhmä pitää suomalaista ammattikorkeakoulupolitiikkaa onnistuneena eikä näe syitä valitun linjan perustavanlaatuisiin muutoksiin. Huomiota kehoitetaan kiinnittämään jatkossa erityisesti hyvien opetuskäytänteiden levittämiseen, koulutusjärjestelmän tehokkuuden ylläpitoon sekä opiskelijoiden erilaisten lähtökohtien huomioon ottamiseen varsinkin opiskelun alkuvaiheessa. (OECD 2002.) Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamat koulutuksen laatuysikkö- ja aluekehitysvaikutuksen huippuysikköarvioinnit ovat tuoneet myös esiin hyviä esimerkkejä korkeatasoisesta koulutuksen kehittämisestä ja ammattikorkeakoulujen merkityksestä toimintaympäristönsä aluekehitysvaikuttajina. (Ks. Huttula 2000; Huttula 2001; Huttula 2002; Impiö, Laiho, Mäki, Salminen, Ruoho, Toikka & Vartiainen 2003, 28-40.)

Ammattikorkeakoulujärjestelmän synty ja siinä jo osoitettavissa olevat positiiviset tulokset ovat vaatineet mukana olleilta toimijoilta voimakasta panostusta oman työn, henkilöstön osaamisen ja ammattikorkeakoulumaisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Kehittämisen- ja muutospaineet jatkuvat edelleen, vaikka valtakunnallinen ammattikorkeakouluverkosto onkin luotu. Uudessa ammattikorkeakoululaissa (L 351/2003) on selkiytetty ammattikorkeakoulun asema korkeakoulujärjestelmässä, luotu kehykset sisäiselle itsehallinnolle ja täsmennetty ammattikorkeakoulun kolme tehtävää. Perinteisen pedagogisen tehtävän rinnalle ovat tulleet aluekehitys- sekä tutkimus- ja kehitystyön tehtävät, jotka asettavat lisähaasteita ammattikorkeakouluille.

Osmo Lampinen (2002) arvioi, että ammattikorkeakouluihin kohdistuu tulevaisuudessa sekä yhtenäistymisen että erilaistumisen paineita. Näkyvimmin yhtenäistymisen paine tuntuu tutkintojärjestelmän kohdalla, sillä eurooppalainen kehitys on viemässä sekä yliopistoja että ammattikorkeakouluja kohti kaksi syklistä tutkintomallia. Suurin merkitys tällä kehityksellä on tutkinnon suorittaneiden työllistymisessä. Eurooppalaiset työmarkkinat ovat avautumassa aikaisempaa vaivattomammin kaikille Euroopan yhteisön piirissä korkeakoulututkintoja suorittaneille. Myös erilaistumisen paineet korkeakoulujen välillä tulevat Lampisen mielestä luultavimmin lisääntymään. Korkeakoulut joutuvat etsimään omaa profiiliaan yhä kilpailullisemmassa ympäristössä. Alueellinen retoriikka korostaa yhteistyötä, mutta pakottaa samalla etsimään erilaisuutta ja omaa profiilia. (Lampinen 2002.) Tarpeita näyttää edelleen olevan myös hajanaiseksi koetun ammattikorkeakouluverkoston tiivistämiseen (ks. esim. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004, 34). Lisäksi ammattikorkeakoulut joutuvat ikäluokkien pienentyessä todennäköisesti kilpailemaan opiskelijoista ja osaavasta henkilökunnasta (ks. esim. Auvinen 2004, 356). Erityinen kehittämis tehtävä liittyy

ammattikorkeakoulujen jatkotutkintokokeiluihin ja tulevan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon asemaan, joka tätä kirjoitettaessa on vielä lailla vahvistamatta. Toisena suurena tulevaisuuden haasteena voidaan pitää eurooppalaisen korkeakoulutusalueen asettamia paineita suomalaiselle duaalimalliin pohjautuvalle korkeakoulujärjestelmälle ja korkeakoulujen laadunvarmistukselle. (Esim. Huttula 2003; OPM, muistio 2004:6, 11, 34-45.)

Monet ammattikorkeakoulut panostavat tehtävänsä kirkastamiseen strategiatyön avulla. Ne pyrkivät erityisesti vakiinnuttamaan asemansa keskeisenä alueellisen innovaatiojärjestelmän kehittäjänä. (Ks. esim. OPM 2001:28.) Maljojoki (2002) sanoo ammattikorkeakoulujen laajentuneiden tehtävien edellyttävän identiteettityötä, jossa painottuu oman osaamisen ja asiantuntijuuden kohottaminen niin opetuksessa kuin tutkimus- ja kehitystyössä. Samoin ammattikorkeakoulujen tulee hänen mukaansa edelleen vahvistaa vaikuttavuuttaan toimintaympäristöjensä eri areenoilla ja tehtävissä, kuten teknologia- ja tiedepuistoissa, osaamiskeskuksissa ja yleensä eri kumppanuuksissa. (Maljojoki 2002.)

Vastataksaan edellä kuvattuihin haasteisiin ammattikorkeakoululta edellytetään selkeää johtamisjärjestelmää ja panostusta henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja työssä jaksamisen turvaamiseen. Tämä on välttämätöntä pyrittäessä saavuttamaan ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän korkeatasoinen toteutuminen. Sen eräänä ilmentymänä ovat ammattikorkeakoulusta valmistuvat ja työelämään hyvin sijoittuvat omaa asiantuntijuuttaan sekä työelämää kehittämään motivoituneet innovatiiviset osaajat. Voidakseen menestyksekkäästi hoitaa tehtävänsä työelämälähtöisen osaamisen tuottajana ammattikorkeakoululta vaaditaan lisäksi taitoa lukea ja toteuttaa alueensa tahtotilaa sekä kykyä myös viisaasti vaikuttaa siihen. (Laurea 2002 a.)

2.2 Ammattikorkeakoulu työyhteisönä

2.2.1 Ammattikorkeakoulukulttuuri

Ammattikorkeakoulut ovat verrattain nuoria organisaatioita, jotka on yleensä koottu yhdistämällä useita alakohtaisesti hyvinkin eriytyneitä opistoasteen oppilaitoksia. On ehkä aiheellista pohtia, onko olemassa erityistä ammattikorkeakoulukulttuuria ja eroako ammattikorkeakoulukulttuuri muitten oppilaitosten kulttuurista.

Organisaatiokulttuurin muodostumiseen liittyviä tekijöitä ovat eri tutkijoiden määrittämistä koottuina yhteiset arvot, tietorakenteet, perusoletukset ja uskomukset, jotka organisaation jäsenet ovat omaksuneet ja joiden varassa ne hahmottavat ja jäsentävät toimintaansa pyrkiessään selviytymään ympäristössään ja säilyttämään yhteisön kiinteyden. (Esim. Grimmett 1994; Juuti 1997, 39; Kiviniemi 1989, 11; Pettigrew 1990.)

Scheinin (1991) mielestä kulttuuri-termi tulisi rajata koskemaan perusoletusten ja uskomusten kaikkein syvintä, tiedostamatonta, tasoa, joka on yhteinen jonkin organisaation jäsenille määräten organisaation näkemyksen itsestä ja ympäristöstä perusluonteisella itsestään selvällä tavalla. Tällaiset oletukset ja uskomukset on opittu tapa reagoida ulkoisen ympäristön tuottamiin ryhmän säilymiseen ja sisäiseen yhdentymiseen liittyviin ongelmiin. Tästä reagoitavasta on tullut itsestäänselvyys, koska sen avulla on voitu toistuvasti ratkaista kyseisiä ongelmia. Kulttuuria voidaan pitää ryhmäkokemuksen opittuna tuloksena. Se on löydettävissä vain sieltä, missä on määriteltävissä olevia ryhmiä, joilla on oma merkittävä historiansa. (Schein 1991, 24-25.)

Schein (1991) sanoo arvojen ja artefaktien olevan kulttuurin pintatason ilmiöitä, jotka eivät kuulu tiedostamattomaan, itsestään selvään kulttuurin perusolemuksen. Arvot muodostavat selvemmän tiedostamisen tason kuin perusoletukset. Niistä monet ovat tietoisesti ja selkeästi ilmaistuja, koska niillä on moraalinen ja normeja luova tehtävä ohjattaessaan ryhmän toimintaa. Arvojen julkituominen toimintafilosofiana voi auttaa kiinteyttämään ryhmää ja tarjota sille identiteetin ja toiminta-ajatuksen. Artefaktit ovat ihmistyön aikaansaannoksia ja luomuksia, jotka muodostavat kulttuurin kaikkein näkyvimmän tason, ihmisen rakentaman fyysisen ja sosiaalisen ympäristön. Organisaatiolla voi Scheinin mukaan olla oma kaiken kattava kulttuuri, jos koko organisaatiolla on yhteinen merkittävä historia. Toisaalta organisaation muodostavassa sosiaalisessa yksikössä voi olla useitakin kulttuureja, kuten liikkeenjohdon kulttuuri, tehtäväperustaisia kulttuureita tms. organisaation osayksiköiden ryhmäkulttuureita. (Schein 1991, 25-26, 32-36.)

Dalinin ja kumppaneiden (1993) mukaan useimmilla oppilaitoksilla on selkeät arvot, jotka ilmenevät tavoitteissa, normeissa, säännöissä, opetussuunnitelmassa, tavoissa ja seremonioissa. Koulutusorganisaatioille on ominaista se, että opettajien autonomian vuoksi henkilökohtaiset halut voivat olla merkittävässä roolissa oppilaitosten arvojen muotoutumisessa. Toisaalta koulutusinstituution päämissio, oppimisen vaaliminen, luo organisaatiokulttuurin toimivuudelle erityiset henkilöstön korkeaan ammatilliseen tasoon liittyvät tavoitteet ja haasteet. (Dalin, Rolff & Kleekamp 1993, 97, 149; ks. myös Grimmett 1994.)

Oppilaitosorganisaatioiden eristyneisyyden kulttuuri on Sahlbergin (1998) mielestä

ongelmallinen. Opettajien työssään kokema epävarmuus ja opetuksen kulttuurin eristyneisyys kulkevat käsi kädessä. Epävarmuus, eristyneisyys ja individualismi on koulussa vahva trio, joka hidastaa muun muassa opettajien ja koulun kehittymistä ja vaikeuttaa yhteisen kielen ja merkitysten muodostumista. Niihin liittyy läheisesti vallitsevien olosuhteiden säilyttäminen ja tietynlainen konservatismi, niinpä opettajan näkökulma opetustyöhön ja oppimiseen pysyy kapeana. (Sahlberg 1998, 132.)

Tutkijat painottavat yleisesti yhteistoiminnallisen työkulttuurin merkitystä oppilaitoksen uusiutumisen ja opettajan jatkuvan ammatillisen kehittymisen kannalta (esim. Fullan 1994; Fullan 1996; Grimmert 1994; Hargreaves & Goodson 1996; Hargreaves 2000; Luukkainen 2004, 293-298; McDonald 1996; Niemi 1996; Sahlberg 1998, 134, 160; Willman 2000). Yksinään puurtavat opettajat ovat huono tae onnistuneille muutoksille ja yhteisten päämäärien toteuttamiselle. Kollegiaalisuus on tärkeää luottamuksen, tuen ja auttamisen normien luomisessa koulukulttuuriin. Yksin toimivista kaiken osajista siirrytään yhä enemmän kohti asiantuntijayhteisöjä. Opettajien keskinäinen vuorovaikutus auttaa tunnistamaan ja muuttamaan kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia ja orientaatioita. (Luukkainen 2004, 293-298; Sahlberg 1998, 134, 160; Willman 2000.)

Ammattikorkeakoulujen toimintakulttuuri poikkeaa ehkä yleissivistävästä oppilaitoskulttuurista, mutta yhteisöllisyyden sekä yhteistyön ja yhteistyötaitojen merkitys koetaan ammattikorkeakouluissakin tärkeäksi (esim. Antikainen 1998, 204; Auvinen 2004, 352; Laakkonen 2003; Mäntylä 2002, 219-221; Suntio & Konkola 2003). Laakkosen (2003) mukaan yhteistoiminnallinen kulttuuri on merkittävä ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Hänen mielestään koulukulttuurin tulisi tukea kollegiaalisten normien vahvistumista. Koulut, joissa yhteistyö sujuu ja kouluyhteisön kehittäminen on yhteinen pyrkimys, onnistuvat paremmin kuin ne, joissa opettajien eristyneisyys on tyypillistä. Johdon tehtävä on keskeinen toimintakulttuurin muuttamisessa. Oppilaitoskulttuurin muutos on oppimisprosessi, jossa henkilöstö omaksuu uudenlaisia skeemoja ja asettaa työlleen uudenlaisia merkityssisältöjä. Johtajan on pyrittävä vähitellen sitouttamaan yhä useampia opettajia muutosprosessiin ja viestittävä muutoksesta. Myönteinen asenne muutokseen ja oppimiseen, vanhoista rutiineista luopuminen ja uuden omaksuminen ovat ammattikorkeakoulun menestystekijöitä. (Laakkonen 2003.)

Ammattikorkeakoulutoiminnan positiivisista vaikutuksista oppilaitoskulttuuriin on löydettävissä esimerkkejä eräistä ammattikorkeakouluihin liittyvistä tutkimuksista. Niiden mukaan on havaittavissa pyrkimystä yhteistoiminnalliseen työkulttuuriin esimerkiksi yhteissuunnittelun ja -toiminnan lisäämisen kautta. Voidaan myös sanoa, että ammattikorkeakoulujen toimintakulttuuriin liittyy henkilöstön osaamisen kehittämiseen,

koulutukseen ja erilaisiin kehittämishankkeisiin panostaminen sekä korkeakoulujen että yksittäisten henkilöstön jäsenien tasolla. (Esim. Antikainen 1998, 204, 213; Laakkonen 1999, 181-192; Mäki 2000, 258-259; Numminen et al. 2001, 125.) Maljojoen (2002) mukaan ammattikorkeakoulujen kehittämis- ja uudistamishankkeet osoittavat, että ammattikorkeakoulut ovat ennakkoluulottomasti ja nopeasti luoneet itselleen uudenlaista toiminnan ja kehittämisen kulttuuria. Samalla ne ovat monin tavoin laajentuneet ja syventäneet toimintaympäristösuhteitaan. (Maljojoki 2002.)

Aika usein puhutaan "ammattikorkeakoulumaisesta toimintavasta". Ilmaisulla halutaan ehkä kuvata dynaamisuutta, muutos- ja kehittämisvalmiutta, opiskelijälähtöisyyttä ja asiantuntijuutta, jotka kertovat positiivisista ammattikorkeakoulujen ominaisuuksista. On kuitenkin syytä pitää mielessä, että suomalainen ammattikorkeakoulujärjestelmä on verrattain nuori. Jos on jonkinlainen yleiskäsitys "ammattikorkeakoulumaisen toimintatavan" sisällöstä, sitä ei voi pitää vielä kovinkaan vakiintuneena.

Esimerkiksi Jaatisen (1999) ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuureja tutkiva väitöskirjatyö osoittaa alakohdista kulttuurien erot merkittävän suuriksi suhteessa ammattikorkeakoulun ideaalikulttuuriin (Jaatinen 1999, 202-203). Vasta muotoutumassa olevan ammattikorkeakoulukulttuurin kehittymisen ja yhtenäisen toimintakulttuurin muodostumisen voidaan sanoa olevan monialaiselle ja -ammattilliselle henkilöstölle vaativa ja aikaa vievä yhteinen oppimisprosessi (Laakkonen 1999, 190; Mäki 2000, 76; Nummenmaa 2002). Ammattikorkeakoulut ovat toimineet kokeiluvaiheen jälkeen melko vähän aikaa vakinaisina. Niinpä ne ovat Toikan mielestä vasta puolitiessä yhtenäisen ammattikorkeakoulukulttuurin kehittämisessä ja perustehtävien selkiyttämisessä. Hän kuvaa ammattikorkeakoulua asiantuntijaorganisaatioksi, jossa eri alojen asiantuntijoiden tulee voida vaikuttaa ammattikorkeakoulun tavoitteisiin innovatiivisen toiminnan ja strategisten osaamisalueiden luomisen varmistamiseksi. Edellytyksenä on tällöin perinteiltään erilaisten vanhojen oppilaitoskulttuurien ja hallintomallien yhdistäminen tasapainottavaksi ja kollektiiviseksi suunnittelu- ja päätöksentekojärjestelmäksi. (Toikka 2002, 197-198, 204.)

Myös Nikander (2003) nimittää ammattikorkeakoulua asiantuntijaorganisaatioksi. Hänen mukaansa ammattikorkeakoulu pyrkii järjestämään toimintansa asiantuntijuutta kunnioittaen. Ammattikorkeakoulun yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta tuntuu luontevalta verkostoitua ensin sisäisesti ja vasta sitten ulospäin, koska verkostoituminen vaatii luottamuksellisen suhteen ja yhteisesti hyväksytyt arvot. (Nikander 2003, 81.) Nikanderin ajatus ammattikorkeakoulujen verkostomaisesta toiminnasta ja koko henkilöstön asiantuntijavaateesta tuntuu luontevalta. Esimerkiksi opintosihteereiden ja kirjaston henkilöstön työt ovat vaativia asiakaspalvelutehtäviä ja toisaalta suunnittelu- ja

kehittämistehtäviä. Ammattikorkeakoulun pedagogisen, aluekehitys- sekä tutkimus- ja kehittämistoiminnan tehtävien toteuttaminen vaatii opettajien työn lisäksi usein myös muun henkilöstön asiantuntijapanosta ja erityisosaamista. Ammattikorkeakoulun jatkuvan kehittymisen varmistaminen edellyttää muutoksia sekä asenteellisella että toiminnallisella tasolla koko henkilöstöltä. Ammattikorkeakoulun johtamisessa on kyse muutosprosessin johtamisesta. (Laakkonen 1999, 182.)

2.2.2 Ammattikorkeakouluopettajuus

Opettajat ovat ammattikorkeakoulujen suurin henkilöstöryhmä ja keskeisin tuloksen tekijä, toisin sanoen työyhteisön rakentaja ja "ammattikorkeakoulumaisen toimintatavan" vaikuttaja. Ammattikorkeakoulujen opettajuus on monimuotoinen, eikä ammattikorkeakoulun opettajan työtä voida selittää yksioikoisesti listaamalla tietynlaisia tehtäviä. Tarkoituksena onkin hahmottaa ammattikorkeakouluopettajuuden erityispiirteitä kuvaamalla niitä ammattikorkeakoulututkimusten ja -artikkeleiden valossa.

Tutkijoiden mielestä opettajan työ ja opettajuus professiona on monimuotoistunut kaikilla kouluasteilla eikä enää voida puhua tietynlaisesta malliopettajasta tai yhdestä oikeasta tavasta opettaa. Opettajan professioon liitetään nykyään opettamisen, opetussuunnitelmatyön ja opetusjärjestelyjen lisäksi laajempaa kasvatusvastuuta ja jopa yhteiskunnallista uudistustehtävää. Opettajalta edellytetään opetuksessa tarvittavaa opetus- oppimisteoreettista erityisosaamista ja toisaalta syvällistä substanssin hallintaa. Opetustyö on yhä enemmän oppilaan omatoimisuutta ja sosiaalista vastuuta painottavaa sekä kriittiseen ajatteluun innostavaa oppimisen ohjaustyötä. Työhön kuuluu oleellisena osana oman asiantuntijuuden jatkuva reflektointi ja siihen liitetään myös oppimisympäristöjen, yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin sekä koko oppilaitosorganisaation kehittäminen. Nykyajan opettaja työskentelee yhteistyöryhmissä ja -tiimeissä, luo kumppanuussuhteita ja pyrkii vastaamaan jatkuvan ammatillisen kehittymisen haasteisiin. Moni-ilmeisessä opettajuudessa eettinen ulottuvuus on keskeisessä asemassa. (Fullan 1996; Hargreaves & Goodson 1994; Heikkinen 1999; Kohonen 2000; Luukkainen 2000, 49-51; Niemi 1996; Patrikainen 2000.)

Jo ammattikorkeakoulu-uudistuksen alkuvaiheissa on korostettu opettajien olevan uudistuksen onnistumisen tärkein voimavara. Esimerkiksi Kurtakko ja Mutka (1996) sanovat yhä tehokkaamman yhteiskunnan esittämiin koulutushaasteisiin vastaamisen vaativan ammattikorkeakoulun opettajilta uudistuvan opettajuuden ominaisuuksia. Tavoiteltavina

ominaisuuksina he pitävät opetuksellista osaamista, jossa olennaista on entistä laaja-alaisempi tehtävien hallinta, yhteistyökyky, kansainvälinen vuorovaikutus, taito nähdä omien toimintojen yhteys isompiin kokonaisuuksiin ja omien toimenkuvien ajoittainen vaihtuminen. (Kurtakko & Mutka 1996, 16.) Honka (1995) korostaa ammattikorkeakoulun opettajan roolia koulutuksen kehittäjänä ja muutosagenttina. Myönteinen sitoutuminen ammattikorkeakoulun opettajan työhön ja sen aiheuttamiin muutoksiin ja vaatimuksiin takaavat ammattikorkeakouluista tulevan suomalaisen ammattitaidon uuden nousun. (Honka 1995.)

Seuraavaan on koottu tutkimuksista ja artikkeleista esimerkkejä uudistuvan ammattikorkeakouluopettajuuden erityispiirteistä. Ammattikorkeakoulun opettaja on muun muassa:

- syvälinen asiantuntija ja alan tiedeperustaan, tutkittuun tietoon ja käytännön työelämäorientaatioon perustuvan opetuksen tuottaja,
- jatkuvassa muutoksessa toimiva osaamisensa (myös muodollisen kelpoisuuden) kehittäjä ja ammatillisuutensa uudistaja,
- opiskelijan oppimisprosessin ja ammatilliseen kasvuun liittyvän tiedollisuuden, taidollisuuden ja eettisyyden ohjaaja,
- opetussuunnitelmien ja pedagogisen toiminnan uudistaja,
- opiskelijan ongelmanratkaisukyvyyn, kriittisen ajattelun ja tutkivan oppimisen kehittymisen mahdollistavien oppimistilanteiden ja -ympäristöjen kehittäjä,
- ammattikorkeakouluuyhteisön vuorovaikutteisuuden ja yhteistyön kehittäjä,
- kansallisten ja kansainvälisten työelämä- ja oppilaitosyhteyksien rakentaja ja syventäjä sekä aktiivinen verkostotoimija. (Esim. Auvinen 2004, 347-355; Isokorpi 2003; Laakkonen 1999, 185-189; Laakkonen 2003; Laurea 2002 b, Männikkö 1995; Mäntylä 2003.)

Laakkonen (2003) kertoo opettajan työn suurimman muutoksen ammattikorkeakoulun alkuajoilla liittyneen opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja itsenäisen opiskelun korostamiseen. Itseohjautuvuuteen kuuluu tiedon etsiminen eri lähteistä ja opiskelijan rooli oman tietämyksensä konstruoijana. Kontaktiopetuksen määrä on ammattikorkeakouluaikana laskenut ja itsenäisen opiskelun osuus kasvanut. Oppiainejakoisuudesta ja kurssimuotoisuudesta on pyritty siirtymään laajempiin teema- ja aihekokonaisuuksiin. Opettajan työn painopiste on siirtynyt tiedon jakamisesta ja välittämisestä opiskelijan tiedon rakentumisen ohjaamiseen sekä kriittisen ajattelun ja reflektoinnin taitojen opettamiseen. Opettajien itsenäinen asiantuntijatyö on muuttunut opettajien väliseksi yhteistyöksi, jossa työelämäyhteyksien rakentaminen ja syventäminen sekä opiskelijalähtöisyys ovat keskeisiä tehtäviä. Opettajalta edellytetään toisaalta hyvää sisällön hallintaa ja ammatillista osaamista ja toisaalta hyviä vuorovaikutustaitoja. (Laakkonen 2003.)

Opettajuuden kuvaa monipuolistaa edelleen nykyinen ammattikorkeakoululaki (L 351/2003), joka edellyttää ammattikorkeakouluilta korkeakouluopetusta, ammatillisen kasvun tukemista, alueellista vaikuttamista sekä tutkimus- ja kehitystyötä. Opettajan rooliin kuuluu

pedagogiikan lisäksi myös aluekehitysvaikuttajan sekä tutkijan ja kehittäjän tehtävät. Osaamisen tuottamisen tulee näkyä asiantuntijaosaajiksi kehittyvinä oppijoina sekä alueella vaikuttavina kehittämishankkeina, joiden vaikuttavuuden arviointi perustuu tutkimukseen. (Esim. Raj 2003.)

Vesterinen (2003) näkee ammattikorkeakoulun opettajien substanssitudon kasvun, opetuksen uudistumisen ja osaamistarpeiden ennakoinnin pohjautuvan aktiiviseen tutkimus- ja projektitoimintaan, joka luo pohjan myös oppimateriaalin tuottamiselle. Hän jakaa tehtävän neljään osittain toisiinsa liittyvään osa-alueeseen: 1. työelämän käytännön teorian luominen, 2. ammattikorkeakoulun opetusta ja muuta toimintaa edistävä tutkimus- ja kehitystyö, 3. työelämän kehittämiseen tähtäävät tutkimukset ja kehittämisprojektit yhdessä elinkeinoelämän kanssa ja 4. uusien innovatiivisten toimintamuotojen, kuten oppimistiimien ja -keskusten, yrityskiihdyttämöiden ja vastaavien yhteistyökokeilujen tutkimukset ja pilottiprojektit. Vesterisen mielestä opetushenkilöstö ei voi jakaantua kahteen osaan, joista toisessa ovat tutkijat ja kehittäjät ja toisessa perusopetuksesta vastaava opettajat. Tutkimus- ja kehitystyön tulee olla kiinteä osa jokaisen opettajan tehtävää. (Vesterinen 2003.)

Opettajat ovat kokeneet työnsä jatkuvat muutokset ja kehittämisvaatimukset toisaalta myönteisesti ja hyvänä asiana. Toisaalta oma kyky muutoksen hallintaan ja haasteisiin vastaamiseen on koettu riittämättömäksi. Perinteistä ja vanhoista tavoista luopuminen on saattanut tuntua ylivoimaiselta, ja yhteistyö erilaisten toimijoiden kanssa on koettu vaikeaksi. Lisäksi kunkin opettajan työura, henkilökohtainen elämäntilanne ja työn merkityksen muuttuminen voivat olla vaikuttamassa hänen työskentelyynsä. (Laakkonen 1999, 185, Vanhanen-Nuutinen & Harri 2003.)

Näyttää siltä, että opettajien kehittämis- ja suunnitteluvastuu sekä uudet tehtävät ovat jakaantuneet epätasaisesti. Monien kohdalla työtehtävät ja osaamisvaatimukset ovat selkeästi muuttuneet ja lisääntyneet. Toiset opettajista ovat edelleen keskittyneet oman oppiaineensa opettamiseen eivätkä ole lähteneet oman toimintansa kehittämiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön. (Auvinen 2004, 346-347.) Uusin haaste, kolmen tehtävän integrointi opettajan työhön ja opiskelijan oppimiseen, voi aiheuttaa opettajissa ristiriitaisia tuntemuksia. Se koetaan opettajan työtä rikastavaksi ja motivoivaksi haasteeksi, mutta aiheuttaa opettajissa myös hämmennystä, epävarmuutta ja muutosvastarintaa. Osa opettajista voi kokea hankkeissa oppimisen korostuvan liikaa ja murentavan perinteisen opetustyön arvoa. Toikan mukaan opettajissa on herännyt huoli siitä, eikö riitä, että tekee oman perustyönsä hyvin (Toikka 2002; ks. myös Auvinen 2004, 347). Mäen (2004) mielestä opettajan työnkuvan selkiyttämistä ja täsmentämistä tulisi edistää. Asiantuntijayhteisössä opettajien ja esimiesten tulisi tehdä pohdintaa yhdessä. Tällöin opettajien ammattikorkeakoulupedagogiikan

sisäistäminen kehittyisi ja työhön sitoutuminen lisääntyisi. (Mäki 2004.)

Eteläpelto (2001) näkee ammatillisen opettajan eräänlaisena rajanylittäjänä tämän toimissa sekä koulutusinstituution että työelämän konteksteissa. Rajanylittäjän haasteellisessa roolissa toimitaan usein yhteisön reuna-alueilla, ei toiminnan ytimessä missään yhteisössä. Opettaja joutuu tasapainottelemaan eri yhteisöjen välillä, luomaan yhteyksiä ja harjoittamaan sekä "vientiä" että "tuontia". Tehtävässä onnistuminen edellyttää jatkuvaa oppimista ja kykyä linkittää erilaisia käytäntöjä luomalla niiden välille vuorovaikutusta ja kykyä neuvotella uudenlaisia merkityksiä. (Eteläpelto 2001.)

Eteläpellon kuvausta voidaan soveltaa myös ammattikorkeakouluopettajaan, joka kolmen tehtävän integraation toteuttajana tukee opiskelijan ammatillista kasvua, rakentaa ammattikorkeakoulu yhteisöä sekä toimii työelämä- ja aluekehitysprojekteissa ja -verkostoissa tutkien ja kehittäen. Uudet haasteet ovat Auvisen (2004) mukaan muuttaneet opettajan työn entistä vaativammaksi ja samalla myös mielenkiintoisemmaksi. Ammattikorkeakoulun opettajalla on mahdollisuuksia päästä työssään hyvin monenlaisille yhteiskunnallisille näköalapaikoille, joita ovat yhtä hyvin opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen ja seuraaminen kuin esimerkiksi uusien innovaatioiden rakentaminen maakunnallisessa kärkihankkeessa yhdessä työelämän edustajien kanssa. (Auvinen 2004, 344.)

Luvussa 3.4. kerrotaan lisää ammattikorkeakouluhenkilöstön, myös opettajien, työn kehittävästä komponenteista, joita ovat työn kannustavat piirteet ja ryhmätoiminta. Sen sijaan työpaineet voivat toimia kehittymisen esteinä.

2.2.3 Ammattikorkeakoulun johtajuudesta

1990-luvun alusta lähtien Suomessa, kuten muissakin Pohjoismaissa, on tapahtunut samankaltainen muutos koulutusjärjestelmissä: päätösvaltaa koulutusasioiden taloudesta ja hallinnosta on hajautettu kunnille ja sitä kautta myös oppilaitoksille (ks. esim. Hämäläinen, Taipale, Salonen & Ahonen 2002, Moos 2002, Rätty 2000). Siirtyminen keskitetystä hallinnosta hajautetumpaan on tarkoittanut yleissivistävässä koulutuksessa siirtymistä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta koulukohtaisiin. Opetushallitus määrittää edelleen opetussuunnitelmien perusteet, mutta sovellutus tehdään kuntien ja oppilaitosten tasolla. Ammatillisissa oppilaitoksissa tilanne on sama. Sekä yleissivistävän että ammatillisen koulutuksen rehtorit hoitavat taloushallinnolliset tehtävät itsenäisesti ylläpitäjyhteisön antaman kehyksen puitteissa.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ohjausjärjestelmän muodostavat tavoite- ja

tuloskeskustelut opetusministeriön kanssa, mutta operatiiviseen toimintaan liittyy korkeakoulukohtainen autonomia. Uuden ammattikorkeakoululain (L 351/2003) mukaan sisäisestä itsehallinnosta vastaa ammattikorkeakoulun hallitus, jonka puheenjohtajana toimii rehtori. Ammattikorkeakoulun ylläpitäjänä voi toimia kunta, kuntayhtymä tai osakeyhtiö. Ylläpitäjähallinto vastaa strategisesta ja taloudellisesta johtamisesta. Osakeyhtiömuotoisissa ammattikorkeakouluissa rehtorilla on usein myös toimitusjohtajan tehtävät.

Tutkijoiden mielestä hajautettu päätöksentekojärjestelmä on vahvistanut rehtorin asemaa. Koulun strategisessa ja pedagogisessa johtamisessa sekä kehittämistyössä rehtori on avainasemassa, ja hänen merkityksensä organisaation johtajana ja uudistusten toteuttajana on keskeinen (ks. esim. Jarnila 1998, 42-43; Järvinen 1999; Mahlamäki-Kultanen 1998, 156; Mahlamäki-Kultanen 2000; Rajakallio 1999; Rauhala 2000; Rauhala 2001; Syrjäläinen 2002, 17-18). Rauhala (2000) kiteyttää suomalaisen rehtorin aseman seuraavassa:

"Rehtori on oppilaitoksessaan ylin päätöksentekijä, jonka valtaa koululainsäädännön delegointi on koko ajan kasvattanut. Lainsäädännön koululle suoma toimivalta on muuttanut rehtorin roolin virkamiesmäisestä keskusviraston alaisesta byrokraatista itsenäisen laitoksen johtajaksi, jolla on valtaa, mutta myös vastuuta." (Rauhala 2000.)

Ammattikorkeakoulu on Rauhalan (2002) mielestä tyypillinen asiantuntijaorganisaatio, kuten edellä myös Nikander ja Toikka ovat esittäneet (ks. luku 2.2.1). Johtamisen keskeinen haaste on saada ihmiset tekemään organisaation kannalta oikeita asioita eikä siis pelkästään asioita, joita ihmiset itse haluavat tehdä. Pedagoginen johtaminen on asiantuntijuuden johtamista, joka edellyttää esimiehiltä kykyä ja taitoa olla puuttumatta opettajan työn yksityiskohtiin ja kykyä delegoida alaisilleen riittävästi toimintavaltuuksia. (Rauhala 2002.)

Pedagoginen rehtorius voi toteutua joko suoraan rehtorin omana toimintana tai välillisesti kouluyhteisön ja sen jäsenten kautta. Ammattikorkeakoulun rehtorin tehtävänä pedagogisessa johtajuudessa voi olla lähinnä strateginen johtaminen eli pedagogisen johtamisjärjestelmän luominen. Pedagoginen johtaminen käytännössä eli prosessien johtaminen on ammattikorkeakouluissa koulutusalojohtajien, yksikön johtajien ja vastaavien tehtävänä. Käytännön toimina Rauhala mainitsee opiskelijavirran hallinnan, opintojen edistymisen seurannan, opettajien työaikasuunnitelman laadinnan ja hyväksymisen, oppimisen laadunvarmistuksen ja ammattikorkeakoulun strategisten tavoitteiden toteuttamisen oman yksikön osalta. (Rauhala 2001, Rauhala 2002.)

Mahlamäki-Kultanen (2000) pitää rehtorin tietoteoreettista näkemystä tärkeänä. Se kuvaa hänen mukaansa samalla sitä, miten rehtori näkee itsensä työyhteisön jäsenenä. Rehtorin näkemyksestä riippuu osaltaan, voiko oppilaitoksesta kehittyä professionaalinen yhteisö.

Tällaisen yhteisön rehtorin tehtävä johtajana on ohjata yhteistä tietoa, merkityksen ja kulttuurin tuottamista ja siihen osallistumista. (Mahlamäki-Kultanen 2000.)

Tutkimustulosten mukaan osa oppilaitoksista näyttää Mahlamäki-Kultasen (2000) mielestä olevan hyvin kaukana professionaalista yhteisöistä. Professionaalisen yhteisön ja pedagogisen rehtoriuden syntyminen sekä rehtoreiden että opettajien tulisi olla valmiita jaettuun johtajuuteen, joka edellyttää kykyä vuorovaikutukseen. Nyt johtajalla koetaan Mahlamäki-Kultasen tutkimustulosten perusteella olevan valta ja opettajalla asiantuntemus, vaikka valta, vastuu ja asiantuntemus tulisi jakaa yhdessä. Toisaalta tutkija mainitsee eräänä keskeisenä tuloksena yhteisen ja voimakkaan halun muutokseen ja rehtorien ja opettajien välisen vuorovaikutuksen parantamiseen. (Mahlamäki-Kultanen 2000.)

Annikki Järvinen (1999) on todennut opettajien ammatilliseen pätevyyteen liittyvän kehitysprosessin tukemisessa rehtorin roolin oman yksikkönsä johtajana keskeiseksi erityisesti luotaessa oppimiselle ja kehittymiselle otollista ympäristöä. (Ks. myös Fidler 2000) Järvinen on koonnut organisaatioilmapiiriä kuvaavat dimensiot ja rehtorin roolin kehitysprosessien tukijana seuraavalla tavalla:

Taulukko 1. Organisaatioilmapiiriä ja rehtorin roolia kehitysprosessien tukijana kuvaavat dimensiot (Järvinen 1999)

Organisaatioilmapiiriä kuvaavat dimensiot	
<i>Opiskelua ja kehittymistä tukeva ilmapiiri:</i>	<i>Ei tukeva ilmapiiri:</i>
Yhteistyöhankkeita menossa	Voimakas muutosvastarinta
Yhteistyöhalukkuus korkea	Klikkiytymistä, eristäytymistä
Keskusteluhalukkuus suuri	Ei keskusteluhalukkuutta
Avoin yhteisö	Suljettu, jännitteinen yhteisö
Työpaine hallinnassa	Työpaine suuri ja kontrolloimaton
Rehtorin johtajuutta kuvaavat dimensiot	
<i>Rohkaiseva johtajuus:</i>	<i>Ei rohkaiseva johtajuus:</i>
Pedagogista kehittämistä tukeva	Pedagoginen perspektiivi puuttuu
Keskusteluhalukas	Vetäytyvä
Visionäärinen	Autoritäärinen
Vahva johtaja	Passiivinen, heikko johtaja
Vapauksia antava	Kontrolloiva, rajoittava

Oppilaitoksissa, joissa on hyvä organisaatioilmapiiri, rehtori on Järvisen (1999) mukaan innokas kehityshankkeita eteenpäin vievä uudistaja. Hän ei aseta tiukkoja rajoituksia, vaan on avoin uusille ideoille. Häntä pidetään demokraattisena johtajana, joka antaa myös opettajille vastuuta. Rehtori tukee erityisjärjestelyin henkilöstön jatkokoulutautumista ja keskustelee opettajien kanssa heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan. Henkilöstö on tyytyväinen

saamaansa tukeen ja tuntee saavansa tukea myös kollegoiltaan. (Järvinen, 1999.)

Ammattikorkeakouluissa johtajuutta ja esimieheyttä voi olla monenlaista. Esimerkiksi koulutusala- tai -ohjelmavastaavat, eri toimintojen johtajat, kuten kehittämis-, tutkimus- ja liiketoiminnan sekä kansainvälisten asioiden johtajat ja apulais- tai vararehtorit ovat nimikkeitä, joita löytyy ammattikorkeakoulujen johtajistosta. Lisäksi ammattikorkeakouluissa saattaa olla erilaisia asiantuntija- ja päällikkötehtäviä. Useimmiten johtamis- ja päällikkötehtäviin liittyy myös lähiesimiehenä toimiminen. Yleensä ammattikorkeakoulun rehtorilla on apunaan johtoryhmä.

Nikanderin (2003) mukaan on vaikea sanoa, millaiseksi ammattikorkeakoulun johtajuus tulevaisuudessa muodostuu. Tulevaisuuden johtajuuden elementtejä kuvatessaan hän kertoo, että johtajuus muodostunee ainakin organisaation tarjoamien mahdollisuuksien, alueen kehityksen, ammattikorkeakoulussa toimivien ihmisten, arvojen, mission, tavoitteiden ja strategian verkostomaiseksi kokoonpanoksi ja suhteeksi. Hän näkee ihmisten merkityksen ja keskinäisen vuorovaikutuksen ymmärtämisen tärkeäksi tulevaisuuden johtamistoimintoja määrittäväksi tekijäksi. (Nikander 2003, 96.)

Toikka (2002) pitää inhimillisiä resursseja (vahva ylin johto, asiantunteva ja motivoitunut operatiivinen johto, hyvin koulutettu ja motivoitunut henkilöstö) tärkeänä strategian elementit yhteen sitovana tekijänä. Inhimilliset resurssit nousivat hänen tutkimuksessaan taloudellisten resurssien ohella ammattikorkeakoulun tärkeimmiksi menestystekijöiksi. (Toikka 2002, 199.)

Erikseen on ehkä syytä nostaa tarkasteltavaksi ammattikorkeakoulun keskijohto, esimerkiksi koulutusala-johtajat, yksikön johtajat tai vastaavat. He ovat erityisen oleellisessa asemassa strategisten tavoitteiden ja operatiivisen lähiesimiestoiminnan rajapinnassa. Keskijohdon tulisi osaltaan varmistaa vuorovaikutuksen avoin virtaus korkeakoulun eri osien välillä alhaalta ylös ja päinvastoin. (Ks. esim. Gold 1998, 9, 107.)

Kettunen (2002) korostaa korkeakoulujen keskijohdon/osastonjohtajien (heads of departments) olevan avainasemassa strategioitten toteuttamisessa omien yksiköittensä tasolla. Hänen mielestään osastonjohtajien strateginen johtaminen voi olla ratkaisevaa organisaation menestymiselle ja ainakin isommissa organisaatioissa tulisi toiminnallisiin yksiköihin jakaa vastuuta strategisesta johtamisesta entistä enemmän. Keskijohdon tehtävät strategioitten implementoijana liittyvät innovatiivisten ratkaisujen tuottamiseen, uusien toimintatapojen käyttöönoton tukemiseen sekä tiedon sisäiseen ja ulkoiseen välittämiseen. (Kettunen 2002.) Keskijohto vastaa opetussuunnitelman ja koulutusohjelmien käytännön toteuttamisesta organisaation strategisten tavoitteitten ja suunnitelmien mukaisesti. Voidaan sanoa, että keskijohto kääntää organisaation tavoitteet yksikön tavoitteiksi. Erityisen oleellista on, että keskijohto yhdessä henkilöstönsä kanssa muodostaa oman strategian, jolla yksikkö

organisaation osana voi saavuttaa kehittämistavoitteet, lisätä kilpailukykyään ja myös henkilöstönsä hyvinvointia. (Gold 1998, 7-8, 55; Kettunen 2002.)

Edellä esitetystä käy ilmi, että myös Rauhala (2001) pitää koulutusalojohtajien, yksikön johtajien ja vastaavien toimintaa oleellisena ammattikorkeakoulun johtamisen käytännön toimissa (Rauhala 2001). Samantapaisesta näkökulmasta puhuvat myös Busher ja Harris (2000) Britannian koulujen johtajuutta koskevassa artikkelissaan. Heidän mielestään johtaminen ei ole pelkästään rehtorin työtä, vaan hänen tulee pyrkiä vastuuttamaan muita ja edistämään asioita muiden avulla mieluummin kuin kontrolloimaan. Kyse on siis jaetusta johtajuudesta. (Busher & Harris 2000.)

Busher ja Harris (2000) sanovat Rauhalan tapaan rehtorin ja johtoryhmän vastaavan koulun strategisesta kehittämisestä ja ns. keskijohdon olevan vastuussa operationaalisesta toiminnasta. Useat henkilöstön jäsenet toimivat työssään monissa vaihtuvissa rooleissa ja vastuissa. Tässä monimutkaisessa johtajuuden ja vastuiden matriisissa keskijohto (esim. koulutusalojohtajat, yksikön johtajat, osastonjohtajat) näyttää olevan avaintoimijan asemassa. (Busher & Harris 2000.)

Busher ja Harris (2000) nostavat esiin seuraavia näkökulmia keskijohdon työn eri puolista, jotka vaikuttavat relevanteilta myös ammattikorkeakoulukontekstissa:

- Oleellista on tapa, jolla keskijohto kääntää johtoryhmän näkökulmat ja linjaukset yksikön käytänteiksi. Tämä vaatii neuvottelevan johtajuuden roolia, johon kuuluu myös resurssien hallinnointi ja allokointi.
- Keskijohdon tehtävänä on rohkaista henkilöstöä luomaan ja kehittämään ryhmän identiteettiä sekä edistää ryhmän sisäistä kollegiaalisuutta sopimalla jaetusta visiosta. Tehtävässä tarvitaan henkilöstöä voimaannuttavaa (empowerment) johtamistyyliä, jossa johtaja valtuuttaa toiset luodakseen yhteistoiminnallista toimintakulttuuria.
- Suorittavan johtajan roolissa keskijohto kohdistaa opetussuunnitelman tavoitetason koulun tavoitteita vastaavalle tasolle. Tällöin tarvitaan myös mentorointia tai ohjaavan johtajan roolia kollegoiden ja opiskelijoiden kehittämisen tukemiseksi ja suoritusten parantamiseksi. Johtajalta edellytetään siis tiedollista asiantuntijuutta ja kykyä toteuttaa uudistukset käytännössä.
- Edustajan roolissa keskijohdon tulee olla vuorovaikutuksessa useiden koulun ulkoisessa toimintaympäristössä olevien toimijoiden kanssa ja tarvittaessa neuvotella yhteistyössä muiden keskijohdon edustajien kanssa. Tehtävään kuuluu myös erilaisten näkökulmien esille tuominen kollegoiden, johtoryhmän ja muun keskijohdon kesken. (Busher & Harris 2000.)

Tässä luvussa on luotu yleiskuvaa ammattikorkeakoulun johtajuudesta. Erityisesti on tarkasteltu rehtorin toimintaa ja keskijohdon roolia. Johtamis- ja esimiestoiminnan merkitystä henkilöstön kasvun mahdollistamisessa sekä oppimisen ja muutoksen johtamista tarkastellaan tutkimuksen viitekehysosiossa luvussa 3.

2.3 Työelämä muutoksessa

Ammattikorkeakoulujen erityisenä piirteenä on työelämäläheisyys ja niiden eräänä tärkeänä tehtävänä on yhteiskunnan kasvaviin odotuksiin vastaaminen kouluttamalla asiantuntevaa työvoimaa tulevaisuuden työelämään. Kyetäkseen toteuttamaan koulutustehtävänsä ja täyttämään odotukset, on työelämän kehityksen seuraaminen ja ennakointi ammattikorkeakouluille välttämätöntä. Työelämän ja ammattikorkeakoulutuksen läheisen kytkennän takia on myös tässä tutkimuksessa syytä tehdä lyhyt kuvaus työelämän muutostrendeistä, vaikka tutkimuksen varsinainen fokus liittyy ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmän ja henkilöstön toiminnan välisiin yhteyksiin.

Yhteiskuntarakenteissa ja työelämässä on lyhyessä ajassa tapahtunut suuria, yhä nopeampia muutoksia, jotka aiheuttavat kansalaisissa hämmennystä ja epävarmuutta ja vaativat työelämän organisaatioilta sekä koulutusjärjestelmältä entistä enemmän joustavuutta, kykyä oppimiseen, muutoksiin ja innovatiiviseen toimintaan. Jarvis (2002) mainitsee nopean muutoksen merkittävimmiksi syiksi globalisoituneen talouden ja informaatioteknologian käytön. (Jarvis 2002.) Hänen mielestään

"yhteiskunta ei ole yksinomaan sosiaalisen ja kulttuurisen muutoksen alaisena, vaan jopa yhteiskunnan ja kulttuurin pohjimmaiset aatteet on asetettu kyseenalaisiksi" (Jarvis 1996).

Nykyajan yhteiskuntaa Jarvis luonnehtii informaatioyhteiskunnaksi, jossa tietoa tulvii joka puolelta ja muutos on päivän sana. Ihmisten odotetaan pysyvän tuon muutoksen ja kehityksen mukana. Yksilön kasvua rohkaistaan, mutta vain sikäli kuin se johtaa yksilön parempaan sopeutumiseen työelämässä ja hänen työtehonsa paranemiseen. (Jarvis 1996.)

Työelämän tutkijat ovat nostaneet esille ajatuksen tieto- ja osaamisperustaisesta taloudellisesta kasvusta, jossa osaamista tuottavat työpaikat ammattitaitoisine työntekijöineen toimivat kasvun moottoreina (esim. Jarvis 2002; Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 49; Kessels & Keursten 2002). Työn uudenlaista logiikkaa kuvaavat verkostojen ja verkostotalouden käsitteet, ja siihen liittyy talouden globaalistuminen ja globaali innovaatiokilpailu. Tieto- ja osaamisperustaisen taloudellisen kasvun taustalla on ajatus, että alueiden ja yritysten menestyminen perustuu jatkossa entistä enemmän niiden kykyyn luoda ja soveltaa uutta tietoa tehokkaasti. Voimakas kasvu voi toteutua innovatiivisissa yhteistyöverkostoissa, jotka yhdistävät tuottajat, asiakkaat ja tutkijat. (Cote' 2002; Järvinen et al. 2002, 44-45.)

Valtion tiede- ja teknologianeuvoston katsauksessa Tiedon ja osaamisen haasteet

painotetaan kestäväen taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen vaativan jatkossa tuekseen julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyöhön perustuvaa innovaatiojärjestelmän laaja-alaista kehittämistä. Globaalin kehityksen myötä tehokas kansallinen innovaatiojärjestelmä ja alueelliset järjestelmät korostuvat yhä keskeisempinä tekijöinä taloudellisen kasvun ja sosiaalisen hyvinvoinnin luomisessa. (Katsaus 2000, 3, 13.)

Yhteiskunnallisen ja työelämän muutoksen prosessiin liittyy mahdollinen polarisaation vaara ja asemien menettäminen globaalistuvassa, nopeaan muutokseen perustuvassa kilpailussa (Cote' 2002; Järvinen 2002 et al. 44). Tätä voidaan pitää ehkä tärkeimpänä sosiaalisen koheesion ja inhimillisen hyvinvoinnin uhkatekijänä (Cote' 2002).

Työn organisointimuotojen ja kvalifikaatiovaatimusten kehitys vaikuttaa Järvisen ja kumppaneiden (2002) mielestä vähintään kaksijakoiselta. Henkilöstön osaamisen laaja-alaisen hyväksikäytön lisääntyessä on toisaalta monia työtehtäviä jo pitemmän aikaa pyritty muokkaamaan entistä tayloristisempaan ja rutiinimaisempaan suuntaan varsinkin palvelualoilla. Palvelutöiden tehostamista, standardointia ja kontrollointia sovelletaan esimerkiksi organisoitaessa hotellien palvelu- ja siivoustehtäviä, suuria hampurilaisketjuja tai rationalisoitaessa rahoituslaitosten palveluprosesseja. (Järvinen et al. 2002, 49-50.) Tämänkaltainen malli näyttää vallanneen suomalaisessakin työelämässä uusia aloja (Järvinen et al. 2002, 53; Kevätsalo, 1999, 76-81).

Toisaalta tuotteiden erilaistaminen, laadun ja osaamisen korostuminen yritysten kilpailukeinona, teknologian kehitys ja tuotantojärjestelmien lisääntyvän joustavuuden vaatimus edellyttävät myös työvoiman joustavaa käyttöä. Työntekijälle tämä merkitsee osaamisen ja kvalifikaatioiden entistä intensiivisempää käyttöä ja osaamisen monipuolistamisen vaatimusta. (Järvinen et al. 2002, 55.)

Kevätsalo (1999) kertoo, että tieteellisessä ja poliittisessä keskustelussa jouston käsite on jaettu määrälliseen ja tehtäväjoukseen. Määrällisessä joustossa työvoima sopeutetaan markkinatilanteeseen muotoilemalla työtehtävät mahdollisimman yksinkertaisiksi, jotta työvoiman vähentämisen ja lisätyövoiman palkkaamisen kustannukset muodostuvat alhaisiksi. Tällöin käytetään tilapäisiä työsuhteita ja alihankintatyötä. Tehtäväjoukko koskee pysyvissä työsuhteissa olevaa korkeasti palkattua ydintyövoimaa, joka on koulutettu yrityksen kannalta tärkeisiin työtehtäviin, ja määrällisesti joustavaa, lyhyissä osa-aikaisissa työsuhteissa, "pätkätöissä", olevaa periferiaryhmää, joka suorittaa ositettuja työtehtäviä. Ryhmän koulutuksena on yleisesti perus- ja ammattikoulutus. Lisäksi alihankkijat, vuokratyövoima ja itsensä työllistäneet muodostavat toisen määrällisesti joustavan periferiaryhmän. (Kevätsalo 1999, 82.)

Yhä useammat yritykset ja julkisen sektorin laitokset ulkoistavat ydinosaamisensa

kannalta toisarvoisia toimintoja. Työvoiman ytimeksi muodostuu tärkeitä tehtäviä suorittava koulutettu työvoima. (Kevätsalo 1999, 84; ks. myös Siltala 2004, 155.) Avainhenkilöstö näyttää Siltalan (2004) mukaan eriytyneen muista. Työllisten palkansaajien piirissä normaalityösuhte ei ole väistynyt, mutta normaalityösuhteessa olevien osuus palkkatyövoimasta on laskenut vuodesta 1988 lähtien 77 %:sta 67 %:iin. Määräaikainen työsuhte ei siis enää välttämättä tarkoita siltaa muuhun kuin tilapäistyövoiman katkonaiselle uralle, sillä pätkätyö ei ole pelkästään nuoremman sukupolven ongelma. Siltalan mielestä voidaan sanoa säännöllisen työajan, työsuhdeturvan ja usein myös itse työpaikkojen olevan katoamassa tai kadonneen. (Siltala 2004, 153-154.)

Ammattikorkeakouluissa voidaan ydinryhminä tai avainhenkilöinä pitää opettajia ja opetuksen välittömissä tukipalveluissa työskentelevää henkilöstöä, esimerkkeinä opintotoimisto-, kirjasto-, talous- ja yleishallinto- sekä johtamisesta ja kehittämisestä vastaava henkilöstö. Sen sijaan ulkoistettuja palveluja ovat ammattikorkeakouluissa usein muun muassa kiinteistöhoito-, siivous- ja ravitsemispalvelut.

Erityisen hyvin ammattikorkeakoulujen henkilöstöön sopii Kevätsalon (1999) kuvaus siitä, että tehtäväjoustavuuden tärkeitä piirteitä ovat korkea ammattitaito, jatkuva kehittyminen ja uuden oppiminen. Työtä tehdään kompetenssien ylärajalla, tehtävät asettavat toistuvia lisäoppimisen haasteita ja esimiehet kannustavat oppimiseen, johon he itsekin osallistuvat. Kevätsalon maininta uhkasta uupua liian kovien haasteiden alle näyttäisi myös sopivan ammattikorkeakoulujen henkilöstöön (Kevätsalo 1999, 84, 93).

Innovatiivisen kehittämistyön varmistamiseksi Stähle ja Sotarauta (2003) esittävät kolmiulotteista organisaatiomallia, jonka ytimenä ovat erilaisen organisoitumisen tuottamat, erikoistuneesti erilaisia strategisia päämääriä toteuttavat tietoympäristöt. Heidän mukaansa tarvitaan ensinnäkin tehokkaita mekaanisia organisaatiomuotoja, jotta kyettäisiin lisäämään tuottavuutta skaalauseutujen ja automatisoinnin kautta. Toisaalta sopeutuva, joustava ja itseohjautuva organisaatio tai verkosto kykenee ylläpitämään tehokkaasti omaa kehitystään sekä toimimaan etenkin jatkuvaa tuotteiden räätälöintiä ja asiakaspalvelun kehittämistä vaativassa liiketoiminnassa. Lisäksi mitä taitavammin dynaamisessa toimintaympäristössä opitaan toimimaan hyödyntäen ihmisten spontaania oivalluskykyä ja verkostoitumisen mahdollisuuksia, sitä enemmän syntyy innovatiivisuutta. (Stähle & Sotarauta 2003, 66-67.)

Carlota Perezin (2003) mukaan 2000-luvun ensimmäinen vuosikymmen on paradigman muutoksen aikaa, joka aiheuttaa globaaliin talouteen rakenteellisia jännitteitä ja epävarmuutta. Globaaliin talouteen liittyvän polarisaation ongelmien ratkaiseminen edellyttää pitkän tähtäimen investointeja, joiden tavoitteena ovat markkinoiden laajentamista tukevat innovaatiot ja tuottavuuden lisääminen. Perez on nimennyt uuden paradigman sitä keskeisesti

kuvaavien piirteiden mukaan tiedon ja telekommunikaation ajaksi. Ajalle ominaisia piirteitä ovat osaamisen yhteiskunta, monimuotoisuus ja sopeutuvuus, markkinoiden segmentoituminen ja paikallinen tuottavuus, globaalin ja paikallisen vuorovaikutus, talouden erikoistuminen, verkostomaisesti rakentuneet globaalit yritykset sekä välittömän kontaktin ja toiminnan mahdollistava jatkuva globaali kommunikaatio. (Perez 2003.)

Kautto-Koivula ja Huhtaniemi (2003) ovat pohtineet Perezin esittämän paradigman muutoksen vaikutuksia yrityksiin, yhteiskuntiin ja niiden instituutioihin, joiden täytyy uudistaa visionsa, strategiansa, toimintatapansa sekä perusarvonsa ja uskomuksensa pystyäkseen kohtaamaan osaamisen ajan (Information/Knowledge Age) haasteet. Yksilön osaaminen ja luovuus ovat Kautto-Koivulan ja Huhtaniemen mielestä avaintekijöitä ja -resursseja ihmiskeskeisen osaamisyhteiskunnan luomisessa. (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003.)

Osaavan työntekijän (Knowledge Worker) rooli ihmiskeskeisessä osaamisyhteiskunnassa laajenee, sillä tulevaisuudessa tietotyön (Knowledge Work) tuottavuuden kasvu tapahtuu yhä enemmän yksittäisen osaavan työntekijän tasolla. Yhä suurempi osa tietotyön tekijöistä tulee olemaan luovia oman alansa erikoisasiantuntijoita, professionalisteja, jotka ovat osa- tai määräaikaissä työsuhteissa, konsultteina tai sopimustyöntekijöinä. He haluavat toteuttaa luovuuttaan työprosessin ideoinnista käytäntöön viemisen ja tulosten saavuttamiseen asti sekä kontrolloida omaa elämäänsä ja omia aikataulujaan valiten työnsä omien arvojen ja sisäisen motivaationsa mukaisesti. (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003, ks. myös Mirvis & Hall 1994.) Toisaalta esimerkiksi suomalainen työolotutkimusaineisto ei tue teorioita palkkatyöyhteiskunnan murenemisestä ja työmarkkinoiden segmentoitumisesta. Vaikka pätkätyö saattaa sopia joidenkin elämäntilanteeseen ja vaikka työssä viihtyminen ei näytä korreloivan suoraan työsuhteen muotoon, valtaosa pätkätyöläisistä ilmoittaa tekevänsä määräaikaista työtä vain paremman puutteessa. (Siltala 2004, 201-202.)

Inhimillisen luovuuden voidaan sanoa vaikuttavan taloudelliseen kehittymiseen finanssipanostusten lisäksi. Hyvinvointia luova potentiaali on sidoksissa työvoiman osaamiseen. Kautto-Koivula ja Huhtaniemi (2003) näkevät hallitusten ja yksityisten yritysten voivan valmistautua muutosprosessiin teollisuuden ajasta osaamisen aikaan kehittämällä uudet yhteiskunnalliset visiot, strategiat ja toimintatavat, joilla vastataan osaamisperustaisen talouden haasteisiin. He haluavat muistuttaa, että muutosprosessissa tulisi olla avainasemassa inhimilliset näkökulmat ja tarpeet eivätkä teknologiset ja liiketoiminnan näkökulmat. Elämän laadun, kyvykkyyden, luovuuden ja kilpailukyvyn oikea tasapaino on yhteinen tavoite, haaste ja vastuu pyrittäessä kestävään kehitykseen ihmiskeskeisessä osaamisen yhteiskunnassa. (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003.)

Suomi maailmantaloudessa -selvityksen raportissa (2004) sanotaan, että maamme uhkaa ajautua heikon työllisyyden, hitaan talouskasvun ja pysyvien julkisen talouden tasapaino-ongelmien kierteeseen, ellei se pysty sopeutumaan ja uudistumaan. Suomen menestyminen globaalissa kilpailussa perustuu osaamiseen sekä huipputeknologian kehittämiseen ja soveltamiseen laajasti eri sektoreilla. On tärkeää pohtia millaista osaamista jatkossa tarvitaan, millä aloilla maallamme on erityisiä vahvuuksia ja mille aloille tutkimus- ja tuotekehitysvarat tulisi panostaa. Lähiaikojen suurimpana haasteena raportissa mainitaan talouden ja yhteiskunnan muutosvalmius ja kyky jatkuvaan uudistumiseen. (Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004, 5, 21.)

Himanen (2004) korostaa Kautto-Koivulan ja Huhtaniemen tavoin inhimillisten näkökulmien, luovuuden, kyvykkyyden ja kilpailukyvyn tasapainon merkitystä pyrittäessä turvaamaan suomalaisen hyvinvointivaltion olemassaolo ja menestyminen globaalissa tietoyhteiskunnassa. Himanen toimenpide-ehdotuksista, joita tulisi toteuttaa välittävän, kannustavan ja luovan Suomen rakentamiseksi, on tehty seuraava kooste:

- Luovan talouden avulla pyritään laajaan innovaatiopohjaiseen kasvuun, jonka kärkinä ovat kulttuuri- ja hyvinvointialat, ICT ja bisnesluovuus. Tämä edellyttää tutkimus- ja kehittämistoiminnan rahoituksen lisäämistä kyseisille aloille.
- Yrittäjyyttä ja luovuutta kannustetaan verotuksellisin keinoin. Matalapalkka-alojen työnantajien sosiaalivakuutusmaksujen kevennyksellä tavoitellaan rakenteellisen työttömyyden poistamista ja työpaikkojen luomista muun muassa palveluihin.
- Yhdessä tekemisen työkuultuurilla voidaan tehostaa työtilojen käyttöä työntekijöiden vähentämisen sijaan.
- Hyvinvointivaltion turvaamiseksi laaditaan luovan hyvinvointiyhteiskunnan malli, jossa esimerkiksi julkinen tuottajarooli keskitetään hyvinvointiyhteiskunnan päätehtäviin ja muilta osin yksityistetään harkitusti kansalaissektorin avulla.
- Luovuuden kulttuurilla muodostetaan tuottavuuden turvaavat olosuhteet ja kehitetään hyvinvointiyhteiskunnan prosesseja.
- Päätöksentekoa palautetaan eräin osin kunnilta valtiolle, ja oppimista pidetään hyvinvointiyhteiskunnan perustana.
- Kansalaisille turvataan inhimillisesti mielekäs ja sosiaalisesti, psyykkisesti, fyysisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys.
- Suomalainen kulttuuri rakennetaan avoimemmaksi, kansainvälistä tutkimusta tukevaksi, vapaamieliseksi luovuuden kulttuuriksi, joka houkuttelee kansainvälisiä huippututkijoita ja -taiteilijoita, parantaa kansainvälisten opiskelijoiden asemaa ja on globaalisti vastuullinen. (Himanen 2004, 33-35.)

Paradigman muutos, globaalin talouden haasteet ja niiden aiheuttama epävarmuus asettavat erityisiä vaateita yritysten ja organisaatioiden johtamiselle. Tulevaisuuden johtajilta vaaditaan taitoa yhdistää kaaoksen, riskien ja epävarmuuden tunnistaminen ennustettavaan ja tehokkaaseen tuotantoon. Kyky uudistua ja luoda uutta osaamista joustavasti ja nopeasti muodostuu tulevaisuuden yritysten ydinkompetenssiksi. (Tuomi 2002.) Osaamisen ja innovaatioiden kasvulle perustuvassa taloudessa työkuultuuri ja ilmapiiri ovat ratkaisevia

tekijöitä. Johtamisen keskeisenä tehtävänä on Himasen (2004) mielestä luovuuden tukeminen ja innostusta synnyttävien kunnianhimoisten päämäärien asettaminen. Luova talous edellyttää tulevaisuusorientoitunutta johtamiskulttuuria, joka antaa tilaa yksilön luovuudelle. Työ tuntuu merkitykselliseltä, jos ihmiset kokevat voivansa toteuttaa siinä potentiaaliaan. Tällöin luovuudelle vapautuu lisää energiaa. Johtajan tehtävänä on pystyä muodostamaan työyhteisöjä, joissa yhdessä tekeminen ja innostus sekä rikastava vuorovaikutus mahdollistuvat. (Himänen 2004, 15-16.)

Ammattikorkeakouluja on Valtion tiede- ja teknologianeuvoston mukaan kehitettävä alueelliseen innovaatiotoimintaan nykyistä merkittävämmän panoksen antaviksi tiedon ja osaamisen keskuksiksi (Katsaus 2000, 79). Haaste on mittava, kun otetaan huomioon edellä esitetyt työelämän muutostrendit. Lisäksi ammattikorkeakoulujen toimintaan tulee todennäköisesti vaikuttamaan kiristynvä kilpailu opiskelijoista, opettajista, tutkijoista ja kehittäjistä sekä muusta henkilöstöstä. Myös ammattikorkeakouluverkostossa edelleen jatkuva rakenteellinen uudistus on omiaan lisäämään paineita ammattikorkeakouluille. (Auvinen 2004, 356.) Nykyistä verkostoa on kritisoitu liian hajanaiseksi ja on epäilty ammattikorkeakoulujen kykyä tarjota laadukasta opetusta sekä synnyttää aluevaikutukseltaan merkittävää tiedon, teknologian ja osaamisen soveltamista ja kansainvälisesti tunnettua innovaatiotoimintaa. (Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004, 34.)

Dynaamisessa muutoksessa eläminen, jatkuvista kehittämispaineista ja kilpailusta selviytymisen mahdollisuudet ja tulevaisuusorientoituneen johtamiskulttuurin luominen liittyvät organisaation, myös ammattikorkeakoulun, kasvuedellytysten, henkilöstön kasvun mahdollistamisen sekä johtamis- ja esimiestoiminnan välisiin yhteyksiin. Seuraavassa luvussa pyritään paneutumaan näihin kysymyksiin.

3 HENKILÖSTÖN KASVUN MAHDOLLISTAMINEN

Ammattikorkeakoulun tehtävänä on tuottaa uutta osaamista kouluttamalla tulevaisuuden työelämään toimijoita, joilla on halu ja valmius oman työnsä ja asiantuntijuutensa jatkuvaan kehittämiseen. Pedagoginen tehtävä ei kuitenkaan yksin riitä. Nykyisessä ammattikorkeakoululaissa on määritelty ammattikorkeakoulun tehtäväksi myös aluekehitys ja työelämää palveleva tutkimus- ja kehitystyö. (L 351/2003; ks. myös luku 2.1.) Ammattikorkeakouluille kohdistuvat odotukset ovat haastavia, kuten edellä on (luku 2) kerrottu. Ammattikorkeakoulujen tulee olla aktiivisia toimintaympäristönsä ja alueensa tutkijoita ja kehittäjiä vuorovaikutuksessa muiden innovaatioverkostoissa toimivien kumppaneiden kanssa. Lisäksi niiltä odotetaan yhteistyömuotojen kehittämistä: edellytetään niiden pystyvän tunnistamaan toimintaympäristönsä tarpeita ja vaikuttavan alueen toimijoita yhdistävänä linkkinä, eräänlaisina kehityksen moottoreina. Valtiovalta seuraa ja arvioi jatkuvasti ammattikorkeakouluja ja niille asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Omien toimintojen arviointi, kehittäminen ja uudistuminen kuuluvat ammattikorkeakoulujen arkipäivään. Henkilöstö on ammattikorkeakoulun uudistumistavoitteiden ja muutoksen toteuttaja. Sen asiantuntijuus, innovatiivisuus, yhteistyökyky, jaksaminen sekä halu oppia ja tarttua haasteisiin ratkaisevat onnistumisen. Johtamis- ja esimiestoiminnan tehtävänä on luoda edellytyksiä ja mahdollisuuksia henkilöstön uudistumiskyvylle ja jatkuvalle ammatilliselle kasvulle.

Tässä luvussa kuvataan, mitä keinoja johdolla ja esimiehillä on henkilöstön ammatillisen kasvun edellytysten mahdollistamiseen sekä muutosten ja oppimisen johtamiseen. Lisäksi kerrotaan työn kehittävästä komponenteista, jotka vaikuttavat henkilöstön kasvun mahdollistamiseen.

3.1 Voiko johdon ja esimiesten toiminnalla vaikuttaa kasvuedellytysten luomiseen?

3.1.1 Mitä empowerment on?

Empowerment-käsitettä käytetään runsaasti esimerkiksi organisaatiotutkimuksissa ja yritysjohdon puheissa. Vaikuttaa siltä, että empowermentia pidetään yleisesti tärkeänä, mutta käsitteen käyttö on melko epämääräistä, eikä yhtenäistä määritelmää sille ole vielä luotu (Esim. Argyris 1998; Beirsto & Ruohotie 2003; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 341; Thomas & Velthouse 1990). Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997) mukaan yhdellä väljästi määritellyllä/käytetyllä empowermentin käsitteellä on pyritty samalla kertaa integroimaan ihmisenä olemisen ja kehittymisen ydinasiat työorganisaation ja laadukkaan tuottavuuden kehittämiseen. Useimmissa tapauksissa tavoitteena näyttää olevan korostaa kummankin osapuolen, persoonallisuuden ja organisaation, hyvinvointia ja hyötymistä. Empowerment-kokemukseen pyrittäessä työorganisaatiossa yritetään yhdistää ihmisen oma kehittyminen ja voimistuminen ja organisaation tavoitteet. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 341, 347.)

Siitonen (1999) on väitöskirjatyössään tutkinut empowerment-prosessia monipuolisesti. Hän on käyttänyt prosessista käsitettä "voimaantuminen" ja hahmotellut voimaantumisteorian perusteita. Hän liittää voimaantumisen yksilön sisäiseen toimintaan: voima lähtee ihmisestä itsestään, eikä sitä voi antaa toiselle. Prosessia jäsentävät päämäärät, kyky- ja kontekstiuskomukset sekä emootiot ja näiden sisäiset suhteet. Siitosen mukaan voimaantuminen vaikuttaa sitoutumiseen katalyytin tavoin: vahva katalyytti (empowerment) johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko katalyytti (disempowerment) heikkoon sitoutumiseen. Voimaantuminen on yhteydessä ihmisen hyvinvointiin, eikä se ole pysyvä tila. (Siitonen 1999, 13-14, 91, 161-165; ks. myös Robinson 1994, 7.)

Yritysten ja organisaatioiden johtamistoimintaa kuvaavissa tutkimuksissa ja johtamiskirjallisuudessa empowerment-käsitteen tulkinta on hieman toisenlainen. Käsite liitetään tällöin usein johdon ja esimiesten toimintaan henkilöstön kannustajana ja kasvun edellytysten mahdollistajana. Suomen kielessä termille on monia käännöksiä. Puhutaan esimerkiksi valtaistamisesta, voiman/vallan antamisesta, voimistamisesta, valtuuttamisesta, mahdollistamisesta, voimavarojen vahvistamisesta ja jaetusta johtajuudesta. Tässä tutkimuksessa empowermentistä käytetään Siitosen esiin tuomaa käsitettä **voimaantuminen**

puhuttaessa yksilön kokemuksesta. **Voimaannuttamisesta** puhutaan, kun tarkoitetaan erityisesti esimiesten henkilöstön empowerment-kokemuksiin liittyvää toimintaa. Seuraavaksi voimaantumista ja voimaannuttamista kuvataan työorganisaatiossa sekä johdon ja esimiesten että henkilöstön jäsenten kannalta.

Voimaannuttaminen yhdistetään työorganisaatioissa esimerkiksi yrityksen päätöksentekojärjestelmään ja vallanjakoon, pyrkimykseen auttaa työntekijöitä omien voimavarojensa löytämiseen sekä itseohjautuvuuden, työtyytyväisyyden ja tuottavuuden lisääntymiseen. Tällöin esimiehen toiminta nousee oleelliseksi. Esimiehen tehtävänä on luoda sellaiset olosuhteet, että henkilöstön on mahdollista kokea voimaantumisen tunnetta. Puhutaan esimiehen kyvystä vapauttaa inhimillisiä voimavaroja, voimaannuttaa toinen. (Esim. Blase & Blase 2001, 2-3; Fairholm 1994, 158-161; Herrenkohl, Judson & Heffner 1999; Koberg, Boss, Senjem & Goodman 1999; Longworth & Davis 1996, 74; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 298; Short & Greer 2002, 14.)

Herrenkohl ja kumppanit (1999) ovat koonneet esimiestoiminnan ja henkilöstön voimaantumisen yhteyksiä painottavia ilmaisuja, joita on käytetty eri tutkimuksissa. Ohessa muutamia voimaannuttamista havainnollistavia kuvauksia heidän monipuolisesta koosteestaan: "vallan jakaminen ja siirtäminen työntekijöille", "työntekijöiden maksimaalinen kontribuutio organisaation onnistumiseen", "työntekijöiden ja johdon täysi osallistuminen päätöksentekoon", "pyrkimys jaetun vision ja tavoitteen toteutumiseen tiimitoiminnan avulla", "sisäinen motivaatio, joka kehittyy toiminnasta vastaavien ymmärrettyä täysin vastuunsa ja auktoriteettinsa merkityksen" ja "kyky erottaa erilaisia keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi". (Herrenkohl et al. 1999.)

Esimiehen toiminnan henkilöstön voimaannuttajana katsotaan vaikuttavan sekä yksilön että organisaation suotuisaan kehittymiseen. Jos henkilöstön uskoa omiin kykyihinsä vahvistetaan, alaiset tuntevat itsensä voimakkaiksi ja kyvykkäiksi ja uskovat pystyvänsä toteuttamaan vaativia tavoitteita. Organisaation tavoitteiden saavuttamista auttaa inhimillisten voimavarojen kehittyminen työntekijän löytäessä oman paikkansa kiinnostavissa ja haastavissa työtehtävissä ja käyttäessä voimiaan tehokkaasti hyväkseen organisaationsa eduksi. (Longworth & Davis 1996, 74; Fairholm 1994, 159; Thomas & Velthouse 1990.)

Juuti (1997) puhuu empowerment-käsitteen yhteydessä organisaation aikuismaisesta työskentelystä, jonka taustalla on uudenlainen näkemys johtamisesta ja motivaatiosta. Tällöin tarkastellaan sitä, mitä voisimme tehdä mahdollistaaksemme organisaation jäsenten yksilölliset ja yhteiset ponnistelut organisaation ja oman hyvinvoinnin lisäämiseksi. Mahdollistaminen (empowerment) merkitsee inhimillisen energian vapauttamista kontrolloinnin sijasta eli sallivuutta, suvaitsevaisuutta ja vapautta. Mahdollistamiseen liittyy

uudenlainen tapa ajatella ja työskennellä. Tällöin esimiestä voi nimittää valmentajaksi, joka kehittää yksilöiden kykyjä ja taitoja ja tiimien toimivuutta. (Juuti 1997, 170-171.)

Kobergin ja kumppaneiden (1999) tutkimustulosten mukaan ryhmä- ja organisaatiotekijät selittävät voimaantumisen vaihtelua paljon enemmän kuin yksilölliset tekijät. Voimaantumisen tunne esiintyy todennäköisimmin ryhmässä, jonka johtaja arvostaa ryhmää ja tukee sen toiminnan tehokkuutta. Yksilön voimaantumisen tunne on sen sijaan riippuvainen hänen asemastaan organisaatiossa: mitä korkeammalla organisaatiotasolla yksilö on, sitä voimakkaampi on hänen kokemansa voiman tunne. Johtajat voivat kuitenkin auttaa työntekijöitä kokemaan voimaantumisen tunnetta turvaamalla heille välttämättömät keinot, kyvyt ja auktoriteetin, jota tarvitaan onnistumisen saavuttamiseksi. (Koberg et al. 1999.)

"Voimaannuttaminen" ei ole delegoinnin synonyymi. Esimerkiksi Fairholm (1994) sanoo, että voimaannuttaminen voidaan määritellä *motivationaliseksi rakenteeksi, jolla tavoitellaan mahdollistamista, pikemminkin kuin delegoinniksi*. Ruohotie (2000) täsmentää, että delegoidessa esimies antaa itselleen kuuluvan tehtävän jonkun toisen hoidettavaksi. Sen sijaan voimaannuttaminen tarkoittaa hänen kiteyttämään *niiden rajoitusten poistamista, jotka estävät henkilöä tekemästä työtään optimaalisella tehokkuudella*. (Ruohotie 2000, 298-299.)

Henkilöstön voimaannuttamista on tutkittu myös koulutusorganisaatioissa. Kyseisissä tutkimuksissa nousee keskeisesti esiin rehtorin toiminta henkilöstön voimaannuttajana. Henkilöstöään voimaannuttavan rehtorin tehtävänä on demokraattisella johtamistavalla tukea opettajia voimaannuttamaan itseään. Opettajien tulee asiantuntemuksellaan voida osallistua koulun tavoitteita ja toimintaa sekä opetuksen sisältöjä ja menetelmiä koskevaan päätöksentekoon. Jaettu ja osallistava päätöksenteko vaikuttaa oppilaitosorganisaation toimintaa tehostavasti ja työntekijöiden tyytyväisyyttä sekä työhön sitoutumista parantavasti. Opettajat pyrkivät jatkuvasti vastaamaan uusiin opetustyön kehittämisen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Voimaantuneen opettajan opetusta voidaan luonnehtia reflektiiviseksi ja mahdollistavaksi, jolloin se vaikuttaa myös opiskelijoiden voimaantumiseen. (Blase & Blase 2001, 2-3, 154; Rosenholtz 1989, 165; Short & Greer 2002, 14.)

Herrenkohl ja kumppanit (1999) ovat pyrkineet operationaalistamaan voimaantumisen käsitteen rakennetta jakamalla sen neljään pääulottuvuuteen seuraavasti:

Taulukko 2. Voimaantumisen pääulottuvuudet (Herrenkohl et al. 1999, 375-376)

Voimaantumisen pääulottuvuudet
1. Jaettu visio
<ul style="list-style-type: none">• <i>Tavoitteen selkeys</i> -> Henkilöstö tietää, mitä siltä odotetaan ja minne yritys haluaa mennä.• <i>Tavoitteen saavuttaminen</i> -> Henkilöstö tuntee vastuunsa yrityksen tavoitteiden saavuttamisesta ja on sitoutunut organisaatioon.• <i>Asiakassuuntautuneisuus</i> -> Henkilöstö tietää, mitä asiakkaat odottavat, ja tuntee vastuunsa asiakaspalvelun tuloksista.
2. Vastuunottoa tukeva organisaatorakenne ja hallinto
<ul style="list-style-type: none">• <i>Vastuu päätöksistä</i> -> Tiedetään, kuka vastaa työtoiminnan ja järjestelyiden päätöksistä sekä henkilöstön hyvinvoinnista.• <i>Tiimit</i> -> Työryhmien toiminta on tehokasta, ja ryhmät vastaavat itse omaa työtään koskevasta päätöksenteosta.• <i>Riskin otto</i> -> Henkilöstön halukkuus riskinottoon suoritusten parantamiseksi ja ko. toiminnan kannustaminen tai rankaiseminen organisaatiossa.• <i>Asiakaslähtöisyys</i> -> Henkilöstön asiakaslähtöisyys ja asiakkaiden arvostaminen.
3. Tieto ja oppiminen
<ul style="list-style-type: none">• <i>Muutos</i> -> Henkilöstöä rohkaistaan etsimään suorituksia parantavaa tietoa, organisaatio turvaa oppimisen mahdollisuuksia, ja henkilöstö pyrkii muuttamaan toimintaansa asiakkaitten eduksi.• <i>Taidot ja ongelmanratkaisu</i> -> Henkilöstö nauttii uusista haasteista; sillä on työn suorittamiseen tarvittavat taidot ja mahdollisuuksia uusien taitojen oppimiseen.• <i>Luottamus</i> -> Henkilöstö voi turvallisesti olla eri mieltä keskenään, tuntee oppivansa erehdyksistä ja luottaa siihen, että epäonnistumisista ei rangaista.• <i>Viestintä</i> -> Henkilöstö tietää, mitä asiakkaat odottavat ja arvostavat, ja kokee, että huonojen uutisten tuominen ei johda rangaistukseen.
4. Institutionaaliset tunnustukset
<ul style="list-style-type: none">• <i>Tunnustus</i> -> Henkilöstölle annetaan tunnustusta suorituksista, ja henkilökunta tuntee, että sitä kuullaan.• <i>Tieto ja palkitsemisjärjestelmä</i> -> Henkilöstö tietää organisaation palkitsemisjärjestelmän perusteet ja sen, ottaako organisaatio vastuun toimistaan.

Tutkimustulostensa perusteella Herrenkohl ja kumppanit (1999) sanovat eri työntekijäryhmien välillä olevan selkeitä eroja edellä esitettyjen voimaantumisen dimensioiden toteutumisessa. Voimaantuneemmat työntekijät pitivät palkitsemisjärjestelmää oikeudenmukaisempana kuin vähemmän voimaantuneet työntekijät. He tekivät myös todellisia päätöksiä työprosesseissaan ja pitivät yhtiön tavoitteita selkeämpinä kuin vähemmän voimaantuneiden ryhmä. (Herrenkohl et al. 1999.)

Pelkonen ja Hakulinen (2002) ovat tehneet empowerment-käsitteen analyysiä laatiessaan ns. voimavaroja vahvistavan mallin perhehoitotyöhön. He kertovat analyysin osoittavan voimavarojen vahvistumisen (voimaantumisen) ja voimavarojen vahvistamisen (voimaannuttamisen) olevan luonteeltaan ns. prosessikäsitteitä. Niille on tyypillistä, että ennakkoehtojen ominaispiirteiden ja seurausten välillä ei ole selkeää rajaa. Sama asia voi olla ennakkoehto ja vahvistuessaan muuttua seuraukseksi. (Pelkonen & Hakulinen 2002.)

ja Ruohotie (2003) mainitsevat, että voimaantumista kuvaavissa ilmauksissa (ks. edellä esim. Herrenkohlin ja kumppaneiden kooste) painopiste on yleensä voimaantumisen tuloksissa eikä pyrkimyksenä ole paneutua siihen, millä keinoilla voimaantuminen voidaan saavuttaa. Empowerment-käsitteen prosessiluonteisuus sekä ennakkoehdon ja seurausten rajan epäselvyys voivat olla eräänä syynä tähän.

Thomas ja Velthouse (1990) painottavat voimaantumisen sekä työn merkittävyyden ja motivoivuuden yhteyttä, joka on havaittu tärkeäksi nykyisissä johtamistutkimuksissa. He kuvaavat voimaantumista kognitiivisten tekijöiden muutoksina, jotka määrittävät työntekijöiden motivaatiota. He sanovat voimaantumisen olevan sisäisen motivaation tila, jonka perustana on työntekijän usko oman toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen, merkitykseen ja itsemääräämisoikeuteen (choice/self-determination). Tätä tilaa voidaan nimittää **psykologiseksi voimaantumiseksi** (psychological empowerment). (Thomas & Velthouse 1990; ks. myös Spreitzer, De Janaz & Quinn 1999.)

Vaikuttavuus (impact) kuvaa sitä, missä määrin työntekijä uskoo voivansa vaikuttaa omaan työhönsä ja sen tuloksiin. Kyvykkyydellä (competence) tarkoitetaan kykyä ja taitoa suorittaa työtehtävät. Merkitys (meaning) kuvaa, kuinka hyvin työroolin vaatimukset ovat tasapainossa yksilön uskomusten, arvojen ja käyttäytymisen kanssa. Merkitys vaikuttaa työhön sitoutumiseen, osallistumiseen ja panostamiseen. Itsemääräämisoikeudella (self-determination) tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia tehdä valintoja ja toimia autonomisesti työhön liittyvissä asioissa. Riittävä itsemääräämisoikeus tuottaa joustavuutta, luovuutta ja aloitekykyä. Tiukka kontrolli sen sijaan aiheuttaa jännittyneisyyttä, negatiivisia tunteita ja itseluottamuksen vähentymistä. Edellä kuvattuja psykologisen voimaantumisen perusteita Thomas ja Velthouse nimittävät kognitiivisiksi rakenteiksi, jotka nostavat esiin voimaantumislle välttämättömät psykologiset edellytykset. (Thomas & Velthouse 1990; ks. myös Beirsto & Ruohotie 2003; Spreitzer et al. 1999.)

Spreitzer kumppaneineen (1999) sanoo noiden psykologisen voimaantumisen neljän perusteen yhdessä vaikuttavan siihen, miten yksilö orientoituu työrooliinsa. Heidän mukaansa orientoituminen on pikemminkin aktiivista kuin passiivista. Toisin sanoen voimaantuneet työntekijät eivät ota työtään "annettuna" odottaen jonkun muun suuntaavan työtään, vaan kokevat voivansa proaktiivisesti vaikuttaa omalla toiminnallaan sekä työhönsä että työympäristöönsä. (Spreitzer et al. 1999.) Beirsto ja Ruohotie (2003) pitävät psykologista voimaantumista oppimisprosessina, jossa yksilön kyvykkyys ja itseluottamus lisääntyvät ja halu vaikuttaa omaan elämään tai työhön kasvaa. Voimaantunut asiantuntija oppii kehittämään menetelmiä koko työuran jatkuvalla oppimisprosessilla. (Beirsto & Ruohotie 2003.)

Organisaation tehtävänä on tukea työntekijöiden henkilökohtaisia ominaisuuksia sellaisin mahdollisuuksin, joilla voimaantumisen psykologinen tila voidaan muuttaa voimaantuneeksi toiminnaksi. Tarvitaan siis suotuisia olosuhteita, jos tavoitteena on henkilöstön sitoutumisen ja yrityksen tuottavuuden kasvu. Organisaation tulee siis varmistaa, että henkilöstön psykologiseen voimaannuttamiseen liittyy myös henkilöstön **tekninen voimaannuttaminen**. Tämä tarkoittaa sellaisen kasvua mahdollistavan ilmapiirin luomista, joka tukee yksittäisen asiantuntijan elinikäistä oppimista organisaatiossa. (Beirsto & Ruohotie 2003.)

Tulevissa luvuissa paneudutaan tarkemmin tekniseen voimaannuttamiseen kuvaamalla kasvun mahdollistavan ilmapiirin merkitystä henkilöstön voimaantumisen mahdollistamisessa. Tällöin puhutaan ns. kasvuorientoituneen ilmapiirin ja henkilöstön voimaantumisen välisistä yhteyksistä. Työntekijöiden psykologisen voimaantumisen edistämistä kuvataan muutoksen ja oppimisen johtamista kuvaavissa luvuissa. Ensin kerrotaan kuitenkin näkökulmia siitä, miksi voimaannuttamalla ei aina onnistuta samaan aikaan voimaantumista.

3.1.2 Voimaannuttamisen rajat ja edellytykset

Jaetusta visiosta, vastuun jakamisesta, oppimisen ja luottamuksen merkityksestä ja muista voimaantumisen kannalta oleellisista työelämän piirteistä (tekninen voimaannuttaminen) puhutaan paljon, ja henkilöstön voimaantumista pidetään tärkeänä organisaation kehittymisen ja henkilöstön ammatillisen kasvun edellytyksenä. Puheissa korostetaan yleisesti henkilöstön merkitystä organisaatioiden tärkeimpänä voimavarana ja tuloksentekijänä. Esimerkiksi suomalaista työelämää koskevissa tutkimuksissa on viitteitä sellaisesta toiminnasta, joka osoittaa, ettei henkilöstön voimaannuttaminen ole ehkä kuitenkaan ollut organisaatioiden keskeisimpien päämäärien joukossa. (Ks. esim. Järvinen et al. 2002, 48-50; Kevätsalo 1999; Siltala 2004, 299, 303-305; Ylikoski 1993, 7.) Tutkijat ovat esittäneet epäilyjä johtajien valmiudesta aidosti jakaa valtaansa ja hajauttaa päätöksentekoa. Näitä epäilyjä havainnollistaa lainaus, joka sanoo seuraavasti:

"Ei näytetä pitävän kovin suurta kiirettä muuttaa perinteisiä hierarkkisia ja päällikkövaltaisia organisaatioita tasa-arvoisempaan ja osallistuvampaan suuntaan kaikesta kirjoittelusta ja puheista huolimatta" (Vaherva 1999).

Epäilyjä on toisaalta esitetty myös henkilöstön todellisesta halusta vaikuttaa ja ottaa vastuuta työssään tai kyvystä itsenäiseen ja itseohjautuvaan työskentelyyn (Esim. Argyris 1998; Hatch

1997, 368; Herrenkohl et al. 1999; Koberg 1999; Short & Greer 2002, 149-155; Vaherva 1999). Lisäksi on sanottu voimaannuttamisen aiheuttavan työntekijöissä odotuksia toimintavapautensa ja vaikutusmahdollisuuksiensa jatkuvasta kasvusta lähes lumipalloehtin tavoin. Voimaantumisprosessin hidastuessa ja suurten odotusten jäädessä täyttymättä, seurauksena voivat olla työntekijöiden pettymyksen ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset sekä vihastuminen ja harmistuminen. Nämä kokemukset voivat heijastua työntekijän käyttäytymisessä organisaation tavoitteiden vastaisena toimintana. (Paul, Niehoff & Turnley 2000.)

Kokenut organisaatiotutkija Chris Argyris (1998) väittää, että *kaikesta puheesta ja muutosohjelmista huolimatta voimaannuttaminen on enimmäkseen illuusiota*. Hän sanoo voimaannuttamisessa tapahtuneen vähän todellista kasvua, koska toteutettavat muutokset ja käytänteet ovat täynnä sisäisiä ristiriitoja, jotka rampauttavat innovaatioita, motivaatiota ja yritystä. Johtajat rakastavat kyllä voimaannuttamista teoriassa, mutta käytännössä he edelleen luottavat ja tuntevat parhaiten "komenna ja kontrolloi" -johtamismallin. Johtajat suhtautuvat voimaannuttamiseen kaksijakoisesti: asia on hyvä, kunhan he eivät joudu sen toteuttamisesta henkilökohtaiseen vastuuseen. (Argyris 1998.)

Hatch (1997) vahvistaa samaista näkökulmaa. Hänen mukaansa monet sinänsä hyvät henkilöstön voimaannuttamiseen pyrkivät johtamisajatukset voivat muuttua myös vallan välineiksi. Näin tapahtuu, jos johtaja kertoo henkilöstön osallistumisen mahdollisuuksista osallistamisretoriikkaa käyttäen saadakseen henkilöstön mukaan ja ohjaa silti toimintaa itselleen mieleiseen ratkaisuun. *I empower you to do what I say*, voimaannutan teidät tekemään, kuten sanon. Tällöin työntekijät kokevat kaiken jatkuvan entiseen tapaan eivätkä he halua panostaa organisaation kehittämiseen. Hatch sanoo, että voimaannuttamisen epäonnistuminen ei niinkään johdu johtajan dominoinnista tai työntekijöiden vastustuksesta. Kysymys on hänen mielestään ennen kaikkea molemminpuolisesta pelosta, joka johtuu arvostuksen ja luottamuksen puutteesta. (Hatch 1997, 368.)

Jotta ymmärtäisimme, miksi suhtautumisessa ei tapahdu mitään todellista muutosta, Argyriksen (1998) mukaan tulee tarkastella sitoutumista. Se ei ole pelkästään ihmissuhdeasia, vaan toimii ajattelumme lähtökohtana. Sitoutumisessa on kyse ihmisen energian käynnistämisestä ja mielen aktivoinnista. Ilman sitä minkä tahansa uuden aloitteen tai ajatuksen soveltaminen voi häiriintyä vakavasti. (Argyris 1998.)

Sitoutumista voi tapahtua kahdella tavalla. Sitoutuminen on ulkoista, jos työntekijällä on vähän valtaa omasta kohtalostaan. Mitä vähemmän ihmisillä on valtaa elämäänsä, sitä vähemmän he sitoutuvat. Sitoutuminen on ulkoista, jos esimerkiksi johto päättää yksipuolisesti työolosuhteista eikä työntekijä voi tehdä muuta, kuin mitä häneltä odotetaan.

Työntekijät eivät voi tuntea vastuuntuntoa tilanteesta, jota he eivät ole itse määrittämässä. (Argyris 1998.)

Mikäli johto haluaa työntekijöiden ottavan enemmän vastuuta omasta työstään, sen tulee rohkaista sisäisen sitoutumisen muodostamiseen. Mitä enemmän johto haluaa työntekijöittensä sitoutuvan, sitä enemmän työntekijöiden tulee voida osallistua toimintoihin omista lähtökohdistaan. Heitä täytyy yrittää aktivoida joustavien ja saavutettavissa olevien työtavoitteiden määrittämiseen. Sisäinen sitoutuminen on läheisesti yhteydessä voimaantumisen käsitteeseen. (Argyris 1998.)

Argyriksen (1998) mielestä on rehellisyyden nimissä tärkeää muistaa henkilöstön voimaantumisen olevan organisaatiolle tavoite, jota ei koskaan saavuteta täydellisesti. Voimaannuttamistavoitteiden asettamisessa on siis syytä olla realistinen. Jokaisessa organisaatiossa on sekä voimaantumista edistäviä että ehkäiseviä toimintoja, kuten esimerkiksi "ylhäältä alas" -johtamista ja toisaalta voimaannuttavia ohjelmia ja sisäistä sitoutumista tavoittelevia muutosohjelmia, joiden toteutus aiheuttaa ulkoista sitoutumista. Lisäksi työolosuhteet voivat joko tukea tai ehkäistä voimaantumista. Voimaannuttamisella on rajansa, eikä voimaannuttaminen ole parannuskeino joka asiaan. Kun henkilöstöä pyritään voimaannuttamaan, on selvää, kenellä on oikeus muuttaa asioita. On tärkeää erottaa sisäistä sitoutumista vaativat työt niistä, jotka eivät sitä vaadi. Ulkoinen sitoutuminen riittää useimpiin rutiinitöihin, ja tarkoituksettomat yritykset voimaannuttamisen lisäämiseksi johtavat vain kyynisyyden, näköalattomuuden ja tehottomuuden lisääntymiseen. (Argyris 1998.)

Jokainen kokee työssäoloaikanaan eri elämänvaiheita, jotka voivat vaikuttaa työhön sitoutumisen ja voimaantumisen kokemuksiin (esim. avioituminen, lapsien syntymä, sairaudet, ikääntyvät vanhemmat jne.). Tiettyinä aikoina työntekijä ei ehkä ole sisäisesti kovin sitoutunut tai hänellä ei ole mahdollisuuksia ja kykyä oppimiseen ja psykologiseen voimaantumiseen, vaikka hän olisi periaatteessa valmis ja halukas toimimaan niin. Tällaiset kriittiset tekijät olisi hyvä ottaa huomioon laadittaessa voimaantumista edistämään pyrkiviä ohjelmia. (Beirsto & Ruohotie 2003.) Luvussa 3.4.4 tarkastellaan työhön ja organisaatioon sitoutumista laajemmin.

Edellä esitetyt epäilyt voimaannuttamisen mahdollisuuksista näyttävät vahvistavan Siitosen (1999) näkemyksiä voimaantumisen prosessin henkilökohtaisuudesta. Toisaalta hän itse mainitsee, että voimaantumisen kannalta toimintaympäristön olosuhteet (esimerkiksi valinnanvapaus ja turvalliseksi koettu ilmapiiri) voivat olla merkityksellisiä ja siksi voimaantuminen voi olla tietyissä olosuhteissa todennäköisempää kuin toisessa. (Siitonen 1999, 93.) Myös Herrenkohl ja kumppanit (1999) näkevät ympäristöolosuhteiden olevan merkittäviä henkilön voimaantumisen kannalta. Heidän mukaansa voimaantumista voidaan

pitää ympäristön ja henkilön välistä vuorovaikutusta kuvaavana ulottuvuuksien joukkona, jolla yksilöitä rohkaistaan aloitteen tekoon toimintojen käynnistämiseksi ja prosessien kehittämiseksi. (Herrenkohl et al. 1999.)

Seuraavassa luvussa syvennetään tarkastelua työyhteisön olosuhteiden merkityksestä voimaantumisen kannalta.

3.2 Ilmapiiri kasvun mahdollistajana

Tässä luvussa luodaan ensin yleiskatsaus organisaation ilmapiirin käsitteeseen. Sen jälkeen kerrotaan näkökulmia siitä, miten organisaation ilmapiiri voi tukea henkilöstön kasvuedellytyksiä. Kuten edellä on kerrottu, mainitut käsitteet voidaan Beariston ja Ruohotien mukaan rinnastaa voimaantumisen edellytyksiin ja puhua näin ollen teknisestä voimaannuttamisesta (ks. Bearisto & Ruohotie 2003; Ruohotie 2001).

3.2.1 Organisaation ilmapiiri

Luvussa 2.2.1 on käsitelty lyhyesti organisaatiokulttuuria erityisesti ammattikorkeakoulukulttuurin näkökulmasta. Organisaation ilmapiirin ja kulttuurin käsitteiden välillä on paljon yhteistä ja niitä voidaan tutkijoiden mukaan pitää osittain päällekkäisinä ja toisiaan täydentävinä (mm. Fairholm 1994; Hoy & Feldman 1999; James, James & Asche 1990; Juuti 1997, 82-83; Owens 1987, 169-170; Reichers & Schneider 1990). Ilmapiiri ilmaisee, miten henkilöstö kokee organisaation ja sen toimintatavat. Kulttuuri on se tulkintaskaema, ajattelutapa ja tunteiden joukko, jonka kautta ryhmää kohtaavia ilmiöitä tarkastellaan. Ilmapiiri voidaan ymmärtää kulttuurin ilmenemismuodoksi. Sen voidaan katsoa muodostavan osan organisaation kulttuuria. (Juuti 1997, 82-83; Schein 1991, 24.) Koska ilmapiiri on eräs organisaation kulttuurin ilmenemismuoto, ilmapiirin muutokset tapahtuvat nopeammin kuin kulttuurin muutokset. Ilmapiiri kuvaa organisaation "lämpötilaa" tietyinä ajankohtana ja osoittaa, miten yksilöt kokevat organisaation "tänään". (Fairholm 1994, 43-44.)

Juuti (1997) määrittelee organisaatioilmapiirin yksilön kuvaukseksi sen sosiaalisen ympäristön ominaispiirteistä, jonka osa hän on. Ilmapiiriä tutkittaessa organisaation ja yksilön ominaispiirteitä voidaan painottaa eri tavoin. Kertoessaan ilmapiirin ja kulttuurin välisistä

eroista henkilö itse yhdistää ilmapiirin omiin yksilöllisiin havaintoihin. (Juuti 1997, 79-82.)

Monet muutkin tutkijat (mm. James et al. 1990; Joyce & Slocum 1990; Schneider 1990; Ruohotie 1993, 152; Fairholm 1994, 43-44) tähdentävät yksilön havaintojen ja kokemusten merkitystä ilmapiirin osalta. Niinpä Ruohotie (1993) sanoo, että organisaation yleinen ilmapiiri koostuu yksilöiden havainnoista siitä, missä määrin työympäristö on heille henkilökohtaisesti tai heidän organisatoriselle hyvinvoinnilleen eduksi tai haitaksi. (Ruohotie 1993, 152.)

James kumppaneineen (1990) kertoo yksilön henkilökohtaisten latenttien arvojen tuottavan skeemoja, joita hän käyttää työympäristön ominaisuuksien merkittävyyden kognitiiviseen arviointiin. Tämä arviointi tuottaa tietoa tarkoituksenmukaisesta työympäristöstä, jota voidaan mitata psykologisella ilmapiirillä. Heidän mukaansa työympäristöä voidaan määrittää suoraan arvioimalla psykologista ilmapiiriä. (James et al. 1990.)

Organisaation ilmapiirin arviointiin liittyy Joycen ja Slocumin (1990) mielestä jonkin verran käsitteellistä sekavuutta. He täsmentävät ilmapiirin perustuvan siihen, että ulkoisiin ärsykkeisiin reagoidaan sisäisillä psykologisilla havainnoilla. He haluavat kuitenkin selkiyttää ryhmä- tai organisaatiotason ilmapiiriä nimittämällä samaan työyhteisöön kuuluvien henkilöiden ilmapiirihavaintojen koostetta kollektiiviseksi ilmapiiriksi. Kollektiivinen ilmapiiri perustuu jäsenten havaintojen keskiarvoon. (Joyce & Slocum 1990.)

Kopelman kumppaneineen (1990) kuvaa työilmapiirin rakennetta moniulotteiseksi (ks. myös Fairholm 1994, 43). Heidän mukaansa tietyt ilmapiirin ydinelementit ovat kuitenkin yhteisiä erilaisille työympäristöille eri olosuhteissa. He ovat jakaneet ilmapiirin rakenteen viiteen yhteiseen ydinelementtiin seuraavasti:

1. Tavoitteellisuus – kuinka johto tiedottaa, minkälaisia tuloksia ja standardeja henkilökunnan odotetaan saavuttavan.
2. Keinojen painottaminen – kuinka johto tiedottaa keinoista ja toimenpiteistä, joita henkilöstön odotetaan käyttävän töittensä suorittamiseen.
3. Palkitsemisjärjestelmä – kuinka paljon erilaisia organisatorisia palkkioita jaetaan työsuoritusten perusteella.
4. Tehtävien suorittamiseen liittyvä tuki – kuinka henkilöstölle turvataan välttämättömät resurssit työn suorittamiseen, esimerkiksi materiaalit, työvälineet ja palvelut.
5. Sosioemotionaalinen tuki – kuinka laajasti henkilöstö kokee, että heidän henkilökohtainen hyvinvointinsa on turvattu ystävällisellä, huolehtivalla ja ylipäättään humanilla johtamisella. (Kopelman, Brief & Guzzo 1990.)

Ruohotien ja Hongan (1999) mukaan työyhteisön ilmapiiriä on hankala rajata tai kuvata, mutta he pitävät ilmapiirin, työtyytyväisyyden ja -suorituksen kiinteää yhteyttä kuitenkin ilmeisenä. Hyvä ilmapiiri lisää työtyytyväisyyttä, pitää yllä korkeata motivaatiota ja saa

työntekijän sitoutumaan yritykseen. Tutkimukset osoittavat, ettei ole olemassa vain yhtä muita paremmaksi osoittautunutta ilmapiiriä. Tavoiteltava ilmapiiri riippuu yrityksen toimintaa ohjaavista tarpeista. Ilmapiirin myönteinen vaikutus työsuoritukseen ja työtyytyväisyyteen toteutuu vain, jos yrityksen henkilöstölle tarjoutuu mahdollisuuksia tarpeitten tyydyttämiseen ja henkilökunnassa virittyy suoritustarve. (Ruohotie & Honka 1999, 119-123.)

Raehalme (2001) puhuu ilmapiirin ja työssä oppimisen välisistä suhteista. Hän korostaa, että työssä oppimiselle on välttämätöntä luoda luottamuksellinen ilmapiiri, joka turvallisuudellaan vapauttaa työntekijöiden energiaa oppimiseen. Hän lainaa Aldertonin sanoessaan työssä oppiminen olevan persoonallisiin ja emotionaalisiin tekijöihin liittyvä prosessi. Affektiivisista tekijöistä riippuu usein se, näyttäytykö tilaisuus haasteena vai uhkana. Kognitiivisten kykyjen lisäksi oppimisessa on kyse yksilöllisestä sitoutuneisuudesta, tunteista ja omanarvontunteesta, joihin kaikkiin työyhteisön ilmapiiri yhtenä ympäristötekijänä vaikuttaa voimakkaasti. Jokainen työyhteisön jäsen on Raehalmeen mielestä omalta osaltaan vastuussa ilmapiiristä työpaikalla, mutta päävastuu ilmapiirin laadusta on kuitenkin johtajalla. (Raehalme 2001.)

On ehkä aiheellista kysyä, voidaanko puhua koko organisaation ilmapiiristä esimerkiksi monialaisessa ammattikorkeakoulussa, jolla on useita mahdollisesti etäällä toisistaan olevia toimipisteitä ja jonka henkilöstö koostuu opettajista ja hyvinkin erilaisissa tehtävissä toimivasta muusta henkilöstöstä. Kussakin yksikössä on oma lähiesimiehensä ja toimintaympäristöä palveleva profiilinsa. Toisaalta ammattikorkeakouluissa on yleensä pyritty tekemään työtä yhtenäisen toiminnan kehittämiseksi, esimerkiksi määrittelemällä toimintaa ohjaavia arvoja ja keskeisiä strategioita. Lisäksi ammattikorkeakoulut ovat pyrkineet yhtenäistämään prosessejaan ja käytänteitään yhteisellä suunnittelulla, ohjeistoilla sekä laatu- ja arviointitoiminnalla. Yhteisöllisyyden kehittämiseksi henkilöstöä on kannustettu osallistumaan myös erilaiseen kerho- ja työtoimintaan.

Edellä esitetyn kaltaiset toimet ovat varmasti vaikuttaneet myös ammattikorkeakoulujen henkilöstön ilmapiirikokemuksiin. Kuitenkin on luultavaa, että henkilöstön jäsenten käsitykset ammattikorkeakoulun ilmapiiristä eroavat melko paljon eri tehtävissä ja yksiköissä toimivilla. Yksittäisten henkilöstön jäsenten kokemuksen (psykologisen ilmapiirin) kautta voitaneen saada tietoa ammattikorkeakoulun kollektiivisesta ilmapiiristä. Esimerkkinä aiemmin suoritetusta tämänkaltaisesta tutkimuksesta voidaan pitää Maire Mäen (2000) väitöstutkimusta *Laadun ilmapiiritekiäjät ammattikorkeakoulussa*.

3.2.2 Kasvuorientoitunut ilmapiiri - henkilöstön voimaantumisen edellytys

Aiemmin on kerrottu Siitosen (1999) olevan sitä mieltä, että voimaa ei voi antaa toiselle, koska voimaantuminen on yksilöstä lähtevä prosessi. Hän mainitsee kuitenkin ympäristöllä olevan osuutensa voimaantumisprosessissa. Ns. kontekstiuskomukset ovat arvioita siitä, onko ihmisellä mahdollistava ja vastaanottavainen ympäristö, joka tarvitaan tukemaan toimintaa. Ei siis riitä, että ihmisellä on mielessään päämäärä ja tarvittavat taidot ja olosuhteet sen saavuttamiseksi. Hänen on myös uskottava omaavansa kyvyt ja mahdollisuudet saavuttaa päämääränsä. (Siitonen 1999, 142-143.)

Siitosen (1999) mukaan ihminen voi hylätä kireäksi kokemansa ilmapiirin takia tiettyyn päämäärään pyrkimisen. Toisaalta luottamukselliseksi ja voimavaroja vapauttavaksi kokemassaan ilmapiirissä yksilö voi asettaa päämääriä ja pyrkiä saavuttamaan ne. Siitonen sanoo hyvän työyhteisön pyrkivän mahdollistamaan jokaisen jäsenensä voimaantumisen ja edesauttavän voimaantumisprosesseissa keskeisiä sosiaalisia osaprosesseja. Siitosen mielestä johtajilla on haasteellinen tehtävä voimaantumisen mahdollistavan kontekstin luomisessa ja ylläpitämisessä. (Siitonen 1999, 143.)

Seuraavaan taulukkoon on koottu kontekstiuskomuksiin luokiteltavat voimaantumisen osaprosessit, joilla Siitosen (1999) mukaan on keskeinen merkitys ihmisen voimaantumisessa.

Taulukko 3. *Kontekstiuskomuksiin luokiteltavat voimaantumisen kannalta merkitykselliset osaprosessit ja näkökulmat (Siitonen 1999, 143)*

KONTEKSTIUSKOMUKSET	
<ul style="list-style-type: none">* Hyväksyntä- tervetulleeksi kokeminen* <i>Arvostus, luottamus ja kunnioitus</i>* <i>Ilmapiiri</i>- turvallisuus- avoimuus- ennakkoluulottomuus- rohkaiseminen- tukeminen	<ul style="list-style-type: none">* <i>Toimintavapaus</i>- oma kontrolli* <i>Autenttisuus</i>* <i>Yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvo</i>

Työympäristön merkitys tulee esiin ilmapiirin ulottuvuuksien kuvauksissa (esim. Ben-Peretz, Schonmann & Kupermintz 1999; James et al. 1990; Koskensalmi, Lauttio & Lindström 2000, 9-10; Ruohotie 1993, 152-153; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 50-52), jotka kattavat usein myös henkilöstön ammatillisen kasvun ja voimaantumisen kannalta tärkeinä pidettyjä tekijöitä. Kuvaava esimerkki tästä on Jamesin ja kumppaneiden (1990) laatima kooste psykologisen ilmapiirin ominaisuuksista, jotka he jakavat neljään laajempaan kokonaisuuteen.

Taulukko 4. Yksilön kokemaan psykologiseen ilmapiiriin vaikuttavat työympäristön ominaisuudet
(James et al. 1990, 52)

<p>Rooliristiriidat ja harmonian puute Roolin epäselvyys Rooliristiriidat Roolin ylikuormittavuus Klikkiytymisen aiheuttamat ristiriidat Organisaation identifikaation puute Johdon välittämisen ja tietoisuuden puute</p>	<p>Johtamisjärjestelmän sujuvuus ja tuki Esimiehen luottamus ja tuki Esimiehen tavoitteenasettelun sujuvuus Esimiehen vuorovaikutustaidot Psykologiset tekijät Hierarkian vaikutukset</p>
<p>Työn haasteellisuus ja autonomia Työn haasteellisuus ja monipuolisuus Työn autonomia Työn tärkeys</p>	<p>Työryhmäyhteistyö, ystävällisyys ja lämpö Työryhmäyhteistyö Työryhmien ystävällisyys ja lämpö Vastuu tehokkuudesta</p>

Psykologiseen ilmapiiriin vaikuttavat työn ominaisuudet on ryhmitelty seuraaviin tekijöihin: 1. rooliristiriidat ja harmonian puute, 2. työn haasteellisuus ja autonomia, 3. johtamisjärjestelmän sujuvuus ja tuki sekä 4. työryhmäyhteistyö, ystävällisyys ja lämpö. Esitetyt tekijät ovat osittain yhteneviä Siitosen voimaantumisen kannalta merkittävinä pitämien kontekstiuskomusten kanssa.

Ruohotie (1993) liittää myös yhteen henkilöstön kasvun ja ilmapiirin. Hänen mielestään organisaation ilmapiiri ja työn sisältö eivät ole toisistaan riippumattomia tekijöitä; työtä, sen ominaisuuksia ja sisältöä tulee tarkastella siinä sosiaalisessa yhteydessä, jossa työ tehdään. Havainnot ja tulkinnat työympäristön ilmapiiristä ovat oleellisia työhön motivoitumisen, työtyytyväisyyden ja jatkuvan kasvun kannalta. Ruohotie lähestyy organisaation kasvuedellytyksiä psykologisen ilmapiirin käsitteen (ks. ed. luku) avulla. Hän on analysoinut ilmapiirihavaintojen yhteyksiä erilaisiin affektiivisiin tuotoksiin, kuten tyytyväisyyteen, työmotivaatioon ja organisaatiosidonnaisuuteen. (Ruohotie 1993, 152.)

Organisaation ilmapiiriin vaikuttavat tekijät Ruohotie (1993) jakaa organisatorisiin, esimiesten johtamistaitoa kuvaaviin, ryhmäprosessiin kuuluviin ja työprosessiin liittyviin tekijöihin (Ruohotie 1993, 152-153). Kyseiset tekijät esitetään ohessa organisaation kasvuedellytysten kuvausjärjestelmää koskevassa koostetaulukossa.

Taulukko 5. Organisaation ilmapiirin dimensiot ja niiden luonnehdinta (Ruohotie 1993, 153)

<i>Ryhmittelymuuttuja</i>	<i>Ryhmittelymuuttujan luonnehdinta</i>
Organisatoriset tekijät	
<i>Viestintä-järjestelmä</i>	Käsitykset siitä, miten hyvin tieto kulkee organisaation sisällä ja missä määrin päätöksenteossa otetaan huomioon henkilöstön asiantuntemus.
<i>Tehtävä- ja tavoite-järjestelmä</i>	Käsitykset siitä, miten hyvin työtehtävät ja päätöksenteko on organisoitu ja tavoitteet määritelty sekä miten uudistuva organisaatio on työskentelymenetelmien osalta.
<i>Kannustejärjestelmä</i>	Käsitykset siitä, missä määrin organisaatio vastaa henkilöstön odotuksiin ja tarpeisiin ja missä määrin se kannustaa henkilöstöään hyviin tuloksiin.
Esimiesten johtamistaitoa kuvaavat tekijät	
<i>Ohjaava ja osallistava johtamistapa</i>	Käsitykset siitä, missä määrin esimies auttaa ryhmän jäseniä parantamaan työsuorituksia, käyttää hyväkseen ryhmän jäsenten asiantuntemusta ja pyrkii ratkomaan ongelmia yhdessä heidän kanssaan sekä ottaa huomioon alaisten odotukset ja toiveet.
<i>Suorituksen orientoiva johtamistapa</i>	Käsitykset siitä, missä määrin esimies kannustaa työryhmän jäseniä hyviin suorituksiin ja pitää yllä korkeita suoritusvaatimuksia.
Ryhmäprosessiin kuuluvat tekijät	
<i>Ryhmähenki</i>	Käsitykset siitä, miten hyvä yhteishenki ryhmässä vallitsee ja miten laadukkaasti ryhmä kokonaisuutena ponnistelee yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.
<i>Ryhmän kehityshalu</i>	Käsitykset siitä, missä määrin ryhmän jäsenet osallistuvat työn ja/tai työympäristön kehittämiseen.
<i>Ryhmän toimivuus</i>	Käsitykset siitä, miten tehokkaasti ryhmä suunnittelee ja järjestee työnsä, tekee päätöksiä, ratkaisee työhön liittyviä ongelmia sekä käsittelee tietoa tärkeistä tapahtumista.
Työprosessiin liittyvät tekijät	
<i>Työn kannustearvo</i>	Kokemukset siitä, miten monipuolista, itsenäistä ja haasteellista työ on ja missä määrin työ itsessään tuottaa palautetta työskentelyn tuloksista.
<i>Ulkoiset palkkiot</i>	Kokemukset siitä, missä määrin organisaation jäsenet saavat työsuorituksen sidottuja palkkioita ja millaiset etenemismahdollisuudet heillä on työssään.
<i>Vaikutusmahdollisuudet</i>	Kokemukset siitä, missä määrin organisaation jäsenet voivat vaikuttaa omaa työtään ja työympäristöään koskeviin päätöksiin sekä osallistua työtä koskevien tavoitteiden asettamiseen.

Organisatoristen kasvuedellytysten lisäksi ammatillinen kehittyminen on riippuvainen myös henkilökohtaisista kasvuedellytyksistä, kuten ammatillisesta minäkuvasta tai uramotivaation voimakkuudesta (Ruohotie 1993, 152; Ruohotie 1996).

Sengenkin (1993) mielestä on syytä muistaa, että henkilökohtaisen kasvun polulle lähteminen on riippuvainen yksilön valinnasta. Ketään ei voi pakottaa kehittämään omaa henkilökohtaista kyvykkyyttään. Toisaalta Sengen mukaan organisaatiossa voidaan vaikuttaa henkilökohtaisen kyvykkyyden lisääntymiseen suotuisalla ilmapiirillä. Yksilön sitoutumiselle oman kasvunsa edistämiseen ei ole mikään muu niin tärkeää kuin sitä tukeva ympäristö. (Senge 1993, 172-173; ks. myös Harisalo 1991; Kautto-Koivula 1993, 102-103.)

Owens (1987) kertoo Sternin ja Steinhoffin tekemästä mittaristosta, jolla on tutkittu korkeakoulujen ilmapiiriä. Korkeakouluille on rakennettu ns. organisaation ilmapiiri-indeksi (Organizational Climate index). Sen tekijät ovat seuraavat: 1) Älyllinen ilmapiiri, jossa korkeat arvot osoittavat henkilöstön ja ympäristön tukevan oppimista. 2) Saavutustaso, jossa korkeat arvot ilmaisevat henkilökohtaisten saavutusten arvostusta. 3) Kannustavuus, jossa

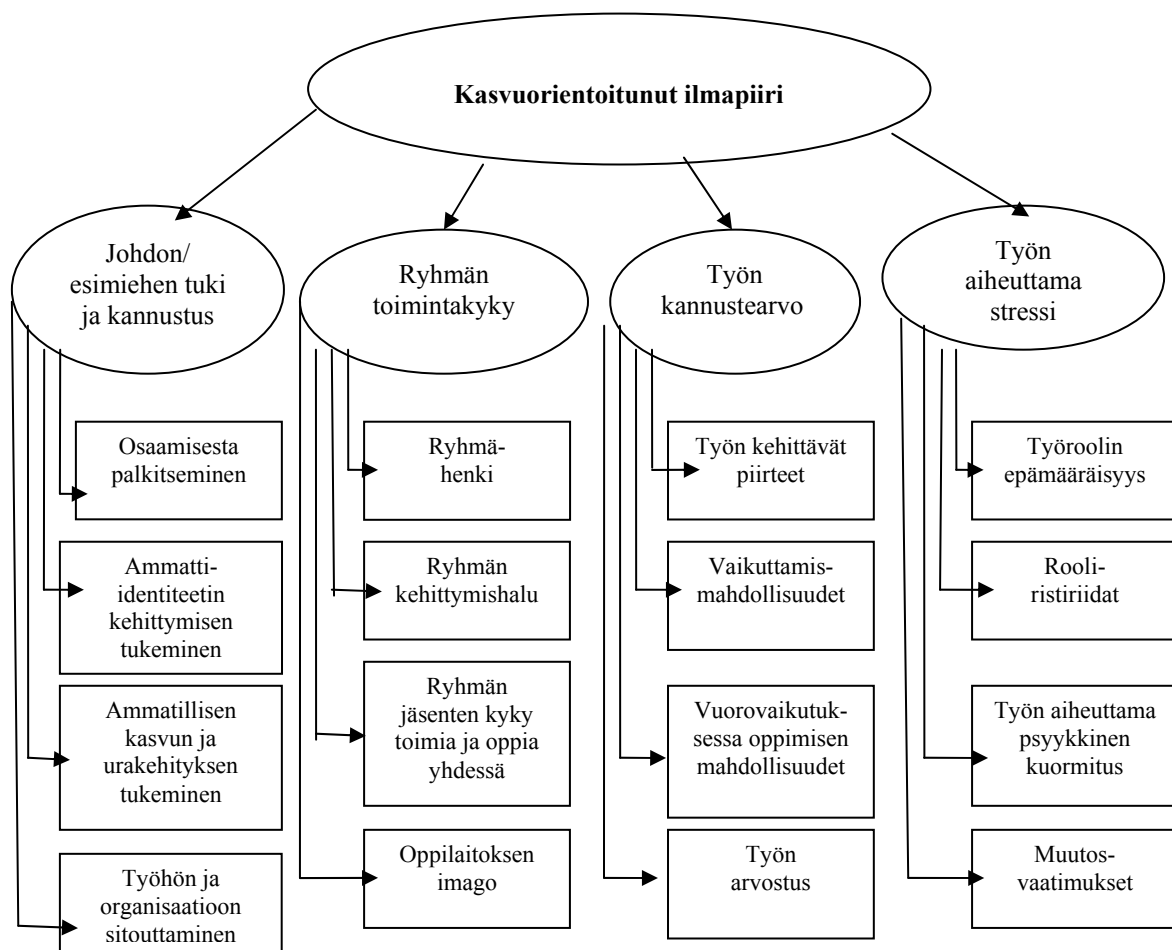
korkeat arvot osoittavat organisaation ilmapiirin olevan yksilöä arvostava ja kannustavan ympäristön turvaava. 4) Organisatorinen tehokkuus, jossa korkeat arvot ilmentävät tehokkaiden suoritusten rohkaisemista ja tukemista sekä tehokasta yhteistä työskentelyä. 5) Hyvä järjestys, jossa korkeat arvot osoittavat panostusta organisaatorakenteeseen ja prosesseihin. 6) Kontrolli, jossa korkeat arvot kertovat työympäristön ristiriidoista ja rajoittavuudesta. (Owens 1987, 301-302.)

Sellaisia organisaatioita, joilla on korkeat kehittämiskykyindeksin arvot, voidaan kuvata älyllisesti stimuloiviksi, hyviä saavutuksia ylläpitäviksi ja henkilökohtaista kehitystä tukeviksi. Tällaiset koulut pyrkivät motivoimaan ihmisiä, huolehtivat heidän henkilökohtaisista tarpeistaan ja hyväksyvät, jopa rohkaisevat, erilaisia käyttäytymistyyliä. Korkean kontrolli-indeksin kouluissa järjestys, säännöt ja tiukat rakenteet ovat tärkeitä, sopivaa käytöstä ja kontrollia korostavia. (Owens 1987, 302-303.) Näyttää siltä, että korkean suorituskäytön saavuttavat korkeakoulut ovat sekä opiskelijoiden että henkilöstön kasvua ja voimaantumista ja sisäistä sitoutumista tukevia, kun taas tiukasti kontrolloiva ilmapiiri voi toimia voimaantumista ehkäisevänä ja ulkoista sitoutumista tuottavana (vrt. Argyris 1998).

Mink (1998) muistuttaa, että eräs kriittisimmistä ja usein laiminlyöty vaatimus aikuisen oppimiselle on turvallinen ja kannustava oppimisympäristö. Hänen mielestään kehittymään pyrkivän organisaation tulisi luoda avoin ja kasvuorientoitunut ilmapiiri, joka voi tukea henkilöstön onnistumista ja organisaation oppimista. Oppimista tukevan organisaation täytyy voida toimia tehokkaasti myös epävarmoissa olosuhteissa. Johtajan tulee kyetä käyttämään organisaationsa resursseja tavoitteiden saavuttamiseksi, eli johtajuudelta vaaditaan sekä leadership- että management-osaamista. Minkin mielestä vain avoimella kasvua tukevalla ilmapiirillä voidaan varmistaa henkilöstön työtyytyväisyys ja toisaalta se, että organisaatio saa henkilöstöltä tarvitsemansa työpanoksen. (Mink 1998.)

Ruohotie (esim. 1996; 1999; 2000) on tutkinut usean vuoden ajan organisaation ilmapiirin ja kasvuedellytysten välisiä suhteita ja täsmentänyt edellä esitettyä organisaation ilmapiirin dimensioiden kuvausta. Psykologisen ilmapiirin merkitys vallitsevien kasvuedellytysten kuvaajana on uusissa kuvauksissa edelleen keskeisellä sijalla, samoin yksilön omat havainnot ja tulkinnat työstä ja työympäristöstä (ks. ilmapiirin osatekijät). Ammatillisten kvalifikaatioiden jatkuvan kehittämisen ja innovatiivisen toiminnan edellytykset voivat olla hyvin erilaisia eri organisaatioissa.

Kasvuorientoituneen ilmapiirin kehittämisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat johdon ja esimiesten tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi (Ruohotie 2000, 50-51; Ruohotie & Honka, 1999, 124).



Kuvio 1. Kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijät (Ruohotie 2000, 51; Ruohotie 2001)

Ruohotie jakaa kasvuorientoituneen ilmapiirin tekijät edelleen osatekijöiksi. Johdon ja esimiesten haasteina ovat osaamisresurssien kehittäminen ja palkitseminen, ammatti-identiteetin kehittymisen tukeminen, ammatillisen kasvun ja urakehityksen tukeminen, henkilöstön voimaannuttaminen jatkuvaan ammatilliseen kasvuun sekä työhön ja organisaatioon sitouttaminen. (Ruohotie 2000, 51-52.)

Ryhmän toimintakykyä Ruohotie (2000) kuvaa kehittymishalulla, ryhmän jäsenten kyvyllä toimia ja oppia yhdessä, ryhmähengellä ja organisaation imagolla. Työn kannustearvoa määräävät työn kehittävät piirteet ja vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuudet. Ammatillisen kasvun kannalta keskeisiä työhön liittyviä ominaispiirteitä ovat lisäksi vaikutusmahdollisuudet ja työn arvostus. (Ruohotie 2000, 51-52.)

Työn aiheuttama stressi voi Ruohotien (2000) mukaan muodostua ammatillisen kasvun esteeksi. Työroolin selkiintymättömyys tai epämääräisyys, rooliristiriidat, työn aiheuttama

psykkinen kuormitus ja muutosvaatimukset voivat rasittaa liiaksi työntekijöitä ja kiristää ilmapiiriä. Haitallinen stressi siis tukahduttaa tehokkaasti kasvua ja kehitystä. (Ruohotie 2000, 51-52.)

Kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöitä kuvaavaa mittaristoa on käytetty pohjana sekä Hämeen että Oulun ammattikorkeakoulujen ilmapiirin ja henkilöstön kasvun edellytysten yhteyksiä tarkastelevissa tutkimuksissa (Mäki 2000; Nokelainen, Ruohotie & Tirri 2002).

Maire Mäen (2000) tutkimuksesta käy ilmi, että ammattikorkeakoulun ilmapiirissä on henkilöstön kasvua ja voimaantumista tukevia elementtejä, mutta myös kehittämiskohteita. Opetushenkilöstön käsitysten mukaan ammattikorkeakoulun ilmapiiri antaa mahdollisuuksia oman työn kehittämiseen ja arvioimiseen. Työ koetaan vaihtelevaksi ja siinä on hyvät kehittymisen mahdollisuudet. Lisäksi henkilöstö kokee työtään arvostettavan. Palautteen antamisessa samoin kuin hyvästä työstä palkitsemisessa sekä aloitteellisuuteen ja uusien toimintatapojen käyttöönottoon rohkaisemisessa on kuitenkin puutteita. Heikoimpana henkilöstö pitää vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuuksia, voimavarojen vapauttamista, vaikuttamismahdollisuuksia, osaamisresurssien kehittämistä ja palkitsemista ja ryhmän kehittymishalua. Lyhyesti sanottuna opetushenkilöstön työssä näyttää Mäen mukaan olevan paljon oppimisen mahdollistavia elementtejä, mutta vaikutus- ja osallistumismahdollisuudet koetaan työssä rajallisina. (Mäki 2000, 269-270.)

Nokelaisen ja kumppaneiden (2002) Hämeen ammattikorkeakoulussa tekemän tutkimuksen mukaan kasvuorientoitunut ilmapiiri luo yhteisöllisyyttä ja vaikuttaa esimiestyön kehittymiseen. Rohkaisevaa johtajuutta sekä työhön ja organisaatioon sitoutumista kuvaavat tekijät näyttävät olevan läheisesti yhteyksissä keskenään. Tämä tukee Nokelaisen ja kumppaneiden muissakin tutkimuksissa esittämää näkemystä siitä, että johtajuus on keskeisin henkilöstön osaamisen kehittymiseen, työn arvostuksen kokemuksiin ja työhön sitoutumiseen vaikuttava yksittäinen tekijä. (Nokelainen et al. 2002.)

Ammattikorkeakoululle uutena ja jatkuvan kehittymisen odotuksiin vastaamaan pyrkivänä korkeakouluna on erityisen tärkeää pystyä luomaan henkilöstön kasvua ja voimaantumista tukeva työympäristö ja ilmapiiri. Johtamis- ja esimiestoiminnan merkitys niiden luomisessa näyttää ammattikorkeakouluissa tehtyjen tutkimusten perusteella nousevan keskeiseksi. Myös nykyaikaiset johtamisteoriat korostavat Ruohotien (2000) mukaan ihmisten halua kehittää itseään omien kykyjen edellyttämällä tavalla, mikäli ympäristö tarjoaa siihen mahdollisuuksia, tukea ja haasteita. Tällöin johtamisen tärkeänä tehtävänä on vastata tuohon kasvutarpeeseen herättämällä ihmisten itseä toteuttava, jatkuva kasvupyrkimys ja luomalla tälle mahdollisuudet. Kehittyvät ja kasvua tukevat organisaatiot pyrkivät siksi luomaan henkilöstöä motivoivan ja kannustavan ilmapiirin, jossa oppiminen ja innovointi kuuluvat luonnollisena

osana jokapäiväiseen työhön. (Ruohotie 2000, 59-61; ks. myös Ruohotie 1996.)

3.3 Muutosten ja oppimisen johtaminen

3.3.1 Johtamisesta lyhyesti

Käsitykset johtamisesta vaihtelevat ihmisten puheissa, eivätkä tutkijat ole onnistuneet luomaan siitä yhtenevää mielikuvaa. Empiirinen johtamistaidollinen tutkimus on edennyt vaiheittain johtamisen piirteiden ja johtajan käyttäytymisen tutkimisen kautta tilannepainotteiseen tarkasteluun. Nykyään johtamista ei yritetä selittää yksinkertaisilla käyttäytymis- tai tilannepainotteisilla malleilla, vaan johtamiseen liittyviä tekijöitä laajasti huomioon ottavilla integroivilla malleilla. (Juuti 1992, 153-154.) Oheiseen taulukkoon on koottu Juutin yhteenvedo empirisen johtamistaidollisen tutkimuksen vaiheista.

Taulukko 6. Empiirisen johtamistaidollisen tutkimuksen vaiheet (Juuti 1992, 154).

Ajankohta	Painopiste
1940 - 1950	<i>Johtajan ominaisuuksien tarkastelu</i> <ul style="list-style-type: none">• pyrittiin erottamaan hyvin menestyvä johtaja heikosti menestyvästä ominaisuuksien perusteella
1950 - 1970	<i>Käyttäytymistieteellinen tarkastelu</i> <ul style="list-style-type: none">• pyrittiin erottamaan menestyvä johtaja huonosti menestyvästä johtamistyylin perusteella
1970 - 1980	<i>Tilannepainotteinen tarkastelu</i> <ul style="list-style-type: none">• pyrittiin vakioimaan niitä olosuhdetekijöitä, joissa johtaminen tapahtuu, ja pyrittiin löytämään tilanteiden ja johtamistyylien välistä yhteensopivuutta
1980 ->	<i>Integroiva tarkastelukulma</i> <ul style="list-style-type: none">• on alettu yhdistää piirreteoreettisia, käyttäytymispainotteisia ja tilanneteorioita toisiinsa ja asettaa ne siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa johtaminen tapahtuu

Yhtä oikeaa määritelmää johtamisesta on mahdotonta eikä ole suotavaakaan yrittää tehdä. On ehkä tarkoituksenmukaisempaa pitää erilaisia johtamiseen liitettyjä sisältöjä monimutkaisen ilmiön eri näkökulmina, jonka operationaalinen määrittely riippuu suuresti tutkimuksen tarkoituksesta (esim. Yukl 1998, 5).

Johtamista on Juutin (1992) mukaan kuitenkin pyritty määrittelemään esimerkiksi seuraavilla tavoilla: ryhmän ja sosiaalisen prosessin osana, johtajan ominaisuuksien avulla,

vaikutustapana, valtasuhteena, keinona päämäärään pyrittäessä, sosiaalisena roolina ja sosiaalisen rakenteen osana (Juuti 1992, 155). Johtamista voidaan pitää erityisenä roolina ja sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jonka avulla pyritään vaikuttamaan ja motivoimaan ihmisiä toimintaan päämäärien saavuttamiseksi. Rationaaliset ja emotionaaliset prosessit kuuluvat molemmat siis oleellisesti johtamiseen, johon voidaan sanoa liittyvän jatkuva tasapainoilu liikkeenjohdon prosessien ja "ihmisprosessien" välillä. (Juuti 1992, 155, Åberg 1997, 12, Yukl 1998, 5.)

Monesti kaksi johtamisen puolta, ihmisten johtaminen (leadership) ja asioiden johtaminen (management), on pyritty erottamaan toisistaan ja niiden välillä on koettu olevan ristiriitaa. On esimerkiksi sanottu management-orientoituneiden johtajien sopivan parhaiten muuttumattomuuden tilaan tai lineaarisesti muuttuvaan maailmaan, ennustettavissa olevan taloudellisen kasvun aikoihin ja kaavamaisen byrokraattisen järjestyksen luojiksi. Leadership-orientaation on sanottu sopivan tämän päivän johtajalle, jonka tulee kyetä toimimaan tunnistamattomissa tilanteissa, näkemään siellä uudet mahdollisuudet ja eliminoimaan mahdottomuudet sekä hallitsemaan ja hyödyntämään muutosta. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 397-398; ks. myös Beirsto 2003; Hersey 2001, 9; Yukl 1998, 4.)

Edellä esitettyä jakoa voidaan arvioida myös kriittisesti. Esimerkiksi Kautto-Koivula ja Huhtaniemi (2003) ovat sitä mieltä, että tulevaisuuden osaamis- ja innovaatio vetoisessa maailmassa on löydettävä uusia perinteisistä menetelmistä poikkeavia toimintatapoja, joilla voidaan turvata osaamisen ja innovaatioiden virtaus toimintoihin. Monimutkainen ulkoinen toimintaympäristö ja nopea muutosvauhti vaativat silloin johtajuudelta samanaikaisesti kahta asiaa: toisaalta osaamisen ja innovaatioiden leadership-johtajuutta ja toisaalta tehokasta management-johtajuutta operaatioiden toteutumisen varmistamiseksi. (Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003.)

Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että management-leadership-vastakkainasettelu ei ole tarkoituksenmukainen (esim. Beirsto 2003; Hersey 2001, 9; Yukl 1998, 5). Management-johtajan odotetaan säilyttävän objektiivisen otteen ja hallitsevan tilanteita ja ihmisiä. Managerin maailmankuva on mekaanisluonteinen ja analyyttinen, ja hän pyrkii oikeudenmukaisuuteen, tehokkuuteen ja luotettavuuteen. Leadership-johtajan odotetaan heittäytyvän ja etsivän luovia ratkaisuja suhtautumisessaan tilanteisiin ja ihmisiin ja hänen johtamisensa perusta on ihmissuhteissa. Leaderin maailmankuva on orgaaninen ja holistinen sekä synteisiin pyrkivä. Hän pyrkii johtamisessaan sitouttamaan henkilöstön organisaation arvoihin ja tavoitteisiin.

Mainitut kaksi johtamisen puolta näyttävät vastakkaisilta, mutta kumpaakin toimintatapaa johtaja tarvitsee, eikä organisaatio ole toimintakykyinen ilman niitä. Puheissa johtamisen

käsitteet on kuitenkin Beairston mielestä syytä erottaa toisistaan, jotta vältetään yksipuolisilta tulkinnoilta ja sekaannukselta. (Beairsto 2003.)

3.3.2 Johtamisen avulla muutoksiin ja oppimiseen

Transformationaalinen johtaminen ja henkilöstön voimaannuttaminen

Ammattikorkeakoulut ovat koko toimintansa ajan olleet voimakkaassa muutos- ja kehittämisprosessissa, joka on vaatinut henkilöstöltä ja ammattikorkeakouluorganisaatiolta jatkuvaa oppimista. Ammattikorkeakoulujärjestelmään kohdistetut odotukset ja velvoitteet (esim. Katsaus 2000, 79; Koulutus ja tutkimus 2003-2008, 44-46) näyttävät edellyttävän kehittämistoimintaan panostamista myös tulevaisuudessa. (Vrt. luku 2) Jotta odotuksiin voidaan vastata, tarvitaan henkilöstön hyvinvoinnin ja ammatillisen kasvun sekä organisaation kehittymisen mahdollistamista. Tämä tarkoittaa ammattikorkeakoulun johdolta ja esimiehiltä tietoista panostusta muutosten ja oppimisen johtamiseen ja jopa innovaatioihin johtamiseen.

Kuten edellä (luku 3.1.1) on esitetty, Bearisto ja Ruohotie yhdistävät organisaation kasvuedellytyksiä tarjoavan ilmapiirin (kasvuorientoituneen ilmapiirin) tekniseen voimaannuttamiseen, joka on tärkeä edellytys organisaation muutoksen ja oppimisen toteutumiselle. Tässä luvussa paneudutaan transformationaaliseen johtamiseen, joka yhdistetään usein organisaation muutosprosessin johtamiseen ja pyrkimykseen vaikuttaa syvällisesti henkilöstön työmotivaatioon ja oppimiseen. (Ks. Bass & Avolio 1994; Beairsto & Ruohotie 2003; Fuller, Morrison, Jones, Bridger & Brown 1999; Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 59; Hersey 2001, 417-418; Leithwood, Jantzi & Steinbacht 2002, 161-164; Nissinen 2001, 78-84; Yukl 1998, 326-327.) Psykologiseen voimaantumiseen liittyvät asiat eli henkilöstön sisäinen motivaatio ja usko toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen ja merkitykseen sekä omaan itsemääräämisoikeuteensa ovat muutoksen ja oppimisen edellytys. Transformationaalisella johtamisella pyritään vaikuttamaan erityisesti henkilöstön psykologiseen voimaantumiseen liittyviin tekijöihin. (Vrt. Thomas ja Velthouse 1990; ks. luku 3.1.1.)

Burns (1978) on identifioinut johtajat transaktionaalisiksi (transactional leadership) ja transformationaalisiksi (transforming leadership) johtajiksi (Burns 1978, 4). Näiden johtamistyylien erot voitaneen tiivistää siten, että edellinen panee toimeen olemassa olevat asiat vallitsevan kulttuurin mukaan ja jälkimmäinen pyrkii aktiivisesti muuttamaan ja

kehittämään toimintaa ja organisaatiokulttuuria. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 398; Nissinen & Seppälä 2000, 14; ks. myös Beirsto 2003; Yukl 1998, 327.)

Transaktionaalinen johtaminen perustuu passiiviseen, odotusten mukaiseen johtamiseen, jossa johtaja ohjaa toimenpiteitä käyttäen auktoriteettiaan pääasiassa palkitsemalla ja rankaisemalla. Hänen tavoitteenaan on saada alaiset myöntyväsiksi, rohkaista ja houkutella heitä sekä ylipäättään varmistaa, että vaaditut tehtävät tehdään hyvin. Olennaista on, että johtaja pyrkii vaikuttamalla alaisiinsa saavuttamaan tietyt omat tavoitteensa alaisten tavoitteista riippumatta. (Bass & Avolio 1994; Burns 1978, 19-20; Beirsto 2003; Yukl 1998, 326.) Transaktionaalinen johtaja pyrkii vaikuttamaan tapoihin liittyviin arvoihin, joita ovat esimerkiksi rehellisyys, vastuuntunto ja reiluus (Burns 1978, 426).

Burns (1978) sanoo transformationaalisen johtajan voivan vaikuttaa syvällisesti alaisen motivaatioon, arvoihin ja "korkeampiin" tavoitteisiin. Periaatteena on, että transformationaalisella johtamisella sekä alaisen että johtajan motivaatio ja eettisyys kasvavat. Huolimatta ehkä erilaisista kiinnostuksen kohteistaan, he työskentelevät yhdessä toteuttaakseen muutosprosessin, jolla on kollektiivista merkitystä. Transformationaalinen johtaja pyrkii vaikuttamaan päätearvoihin, kuten vapaus, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. (Burns 1978, 20, 425-426.)

Bass ja Avolio (1994) korostavat erityisesti transformationaalisen johtajan työskentelevän yhdessä kollegoiden ja alaisten kanssa pyrkien saavuttamaan erinomaisia tuloksia. Taulukossa 7 esitetään Bassin ja Avolion kuvaamat transformationaalisen johtajuuden ominaisuudet, joiden avulla tuloksia saavutetaan.

Taulukko 7. Transformationaalisen johtajuuden ominaisuudet (Bass & Avolio 1994, 3-4).

Transformationaalisen johtajuuden ominaisuudet
<p><i>1. Ihanteellinen vaikuttaminen</i> Transformationaalinen johtaja tarjoaa alaisilleen roolimallin. Häneen luotetaan ja samaistutaan ja häntä kunnioitetaan, jopa ihaillaan. Johtaja ansaitsee asemansa asettamalla muitten tarpeet omien tarpeittensa edelle. Riskit koetaan yhteisiksi. Johtaja on oikeudenmukainen, ja hänen eettinen ja moraalinen perustansa johtamiselle on vahva. Hän ei käytä henkilökohtaista valtaa omien etujensa ajamiseen.</p>
<p><i>2. Inspiroiva motivointi</i> Transformationaalinen johtaja motivoi ja innostaa alaisia löytämään työstään merkittävyyttä ja haasteita. Ryhmähenki paranee, ja toimintaa leimaavat innostavuus ja optimismi. Johtaja saa alaiset mukaan visioimaan tulevaisuutta ja pystyy selkeästi kuvaamaan tulevan työn vaatimuksia edesauttaen näin sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja visioon.</p>
<p><i>3. Älyllinen stimulointi</i> Johtaja tukee alaistensa luovuutta ja innovatiivisuutta kyseenalaistamalla perusoletuksia, hakemalla ongelmiin uusia ratkaisuja ja tarkastelemalla asioita uusilla tavoilla. Luovuutta, uusia ajatuksia ja uusia lähestymistapoja rohkaistaan ottamalla alaiset mukaan ongelmanratkaisuprosessiin. Erehdyksiä ei kritisoida julkisesti, eikä alaisten odoteta olevan aina johtajan kanssa samaa mieltä.</p>
<p><i>4. Yksilöllinen huolenpito</i> Johtaja kiinnittää erityistä huomiota jokaisen yksilöllisiin tarpeisiin toimien eräänlaisena valmentajana tai mentorina. Uusia oppimismahdollisuuksia luodaan, ilmapiiri on kannustava, ja yksilölliset erot hyväksytään. Vuorovaikutus on kaksisuuntaista ja perustuu "kävelevään johtajuuteen". Kanssakäyminen on henkilökohtaista, ja alaista kohdellaan ihmisenä häntä kuunnellen eikä pelkästään työntekijänä. Johtaja delegoi tehtäviä kehittääkseen alaisiaan.</p>

Transformationaaliseen johtajuuteen kuuluvien ominaisuuksien yhteinen vuorovaikutus aikaansaa alaisissa muutoksia ja oppimista sekä kehittää innovatiivisuutta (Jung, Chow & Wu 2003; Yukl 1998, 326).

Transformationaalista johtamista on kutsuttu myös visionääriseksi johtamiseksi, strategiseksi johtamiseksi tai karismaattiseksi johtamiseksi (esim. Hersey 2001, 417, Leithwood et al. 2002, 57). Karismaattisessa ja transformationaalisessa johtamisessa on yhteisiä piirteitä, joita kuvataan jäljempänä tässä luvussa. Karismaattisten ja transformationaalisten johtajien erona pidetään sitä, että transformationaaliset johtajat pyrkivät voimaannuttamaan ja tukemaan alaisiaan. Karismaattiset johtajat haluavat pitää alaisensa heikkoina ja riippuvaisina itsestään varmistaakseen heidän lojaalisuutensa. Työntekijän itsemääräämisoikeuden salliminen ja tukeminen liittyvät psykologisesti voimaannuttavaan transformationaaliseen johtajuuteen. (Thomas & Velthouse 1990; Yukl 1998, 326-327.)

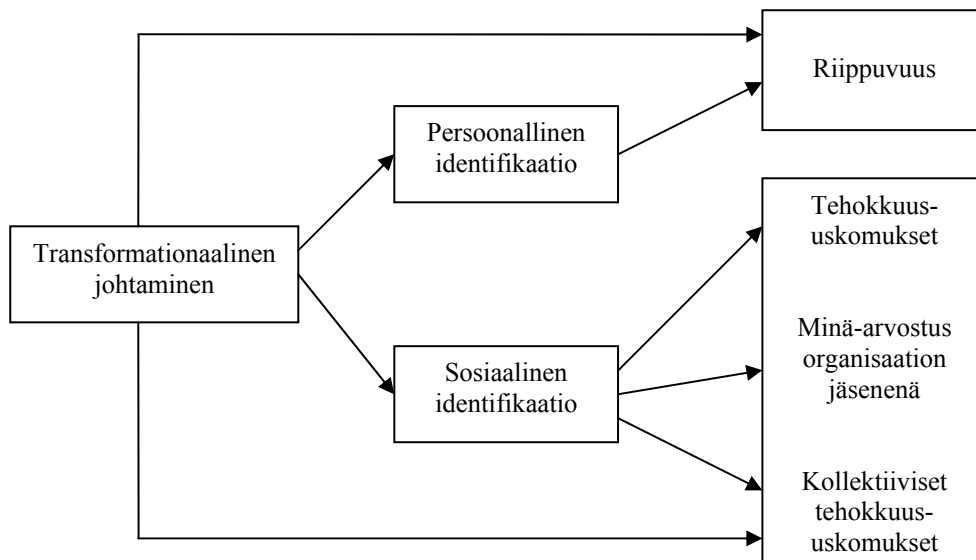
Esimerkiksi Spreitzer kumppaneineen (1999) ja Kark kumppaneineen (2003) ovat yhdistäneet tutkimuksessaan psykologisen voimaantumisen ja transformationaalisen johtajuuden. Spreitzerin ja kumppaneiden (1999) mielestä muutoksen johtamisessa oleellista henkilöstön voimaannuttamisen kannalta, on johtajan kyky kehittää muutosta koskevia

innovatiivisia ideoita ja uusia ajattelu- ja toimintatapoja, kokeilla uusia malleja ja etsiä luovia ratkaisuja ongelmiin. Saadakseen tuen ja tarpeelliset resurssit muutoksen toteuttamiselle johtajan täytyy pystyä vakuuttamaan omat esimiehensä esittämällään visiolla. Lisäksi hänen on pystyttävä motivoimaan henkilöstöä haluamaan muutosta ja kyettävä innostamaan ja motivoimaan alaiset toteuttamaan visio. (Spreitzer et al. 1999.)

Kark, Shamir ja Chen (2003) kuvaavat transformationaalisen johtamisen vaikutuksia ryhmään kokonaisuutena ja ryhmän yksilöjäseniin. He havaitsivat transformationaalisen johtajuuden vahvistavan alaisen persoonallista identifikaatiota eli samaistumista omaan esimieheensä ja sosiaalista identifikaatiota eli samaistumista ryhmään. Karismaattisen ja transformationaalisen johtamisen teorioiden yhtäläisyydet liittyvät identifikaatiönäkökulmaan. Transformationaalisen johtamisen piirteistä vahvojen tunteiden herättäminen, innostuksen luominen, luottamus ja esimieheen samaistuminen ovat ominaisia myös karismaattisille johtajille. (Kark, Shamir & Chen 2003; ks. myös Yukl 1998, 326.) Esimiehen roolimalliin samaistumisen myötä alaisen uskomukset, tunteet ja käyttäytyminen alkavat muistuttaa esimiehen käyttäytymistä (Kark et al. 2003). Pratt (1998) sanoo henkilökohtaisen samaistumisen a) muuttavan alaisen minäkäsitystä, ja tämän huomaavan omaksuneensa samanlaisia arvoja, kuin esimiehellä on, ja b) lisäävän alaisen halua muuttaa omia arvojaan ja uskomuksiaan yhä lähemmäs esimiehen arvoja ja uskomuksia.

Yksilön ryhmään samaistumisessa hänen minäkäsityksensä ja -arvostuksensa perustuvat osaksi yhteenkuuluvuuteen ryhmän kanssa sekä siihen, että hän kokee ryhmän onnistumisen ja epäonnistumisen myös henkilökohtaisena onnistumisena tai epäonnistumisena. Karismaattisten tai transformationaalisten johtajien vaikuttavuus perustuu siihen, että he onnistuvat sitomaan alaisen minäkäsityksen missioon (tehtävään) ja ryhmään, jolloin alainen työskentelee ryhmän puolesta samalla kuitenkin itseään toteuttaen. Ryhmään samaistuminen näyttää siis lisäävän alaisen halukkuutta työskennellä ryhmän tavoitteiden hyväksi. (Shamir, Zakay, Breinin & Popper 1998; Shamir, Zakay, Breinin & Popper 2000.)

Seuraavassa kuvassa esitetään Karkin ja kumppaneiden malli transformationaalisen johtamisen yhteyksistä alaisen voimaantumiseen ja riippuvuuteen.



Kuvio 2. Transformationaalisen johtamisen yhteydet alaisen voimaantumiseen ja riippuvuuteen (Kark, Shamir & Chen 2003)

Transformationaalisen johtamisen sanotaan aiheuttavan alaisissa sekä riippuvuutta että voimaantumisen tunnetta (Kark et al. 2003; ks. myös Yukl 1998, 341). Transformationaalinen johtaminen voi aiheuttaa alaisessa tunteen johtajan yliveraisuudesta ja poikkeuksellisuudesta, ja tällöin hän saattaa kokea tulevansa riippuvaiseksi johtajan ohjauksesta ja innostamisesta. (Yukl 1998, 340-341.) Transformationaaliset johtajat pyrkivät vahvistamaan voimaantumista keinoilla, jotka kehittävät alaisten kyvykkyyttä ja motivaatiota. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi vastuun jakaminen, innostaminen vastuunottoon omista suorituksista sekä uusiin ja luoviin ratkaisuihin rohkaiseminen. Kark ja kumppanit (2003) erottavat kolme voimaantumista selittävää tekijää: 1) tehokkuususkomukset eli yksilön luottamus omaan kykyyn suoriutua onnistuneesti tehtävästä, 2) kollektiiviset tehokkuususkomukset eli ryhmän yhteinen luottamus oman toiminnan tehokkuuteen ja kykyyn suoriutua tehtävistä onnistuneesti ja 3) yksilön minä-arvostus eli hänen käsityksensä omasta arvostaan organisaation jäsenenä. (Kark et al. 2003.)

Kark ja kumppanit (2003) sanovat tutkimustulostensa osoittavan, että alaisen riippuvuus esimiehestä ja hänen voimaantumisen eivätkä ole keskenään vastakkaisia tekijöitä, kuten on yleensä esitetty. Heidän mukaansa ne vaikuttavat toisistaan riippumattomilta ja voivat esiintyä samanaikaisesti. Sama johtamistyyli voi siis tuottaa sekä riippuvuutta että voimaantumista. (Kark et al. 2003.)

Muutosten johtaminen edellyttää Spreitzerin ja kumppaneiden (1999) tutkimustulosten mukaan myös johtajien olevan psykologisesti voimaantuneita. Voimaantuneeksi itsensä

tuntevat esimiehet ovat alaiensa mielestä hyvin innovatiivisia ja pyrkivät voimakkaasti vaikuttamaan omiin esimiehiinsä saadakseen tukea muutosajatuksilleen. Alaisten innostaminen ei ole yhtä voimakasta. Tämän tutkijat arvelevat johtuvan siitä, että johtajan panostaessa kovasti muutosajatuksen "myymiseen" sekä alaisilleen että omille esimiehilleen, hänelle jää tällöin vähemmän energiaa muutoksen toteuttamiseen. Esimiesten olisikin kehitettävä henkilöstön innostamisen taitoja voittaakseen alaiensa mahdollisen muutosvastarinnan aiheuttamat vaikeudet. (Spreitzer et al. 1999.) Esimiesten tulee toisaalta kiinnittää huomiota työntekijöiden neuvontaan, koordinointiin ja tukemiseen muutos- ja innovaatioprosessien toteuttamisessa ja toisaalta luoda henkilöstöä voimaannuttava ilmapiiri, joka antaa tilaa yksilöllisille kokeiluille. (Jung et al. 2003.)

Edellä (luku 2.2.3) on kerrottu keskijohdon (esimerkiksi koulutuslajohtajat, yksikön johtajat, osastonjohtajat) olevan tärkeä strategisten muutosten toteuttaja ja käytäntöön viejä ammattikorkeakoulussa. Myös Spreitzerin ja kumppaneiden (1999) tutkimus tukee näkemystä keskijohdon merkittävästä tehtävästä muutosprosessin läpiviennissä. Jotkut tutkimukset ovat heidän mukaansa osoittaneet keskijohdon olevan organisaation muutosprosessien päävastustajia. Heidän oma tutkimuksensa havainnollisti kuitenkin, että huolimatta monenlaisista muutosjohtajuutta vastaan toimivista voimista, psykologisesti voimaantuneet esimiehet kykenevät toimimaan muutosta edistävinä johtajina vuorovaikutuksessa alaiensa kanssa. (Spreitzer et al. 1999.)

Dvir ja Shamir (2003) sanovat, ettei transformationaalisen johtajuuden toteutuminen ole yksin esimiesten ominaisuuksista riippuvainen, vaan alaisten ominaisuudet voivat myös vaikuttaa johtamiseen. Lisäksi siihen voi vaikuttaa esimies-alainen-suhteen läheisyys (suora esimies-alainen-suhde) tai kaukaisuus (epäsuora esimies-alainen-suhde). Dvir ja Shamir mainitsevat tutkimustensa perusteella kolme erilaista mekanismia: pelko, kompensatio ja "arkipäiväistyminen", joilla alaiset voivat vaikuttaa esimiehen johtamiskäyttäytymiseen. Näistä kaksi ensimmäistä aiheuttavat todellisia muutoksia transformationaalisessa johtamisessa ja kolmas selittää alaisten vaikutelmia johtajastaan. (Dvir & Shamir 2003.)

Voimaantuneet, motivoituneet, autonomiset, aikaansaavat ja ehkä kriittisetkin lähialaiset voivat aiheuttaa esimiehessä pelkoa oman johtajuutensa onnistumisesta ja heikentää hänen johtajuutensa transformationaalisia piirteitä. Kauempana olevien epäsuorien alaisten vastaava käyttäytyminen ei kuitenkaan aiheuta pelon takia muutosta johtamiskäyttäytymiseen. Jos esimies pitää suorita alaisiaan, esimerkiksi johtoryhmänsä jäseniä, heikkoina, hän tuntee velvollisuudekseen kompensoida heidän heikkouttaan vahvistamalla oman transformationaalisen johtajuutensa voimaa. Toisaalta jos johtoryhmä on erityisen korkeatasoinen, esimies voi laskea oman transformationaalisen johtajuutensa intensiteettiä.

Tällöin johtoryhmän jäsenten jaettu transformationaalinen johtajuus lisääntyy. Lähialaisten mielikuva omasta esimiehestä perustuu päivittäiseen toimintaan ja henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen. Epäsuorat alaiset joutuvat sen sijaan luomaan vaikutelmansa enemmän symboliseen käyttäytymiseen ja retoriikkaan perustuen. Kyvykkäät suorat alaiset, joilla on selkeät sisäiset standardit, kriittinen asenne ja toiminnallinen riippumattomuus sekä mahdollisuus arvioida johtajaa läheltä, voivat kokea esimiehen "arkipäiväistyneen". Hänen toimintansa ei tunnu enää niin vaikuttavalta. Sanonta "kukaan ei ole profeetta omalla maallaan" voi toteutua taitavien alaisten kanssa. (Dvir & Shamir 2003.)

Ammattikorkeakoulun henkilöstön työtehtävät koostuvat monimuotoisista ja laajoista asiantuntijatehtävistä, jotka edellyttävät kykyä itsenäiseen toimintaan ja päätöksentekoon sekä toisaalta vuorovaikutuskykyä ja sosiaalisia taitoja. Esimerkiksi opettajien työperinteeseen kuuluva vahva autonomia ja itsenäisyys ovat nykyään entistä monimutkaisemmassa postmodernissa ajassa laajentuneet enemmän yhteistyöksi kollegoiden, opiskelijoiden ja erilaisten yhteistyöverkostojen kanssa. Toisaalta tulevaisuuden organisaatioiden, myös ammattikorkeakoulujen, toimintaympäristö muuttuu yhä nopeammin. Tällöin henkilöstön osaaminen ja innovaatiokyky nousevat yhä tärkeämmiksi organisaatioiden menestystekijöiksi. Johtajan tulee saada aikaan luova jännite nykytilan ja tulevaisuuden vision välille motivoimalla alaiset ponnistelemaan yhteisen vision toteuttamiseksi. Onnistunut muutosjohtajuus nouseekin entistä merkittävämmäksi tekijäksi organisaatioiden tehokkuuden varmistajana. (Ks. esim. Hargreaves & Goodson 1996; Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003; Senge 2004; Spreitzer et al. 1999.)

Ammattikorkeakoulun tulisi olla sekä teknisesti että psykologisesti voimaannuttava työympäristö, joka mahdollistaa asiantuntevalle ja vaativaa työtä tekeväälle henkilöstölleen, myös esimiehille, jatkuvan oppimisprosessin ja ammatillisen kasvun. Ammattikorkeakoulun ja sen henkilöstön kehittymisen kannalta on oleellista, että työntekijät kokevat voivansa vaikuttaa omaan työhönsä ja sen tuloksiin, kykenevät suoriutumaan hyvin työtehtävistään ja tuntevat työroolinsa vaatimusten sekä omien arvojensa ja uskomustensa olevan tasapainossa. Työn merkittävyys, siihen sitoutuminen ja panostaminen sekä valinnanmahdollisuudet ja työhön liittyvät autonomisuuden kokemukset kuuluvat työympäristöön, jossa voimaantuminen on mahdollista.

Edellä esitetyn perusteella näyttäisi siltä, että ammattikorkeakoululta edellytetään transformationaalista johtajuutta, jolla voidaan tukea asiantuntijatyötä tekevää henkilöstöä edesauttaen sen psykologista voimaantumista. Transformationaalisen johtamisen haasteisiin kuuluu tällöin myös eräänlaisena roolimallina toimiminen.

Organisationaalisen oppimisen ja henkilöstön oppimisen vuorovaikutus

Yksilön oppiminen perustuu hänen aktiiviseen henkilökohtaiseen tiedonrakentamiseensa. Toisaalta oppimista voidaan pitää sosiaalisena prosessina. (Esim. Candy 1991, 367.) Yksilön ja yhteisön oppiminen näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa. Henkilöstön ja organisaation oppiminen muodostavat vuorovaikutuksellisen suhteen, joka liitetään organisationaaliseen tiedon muodostukseen sekä jatkuvaan kehittymiseen ja oppimiseen. Tällöin puhutaan esimerkiksi organisaation tietämyksen luomisesta tai jo yleisiksi käsitteiksi muodostuneista oppivista, jopa älykkäistä tai innovatiivisista organisaatioista (ks. esim. Argyris & Schön 1978, 29; Koskensalmi et al. 2000, 11; Longworth & Davies 1996, 74; Nonaka & Takeuchi, 1995; Sarala & Sarala 1996, 51-56; Senge 1993, 14; Sydänmaalakka 2000, 45-46). Senge sanoo oppivan organisaation kehittävän jatkuvasti kykyään luoda omaa tulevaisuutta (Senge 1993, 14). Hänen määrittämisensä sopii hyvin perusteeksi myös ammattikorkeakoulun pyrkimyksille turvata jatkuva oppiminen: ammattikorkeakoulun henkilöstön kasvun mahdollistamisella ja oppimisprosessilla tavoitellaan koko työorganisaation kehittymistä ja oppimista, jotta tulevaisuuden haasteita pystyttäisiin ennakoimaan ja niihin kyettäisiin vastaamaan.

Argyrisen ja Schönin (1978) mukaan organisaation oppimista tapahtuu, kun sen jäsenet toimivat organisaation oppimisagentteina. Tällöin he vastaavat organisaation sisäisen ja ulkoisen ympäristön muutoksiin uusimalla organisaation käyttöteoriaa (theory-in-use) ja käyttäytymismalleja. (Argyris & Schön 1978, 29.)

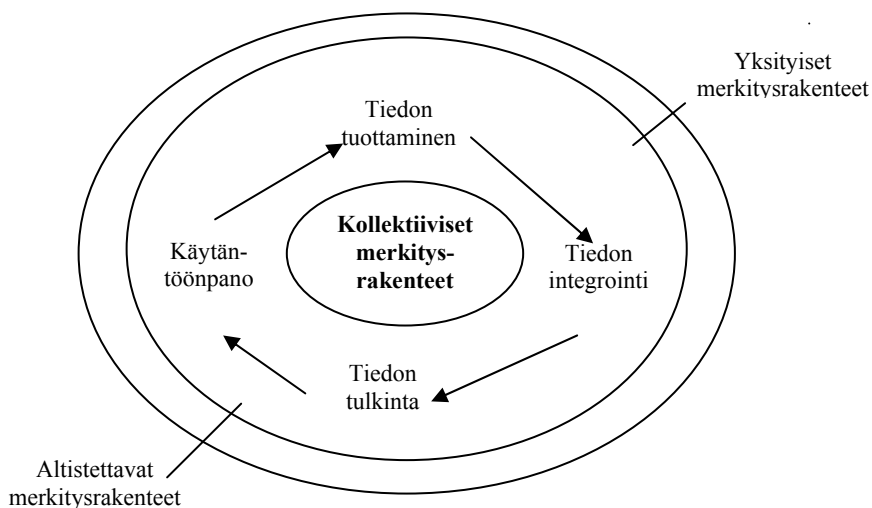
Organisaation yksikehäisen oppimisen (single-loop learning) onnistumisen kriteerinä on tehokkuus. Yksilöt korjaavat erehdyksiä organisaation pysyvien normien puitteissa. Uusia normeja ei siis luoda, vaan organisaatio tehostaa entisten toimintaperiaatteittensa noudattamista. Kaksikehäisessä oppimisessä (double-loop learning) tutkiminen ja erehdyksen etsiminen kohdistuvat nimenomaan toimintaa ohjaaviin normeihin, joiden muuttaminen johtaa toimintatapojen arviointiin ja uusien mallien luomiseen. Kaksikehäisen oppimisen toteutuminen edellyttää etsiminen-ratkaiseminen-tuottaminen-yleistäminen-prosessin soveltamista oppimisprosessin jokaisessa vaiheessa. (Argyris & Schön 1978, 29, 159.)

Jotta organisaation kaksikehäinen oppiminen toteutuisi, tarvitaan kolmenlaisia organisationaalisia kartoja, jotka voivat auttaa organisaatiota oppimaan. Ensimmäinen on kartta organisaation nykytilasta, toinen on kartta organisaation toivotusta päämäärästä ja suunnasta ja kolmas on kartta keinoista, joilla nykytilasta päästään päämäärään. Yksilön ja organisaation oppimisen keskinäinen vuorovaikutus toteutuu, jos yksilötason kaksikehäinen oppiminen tapahtuu myös systeemisellä tasolla. Organisaatio oppii, kun yksilöjäsenten

toteuttamat organisaation kehittämisvaatimukset omaksutaan organisaation käyttäteoriaksi ohjaamaan toimintaa ja käyttäytymismalleja. (Argyris & Schön 1978, 168, 300-301.)

Dixon (1994) on yhtä mieltä Argyriksen ja Schönin kanssa organisaation ja yksilön oppimisen välisestä vuorovaikutteisesta. Hän kuvaa organisaation oppimista oppimissyklinä, jonka tarkoituksena on organisaation jatkuva muuntaminen (transformation). Dixon on lisännyt oppimissykliin kollektiivisen merkitysrakenteen käsitteen. Hänen mukaansa yksilö pyrkii selvittämään toisten organisaation jäsenten tavoitteita kognitiivisten karttojen avulla. Näiden helposti lähestyttävien merkitysrakenteiden avulla organisaatio voi oppia. Omat merkitysrakenteet eivät kuitenkaan takaa sitä, että kaikki organisaation jäsenet voisivat hyväksyä ne. Organisaation kehittymiseen ja muuttumiseen tarvitaan myös organisaation jäsenten yhteisiä merkitysrakenteita. Tällaisia kollektiivisia merkitysrakenteita ovat esimerkiksi normit, strategiat ja ohjeet, jotka täsmentävät työn ja tehtävien jakoa ja suorittamista. (Dixon 1994, 39-43.)

Dixon (1994) painottaa yksilönäkökulman huomioon ottamista organisaation oppimisessa. Hänen mukaansa organisaation oppiminen vahvistuu, kun yksilö voi tuoda esiin omat näkemyksensä (yksityiset merkitysrakenteensa) ja päästä vaikuttamaan muitten henkilöitten näkemyksiin. Oleellista on myös se, että organisaation kollektiiviset merkitysrakenteet altistetaan arvioinnille ja mahdollisille muutoksille. Jotta tämä toteutuisi systemaattisesti, tarvitaan yhteistä oppimista tukevaa kulttuuria sekä taitoja ja tietoa edistävää kollektiivista oppimista. (Dixon 1994, 43.)



Kuvio 3. Organisaatorinen oppimissykli (Dixon 1994, 45).

Kuviossa 3 on esitetty Dixonin käsitys organisaation oppimissyklistä, jonka vaiheet ovat seuraavat: 1) Tiedon tuottamisen laajentaminen, joka käsittää organisaation tiedon tuottamisen prosessin sekä oppimisprosessien rakentamisen ja arvioinnin. 2) Uuden tiedon integrointi organisaation kontekstiin, joka koskee tiedon jakamisen nopeutta, täsmällisyyttä ja laajuutta. 3) Kollektiivisen tiedon tulkintaan kuuluvat ne prosessit, jotka edistävät organisaation jäsenten tiedon tulkintaa. Oppimista tapahtuu vasta henkilöstön ymmärrettyä informaation. Koska organisaation oppiminen on mieluummin kollektiivista kuin vain yksilöittäin tulkintaa, tiedon tulkinta tulee liittää organisaation prosesseihin. 4) Valta ja vastuunotto tulkitun tiedon käytäntöönpanosta. Tehtyään töitä ymmärtääkseen tiedon organisaation jäsenten täytyy myös voida toimia ymmärryksensä mukaisesti. (Dixon 1994, 6, 44.)

Työelämässä voi olla useinkin tilanteita, joissa yksilön oppiminen ei ole johtanut organisaation oppimiseen. Jos yhteys yksilön mentaalisten mallien ja yhteisön kollektiivisten mallien välillä on poikki (Argyriksen mainitsemaa karttaa ei ole), oppiminen on Kimin (2004) mukaan fragmentaarista. Hyvin keskitetyt organisaatiot, joilla ei ole kykyä toimia verkostoissa pitääkseen organisaation eri osat yhteydessä keskenään edustavat tällaista oppimista. Yksilön osaamista ei saada organisaation käyttöön, ja tällöin molemmat menettävät. Kim puhuu opportunistisesta oppimisesta. Siinä yksilö vaikuttaa organisaatioon omilla (tai pienen ryhmän) mentaalisisillä malleilla, jotka toimivat organisaation laajalti omaksumien mallien (esimerkiksi arvot, kulttuuri ja yleiset toimintatavat) kanssa eri suuntiin. (Kim 2004.)

Oppimista tapahtuu organisaatiossa yksilön, tiimin ja koko organisaation tasolla. Sydänmaalakka (2000) pitää tärkeänä hyviä kontaktiverkkoja sekä tasojen sisällä että välillä. Yksilöt luovat jatkuvan oppimisensa mahdollisuudet kyseenalaistamalla ja kehittämällä omaa toimintaansa määrätietoisesti ja toimimalla vuorovaikutteisesti. Tiimit mahdollistavat osaamisen jakamisen ja yhdessä oppimisen. Ne toimivat oppimisen perusyksikkönä, eräänlaisina välittäjinä. Tällöin yksilön ja tiimin osaaminen jaetaan ja jalostetaan organisaation osaamiseksi. Tiimin jäsenten on kyettävä yhteispeliin ja toisaalta pitämään yllä kontakteja tiimi- ja yksilötasolla sekä organisaation sisällä että ulkopuolella. Organisaatio valtuuttaa ja antaa haasteita tiimeille ja yksilöille, luo oppimista tukevat rakenteet ja palkitsee osaamisen kehittämisestä. (Sydänmaalakka 2000, 45-46.)

Organisaation oppimiselle on tärkeätä, että työntekijät voivat tuoda esiin omat näkemyksensä kollektiiviselle, organisaation, tasolle ja olla vaikuttamassa kykyjensä mukaan työorganisaatioonsa. Toisaalta tässä prosessissa myös yksilö oppii. Parhaimmillaan työntekijän oppiminen ja ammatillinen kasvu on koko työuran kestävä prosessi, jossa hän

kokee kehittyvänsä ja laajentavansa toimintamahdollisuuksiaan. Tällaisen työhön liittyvän kehittymis- ja oppimisprosessin voidaan ajatella olevan ominaista psykologisesti voimaantuneelle työntekijälle (ks. luku 3.1.1).

Uudistava oppiminen henkilöstön oppimisen ja psykologisen voimaantumisen mahdollistajana

Työntekijän kehittyminen elinikäiseksi oppijaksi on eräänlainen tietämyksen muodostamisprosessi, joka koostuu hänen elämänsä ja -kokemustensa integraationa. Tässä oppimisprosessissa hän järjestää uudelleen ja rikastaa entistä tietämystään arvioiden eli reflektoiden aiemmin oppimiensa olettamusten validiteettia, tutkien kokemuksiaan tietoisesti ja pyrkien saavuttamaan uuden ymmärtämisen tason ja löytämään uusia toimintatapoja. Tullakseen tietoiseksi ennakkokäsityksistään toimintatapojen kriittinen uudelleenarviointi on tärkeää työntekijälle. (Ks. esim. Dominice´1990; Järvinen 1996, 8; Mezirow 1990.)

Mezirow (1990) nimittää aikuisen oppimisprosessiin liittyvää uudelleenarviointia kriittiseksi reflektioksi, joka voi johtaa uudistavaan oppimiseen (transformative learning). Tällöin on kysymys laadullisesti uudenlaisen näkökulman löytymisestä ja tietoisuuden avartumisesta, johon liittyy uudenlainen tapa hahmottaa ympäristöä ja etsiä omaa paikkaa siinä. Uudistava oppiminen ei tarkoita vain tietomäärän lisääntymistä. (Mezirow 1990, Ruohotie 2000, 185.)

Mezirow (1991) sanoo, että uudistavassa oppimisessa keskeistä on merkitysten antaminen. Kokemus vahvistaa meidän henkilökohtaista merkitysrakennettamme ja järjestää uudelleen tai laajentaa näkemystämme siitä, miten asioiden tulisi olla. Mezirow jakaa merkitykset kahteen osaan. Merkitysskeemat (meaning schemes) ovat peräisin aiemmista, piintyneistä, usein tiedostamattomista tulkinnoista. Näitä ovat spesifiset uskomukset, asenteet, arvot ja tunnereaktiot. Merkitysperspektiivit (meaning perspectives) koostuvat laajemmista kokonaisuuksista ja ovat yleisempiä suuntaa antavia perusolettamuksia. Ne määrittelevät, miten ajattelemme, uskomme ja tunnemme sekä miten, mitä, milloin ja miksi opimme. Niillä on sekä kognitiivisia (tiedostamiseen, jäsentämiseen ja tiedon saamiseen liittyvät prosessit), affektiivisia (tiettyyn objektiin tai ideaan kohdistuvat tunnereaktiot) että konatiivisia (kehittymään auttavat mentaaliset prosessit; tahto ja motivaatio) rakenteita. (Mezirow 1990; Mezirow 1991, 5 ja 34-35; Ruohotie 2000, 75-76.)

Uudistavaa oppimista tapahtuu uusissa tai uudistuneissa merkitysskeemoissa tai reflektion painottuessa perusolettamuksiin eli uudistuneisiin merkitysperspektiiveihin. Mezirow määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa aikuinen käyttää aiempaa tulkintaa rakentaakseen ja

määritelläkseen uusia tai tarkistettuja merkityksiä kokemuksestaan, jotta voisi ohjata tietoisuuttaan, tunteitaan ja toimintaansa. Opimme lisäämään, laajentamaan tai muuttamaan olettamuksiamme eli merkitysrakenteitamme, jolloin muutoksen oppiminen on siis merkitysrakenteittemme perusteisiin liittyvää uudistamista. (Mezirow 1991, 5-6, 35, 62.)

Vahervan (1999) mielestä uudistavan oppimisen teoria sopii hyvin työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Mezirow jakaa inhimillisen oppimisen kahteen vuorovaikutukselliseen alueeseen: instrumentaaliseen ja kommunikatiiviseen. Instrumentaalisessa oppimisessa on kyse tehtäväkeskeisestä ongelmanratkaisusta ja kommunikatiivisessa oppimisessa pyritään löytämään yhteisymmärrys muiden työntekijöiden kanssa. Reflektion avulla arvioidaan kummankin oppimisen taustalla olevia olettamuksia (edellä esitetyt merkitysskeemat ja -perspektiivit) (Mezirow 1991, 5; Vaherva 1999.)

Vaherva soveltaa Mezirowin näkemyksiä työpaikalle sanoen, että työssä oppimisen ohjaajan, esimerkiksi esimiehen tai työtoverin, tulisi saada oppija kyseenalaistamaan aikaisempia olettamuksiaan ja toimintatapojaan sekä tiedostamaan omaa tekemistään ja oppimistaan ohjaavat ja mahdollisesti rajoittavat tekijät refleктоimalla niitä kriittisesti. Tämä vaatii oppijalta ja ohjaajalta kykyä kommunikointiin sekä neuvottelua asioiden ja tekemisten merkityksistä. Oppimisen tuloksena löydetään uusi näkökulma ennestään tuttuun asiaan tai hylätään vanha toimintamalli ja otetaan perustellusti uusi toimintatapa käyttöön. (Vaherva 1999.)

Ammattikorkeakoulutoiminnassa on kyse jatkuvasta toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä, joka vaatii panostusta koko henkilöstöltä. Esimerkiksi hankkeiden ja tutkimus- ja kehitystyön yhä keskeisempi rooli opiskelijan oppimisessa ja opettajan toiminnassa, verkko-opetuksen ja oppimisympäristöjen kehittäminen, innovaatioympäristössä vaikuttaminen ja monet muut päivittäiseenkin toimintaa vaikuttavat kehittämistarpeet vaativat entisten toimintatapojen kriittistä reflektionia ja uusien toimintamallien kehittämistä.

Ammattikorkeakoulun kehittäminen on syvälinen muutos- ja oppimisprosessi, jossa henkilöstön oppimisen konatiiviset tekijät (motivaatio ja tahto) ovat keskeisiä. Mezirowin (1991) mukaan ei riitä, että ymmärretään ja tiedostetaan kognitiivisella tasolla muutoksen tarve ja se, kuinka muutos voi tapahtua. Tarvitaan emotionaalista voimaa ja tahtoa toimia, jotta päästään eteenpäin eikä peräännyttä muutosprosessista, mikäli vaikeuksia ilmenee. Kun oppija (vaikkapa ammattikorkeakoulun opettaja) on hyväksynyt näkemyksen, jonka tuloksena hänen merkitysskeemansa on muuttunut, se tulisi aikaa myöten muuttamaan hänen merkitysperspektiiviään (esimerkiksi opettaja ymmärtää hankkeissa oppimisen merkityksen hyvänä tapana edistää opiskelijan oppimista ja tutkimuksellisuuden kehittymistä aidossa työelämäkontekstissa). Konfliktitilanteessa oppija voi kuitenkin joutua ristiriitaan uuden

toimintatavan vaatimusten ja vakiintuneen vanhan toimintatapansa kanssa (esimerkiksi ongelmat työjärjestyksessä, työaika suunnittelussa, opiskelijan ohjauksessa tai arvioinnissa). Oppija ei pystykään toimimaan uuden sisäisen näkemyksensä mukaisesti, vaan palaa vanhaan toimintatapaan (opettaja pitäytyy aiemmin hyväksi kokemissaan opetusmenetelmissä). (Mezirow 1991, 171.)

Esitetyn kaltaisessa tilanteessa oppijan tukeminen nousee merkittäväksi tekijäksi. Ammattikorkeakoulussa vuorovaikutus esimiehen tai työtovereiden (uudistavan oppimisen kommunikatiivinen alue) kanssa on omiaan auttamaan henkilöstöä pääsemään eteenpäin ongelmatilanteista ja jatkamaan uusien toimintamallien kehittämistä. Esimerkiksi opettaja ja esimies pohtivat yhdessä, miten työaika suunnitelmassa ja työjärjestyksessä voitaisiin ottaa paremmin huomioon hankkeissa oppimisen erityisvaateet, tai ammattikorkeakoulun henkilöstö lähtee kehittämään sellaista opetussuunnitelmaa, jolla voidaan paremmin vastata ammattikorkeakoululain määrittämän kolmen tehtävän haasteisiin.

Kyky reflektoida omia toimintoja, säädellä niitä ja tehdä tahdonalaisia valintoja liittyy ihmisen vapaaseen tahtoon. Sen sijaan, että hyväksyisimme kritiikittä toisten ajatukset, voimme kriittisen reflektion avulla päästä uudistavaan oppimiseen. (Mezirow 1990.) Tämä henkilökohtaisen voiman tunne liittyy keskeisesti psykologiseen voimaannuttamiseen, joka mahdollistuu vain avoimessa ja luottamuksellisessa ympäristössä. Tällöin edellä esitetyn kaltaiset perääntymiset entisiin toimintatapoihin ovat sallittuja. Toisaalta ympäristö tarjoaa kestävästä tukea uudistavan oppimisen mahdollistamiseksi. (Beairsto & Ruohotie 2003; vrt. myös Thomas & Velthouse 1990.)

Mezirowin uudistavan oppimisen teoriaa on kritisoitu liian individualistiseksi (ks. esim. Järvinen et al. 2002, 98; Ruohotie 2000, 189). Merkitysskeemojen ja -perspektiivien kehittyminen ja muuntaminen nähdään kriitikoiden mielestä vain aikuisen omassa toiminnassa ja niinpä ulkoisen toimintaympäristön vaikutukset jäävät vähälle huomiolle. (Järvinen et al. 2002, 98.) Tässä tutkimuksessa on edellä tuotu esiin toimintaympäristön ja yksilön oppimisen yhteyksiä organisaation oppimisen ja yksilön oppimisen välistä vuorovaikutusta käsiteltäessä. Järvinen kumppaneineen sanoo, ettei kriittinen reflektio sulje pois pyrkimystä vaikuttaa ympäristöön (Järvinen et al. 2002, 98). Seuraavassa tätä yhteyttä edelleen täsmennetään.

Organisaation oppiminen ja henkilöstön oppiminen ovat yhteydessä toisiinsa Argyriksen yksi- ja kaksikehäisen oppimisen kuvauksessa, kuten edellä on kerrottu. Beairsto ja Ruohotie (2003) ovat yhdistäneet mielenkiintoisella tavalla Argyriksen ja Schönin mallin ja Mezirowin uudistavan oppimisen näkökulmat havainnollistaakseen henkilöstön voimaantumisen ja organisaation kehittymisen yhteyksiä. Heidän mukaansa Argyriksen ja Schönin yksikehäinen

oppiminen tarkoittaisi Mezirowin näkemyksiin peilattuna sitä, että henkilöstö hyväksyy tiedostamatta organisaation toimintatavat ja pitää niitä itsestäänselvyytenä. Organisaation kaksikehäinen oppiminen edellyttää henkilöstöltä uudistavaa oppimista, joka on tietoista, kriittiseen reflektioon ja henkiseen kyvykkyyteen perustuvaa kehittämistoimintaa. Toteutuakseen organisaation kaksikehäinen oppiminen vaatii siis henkilöstön psykologista voimaantumista. (Beairsto & Ruohotie 2003.)

Beairsto ja Ruohotie (2003) jatkavat kehittelyä edelleen esittäen kolmikehaisen oppimisen mallin, jossa työntekijä toimii "itseuudistavasti" (self-transforming) ja luo uusia prosesseja kehittääkseen uusia mentaalaisia malleja. Tämä johtaa entistä syvällisempään organisaation oppimiseen. Esitys perustuu Robert Keganin aikuisuuden kehittymisen vaiheteoriaan. Aikuisuuden kehittyneimmässä vaiheessa (5. vaihe) henkilö kyseenalaistaa aktiivisesti oletuksiaan suhteuttaakseen omia arvojärjestelmiään muihin ja kasvaa tällaisessa vuorovaikutusprosessissa. Tämä kehityksen vaihe edustaa korkeampaa voimaantumisen tasoa, johon liittyy vaihtoehtoisten näkökulmien ja vuorovaikutusmahdollisuuksien tarkastelu sekä etsiminen yhdessä muiden itsenäisten yksilöiden kanssa. (Beairsto & Ruohotie 2003, Kegan 1996, 226-227, Kegan 2001.) Kun yksilön psykologinen voimaantuminen on saavutettu uudistavan oppimisprosessinkautta, hänen voimaantumisprosessinsa voi edelleen kasvaa ja kehittyä (Beairsto & Ruohotie 2003).

3.4 Työn kehittävät komponentit

Edellä (luku 3.2.2) on kerrottu Ruohotien mallia pohjana käyttäen organisaation kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöiden merkityksestä henkilöstön voimaantumisen edellytyksenä. Tässä luvussa käsitellään lyhyesti kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöistä työn kannustavuuteen ja kehittämiseen liittyviä ominaisuuksia, joita nimitetään yhteisesti työn kehittäviksi komponenteiksi. Työn kehittävinä komponentteina pidetään työn kannustavia piirteitä ja ryhmän toimintakykyä. Luvussa tarkastellaan myös työpaineita ja stressitekijöitä, jotka voivat heijastua ammatillista kasvua rajoittavina tekijöinä työhön ja työn kannustavuuden kokemuksiin. Lopuksi kuvataan työntekijän kasvumotivaatiota ja työhön ja organisaatioon sitoutumista.

3.4.1 Työn kannustavat piirteet

Työtyytyväisyys on positiivinen tunnetila, joka on seurausta henkilön suhtautumisesta omaan työhönsä tai työkokemukseensa. Henkilökohtaiseen työtyytyväisyyteen vaikuttavat kaikkien voimakkaimmin työn sisällön eri piirteet. (Arnold, Robertson & Cooper 1993, 144; Everard & Morris 1996, 24.) Esimerkiksi Locke (1997) mainitsee työn piirreteorian erääksi työtyytyväisyyden selittäjäksi; työn ominaisuudet vaikuttavat työtyytyväisyyteen (Locke 1997). Tukijat mainitsevat tällaisiksi työn piirteiksi esimerkiksi monipuolisuuden, haasteellisuuden, henkilökohtaisen merkittävyyden, autonomian, vastuullisuuden, työn tulosten näkemisen sekä arvostuksen kokemukset ja palautteen saamisen (Arnold et al. 1993, 144-145; Everard & Morris 1996, 25-26; Fairholm 1999; Leithwood et al. 2002, 72-74; Locke 1997). Edellä mainittuja piirteitä voidaan nimittää työn sisäistä palkitsevuutta kuvaaviksi piirteiksi (esim. Conley & Muncey 1999; Paul et al. 2000). Työn piirteitä integroivaa kokonaisuutta Locke kutsuu työn kannustavuudeksi (Locke 1997).

Työtyytyväisyyden tunteeseen vaikuttavat kuitenkin myös työprosessiin liittyvät ulkoiset palkkiot, joita ovat palkka, mahdolliset muut työedut ja kokemukset työsuoritukseen liittyvistä palkkioista, työn varmuudesta ja etenemismahdollisuuksista. Lisäksi siihen voivat vaikuttaa rooliristiriidat ja työtehtävien selkeys tai epäselvyys. (Arnold et al. 1993, 160-161; Conley & Muncey 1999; Ruohotie 1993, 45.)

Locken (1997) mielestä työsuoritukseen liittyvät palkkiot voivat olla ongelmallisia. Jos työntekijää palkitaan helppojen tavoitteiden saavuttamisesta, työsuoritus jää matalaksi. Jos sen sijaan tavoite on asetettu niin korkealle, että sitä ei voi oikeastaan saavuttaa, tavoitteenasettelu, usko omiin tavoitteensaavutusmahdollisuuksiin ja suoritustaso voivat laskea. Toinen ongelma on suorituksen oppiminen: vaikea tavoite muuttuu nopeasti helpoksi ja vähentää halua kehittää suoritusta. (Locke 1997.)

Hakonen (2002) kertoo, että Suomessa on jo vuosia sitten etsitty kannustavan palkkauksen mallia, jossa palkkaa maksetaan työn vaativuuden, henkilökohtaisen pätevyyden ja aikaansaannosten perusteella. Hänen mielestään analyttinen työn vaativuuden arviointi on toimiva ja oikeudenmukaisena pidetty tapa määritellä työperusteista palkanosaa. Oikeudenmukaisena pidetään myös sitä, että henkilökohtaisesta pätevyydestä ja osaamisesta maksetaan enemmän palkkaa. Hakonen sanoo palkitsemisjärjestelmän toimivan hyvin, jos se vaikuttaa omalta osaltaan organisaation tärkeinä pitämien tavoitteiden saavuttamiseen ja esimiehet ja henkilöstö ovat siihen tyytyväisiä. (Hakonen 2002.) Blase ja Blase sanovat onnistuneeseen palkitsemisjärjestelmään kuuluvan pyrkimys vaikuttaa positiivisesti

henkilöstön voimaantumisen kokemuksiin. Kyseessä ei siis ole henkilöstön kontrollijärjestelmä. (Blase & Blase 2001, 124.)

Työstä palkitseminen voi tarkoittaa myös esimiehen henkilökohtaista palautetta hyvästä työstä ja ponnistuksista, hyviin suorituksiin rohkaisemista ja luottamusta siihen, että henkilöstö kykenee suorittamaan hyvin tehtävänsä (Leithwood et al. 2002, 73). Åbergin (1997) mielestä esimiehen on syytä antaa myönteistä palautetta aina, kun siihen on aihetta, ja kielteisen palautteen tulisi olla rehellistä, suoraa ja rakentavassa hengessä tapahtuvaa (Åberg 1997, 163). Esimiehiltä saatava palaute auttaa työntekijää työnsä jäsentämisessä ja tämän oman työn näkemistä suhteessa työyhteisön tavoitteiden saavuttamiseen (esim. Varila & Viholainen 2000, 73). Lisäksi palaute edistää oppimista ja tavoitteiden saavuttamista, motivoi korkeampien tavoitteiden asettamiseen ja auttaa virheiden havaitsemisessa lisäten työn hallittavuuden tunnetta, itsetuntemusta ja halua tehdä itsearviointia. Positiivinen palaute parantaa työntekijän itsetuntoa ja sisäistä motivaatiota. (London & Mone 1999; Ruohotie 2000, 62-63.)

Palkitsemismuotojen valinnassa tulee Arnoldin ja kumppaneiden (1993) mukaan muistaa työntekijöiden erilaisuus. Joidenkin mielestä palkitsevuutta on haasteellisten työtehtävien suorittaminen ja lisävastuun saaminen, toiset kokevat palkitsevana mahdollisuuden noudattaa säännöllisiä työaikoja, ja joistakuista rahallinen korvaus on edellisiä tärkeämpi. Ollakseen kannustava palkitsemisjärjestelmässä olisi hyvä olla mahdollisuuksia valita erilaisia palkitsemisen muotoja. (Arnold et al. 1993, 161.)

Organisaation kehittämis- ja muutosprosessiin kuuluu johtajilla ja muillakin jäsenillä valmius tehdä tietoista itsearviointia, johon palautteen antamisen lisäksi liittyy oleellisesti kyky palautteen vastaanottamiseen. Jos arvioinnit ja palautteet hyväksytään työympäristössä osaksi arkipäivää, organisaation kehittämistä auttavien rehellisten ja luotettavien tietojen saaminen mahdollistuu ja toisaalta tämä edesauttaa avoimen ilmapiirin kehittymistä. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 206-207.) Lisäksi avoimuus palautteen vastaanottamiselle on jatkuvan oppimisen edellytys (Ruohotie 2000, 63). Vuorovaikutteisesti toimiva palautejärjestelmä voi antaa työntekijöille tunteen siitä, että esimies arvostaa heidän työtään.

Siitonen (1999) sanoo arvostuksen ja kunnioituksen kokemisen olevan voimaantumisen kannalta erittäin tärkeää. Arvostuksen ja kunnioituksen kokeminen on yhteydessä henkilön haluun toimia vastuullisesti, luottamuksen arvoisesti ja molemminpuolista kunnioitusta rakentavasti. Positiiviset kokemukset työssä ja työyhteisössä sekä kokemusten pohtiminen työtovereiden kesken edesauttavat arvostuksen kokemuksia. Johtajilla on haasteellinen tehtävä voimaantumisen rakentumista edistävän kontekstin luomisessa. (Siitonen 1999, 67, 143.)

Jokainen ihminen haluaa Salmisen (2001) mielestä tehdä merkittäviä asioita ja kuulua menestyvään joukkoon. Erityisesti muutoksen aiheuttamassa epävarmuudessa kyseiset tarpeet korostuvat. Jos työntekijä tuntee toimintansa olevan merkityksellistä, hän kestää paremmin muutostilanteeseen liittyvää epävarmuutta. Esimiehillä onkin erityisen tärkeä tehtävä muutoksen kuvaamisessa ja kunkin toteutuksessa mukana olevan työntekijän roolin ja tehtävän merkityksen selkiyttämässä. (Salminen 2001, 41.) Sama pitänee paikkansa myös koulutusorganisaatioiden muutosprosesseissa. Syrjäläinen (2002) sanoo kehittymishalun auttavan jaksamaan uudistuksissa. Uudistusten läpiviennissä välttämättömään ammatilliseen aktiivisuuteen ja osaamiseen liittyy useimmiten myös hyvä työilmapiiri, yhteisöllisyys, arvostus ja hyvä johtaminen. (Syrjäläinen 2002, 107, 123.)

Useat työntekijät toivovat työnsä olevan selkeää ja ennustettavaa, jotta omien tavoitteiden saavuttaminen onnistuisi. Rooliristiriidat ja epäselvyydet työtehtäviin liittyvässä vastuunjaossa lisäävät emotionaalista jännitystä ja voivat vähentää työtyytyväisyyttä. Toisaalta liiallinen epävarmuustekijöiden poistaminen esimerkiksi sääntöjen avulla voi heikentää henkilöstön omaa harkintaa suhtautumisessa asiakkaitten ennakoimattomiin tarpeisiin. Lisäksi epävarmuuden vähentäminen saa ehkä henkilöstön pitämään työtään liian rutiininomaisena ja yksitoikkoisena. (Conley & Muncey 1999.) Liian rutiininomainen työ voi viivästyttää radikaalin ympäristön muutoksessa välttämättömää uudenlaisten toimintatapojen etsimistä (Kim 2004).

Työn kannustavuuden ja työtyytyväisyyden välillä on voimakas yhteys erityisesti niillä työntekijöillä, jotka arvostavat kasvun mahdollisuuksia työssä (Locke 1997; Ruohotie 2000, 53). Työ itsessään ja siihen liittyvät vaikutusmahdollisuudet voivat ehkäistä tai edistää kasvupotentiaalin käyttöä. Vähän virikkeitä antava yksitoikkoinen työ ehkäisee sitä, kun sen sijaan haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ luo hyvän lähtökohdan itsensä kehittämiseksi ja oppimiseksi. (Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 53.) Monille ammattilaisille antoisimmat oppimiskokemukset liittyvät työtilanteisiin, joissa oppimista voi tapahtua ongelmakeskeisesti työkäytänteitä kehittämällä kannustavassa toimintakulttuurissa. (Leithwood et al. 2002, 163; Ruohotie 2000, 53.)

Työntekijöiden jatkuvan oppimisen mahdollistaminen tarkoittaa organisaation näkökulmasta sitä, että osaamisen kehittämistä ja soveltamista pidetään tärkeänä ja sitä arvostetaan, siihen uskotaan ja sitä odotetaan työntekijöiltä. Yksilön kannalta se merkitsee tukea kunkin henkilökohtaisiin kasvutarpeisiin. Organisaation johto varmistaa, että käytettävissä ovat riittävät rahalliset, ajalliset, materiaaliset, henkilöstö- ja muut resurssit, joilla voidaan edistää jatkuvaa oppimista ja uuden tietämyksen saavuttamista. Lisäksi kehittymismahdollisuudet voivat vapauttaa henkilöstön luovaa potentiaalia, jolloin suoritukset

voivat parantua ja tulevaisuuden suoritusvaatimuksiin pystytään vastaamaan paremmin. Investointia henkilöstön osaamiseen voidaan pitää investointina organisaation tulevaisuuteen. (Leithwood et al. 2002, 161; London & Mone 1999; Parkki 2002.) Tukemalla henkilöstön ammatillista kehittymistä organisaatio voi lisätä työntekijöittensä sisäistä ammatillisen kasvun motivaatiota (Eraut 1994, 239). Kasvumotivaatio eli oppijan halu kehittää itseään ja kokeilla uutta on yksi ammatillisen kasvun avainselittäjästä (Ruohotie 1996; ks. myös luku 3.4.4).

Nykyiset asiantuntijaorganisaatiot ovat yhä useammin organisaatorakenteeltaan matalia. Niinpä ne tarjoavat aiempaa vähemmän perinteisiä uralla etenemisen mahdollisuuksia. Toisaalta asiantuntijatehtävät lisäävät tilaisuuksia työssä oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen, jolloin urakehitys voi tapahtua työn sisällön kehittymisen kautta. (Lawler 1991, 206; Hall & Mirvis 1996.) Työ ei enää ole tiukasti ennalta määritelty tehtäväkokonaisuus. Esimerkiksi uudelleenorganisointi, henkilöstön vähennykset, laadun kehittäminen, tiimityö, prosessien kehittäminen ja asiakaslähtöisyyden merkityksen korostuminen aiheuttavat jatkuvia muutoksia työntekijöiden vastuissa. Vastuita ei määritellä tehtäväkuvauksissa, vaan sellaisten kumppaneiden tarpeiden mukaan, joilla on oikeus vaatia työntekijän aikaa, huomiota, energiaa ja kykyjä. (Murphy & Jackson 1999.) Organisaation tulisi kuitenkin ottaa huomioon ihmisten uraorientaatioiden mahdolliset eroavuudet ja pyrkiä auttamaan työntekijää suuntaamaan uraansa oman kiinnostuksensa mukaisesti (Lawler 1991, 206).

Kroger (2000) toteaa, että nykyajan nuoret työntekijät eivät ole enää niin sidoksissa työnantajaansa, työsaavutuksiinsa ja työpaikkaansa kuin aiemmin. Hänen tutkimustulostensa mukaan nykyajan työelämälle tyypilliset yritysten uudelleenjärjestelyt, yhteensulautumiset ja ulkoistamisten aiheuttamat irtisanomiset ovat vaikuttaneet kaikenikäisiin työntekijöihin. Kontrolloimattomat ulkoiset voimat ovat aiheuttaneet työntekijöiden huomion kääntymisen organisaation tavoitteitten kehittämisestä sisäänpäin oman työn laadun kehittämiseen, koska se on kontrolloitavissa. (Kroger 2000, 162; ks. myös Hall & Mirvis 1996.) Hall ja Mirvis (1996) puhuvat samantapaisesta kehityksestä. He näkevät kuitenkin uuden tilanteen antavan jatkuvasta oppimisesta ja monipuolisista ja haasteellisista tehtävistä kiinnostuneille ihmisille tilaisuuden kehittää omaa kompetenssiaan vaihtuvissa työtehtävissä ja uusissa tilanteissa. Tulevaisuusorientoituneet työorganisaatiot välttävät tiukkoja tehtäväkuvauksia ja antavat ihmisille vapauden luoda itse suhteensa työtovereihin ja relevantteihin asiakkaisiin, toimittajiin jne. Yhä useampi työura tulee heidän arvelunsa mukaan kehittymään pikemminkin lateraalisesti kuin hierarkiassa ylöspäin, jatkuvan oppimisen, asiantuntevan työpanoksen ja uudelleen oppimisen vaihdellessa työuran aikana. (Hall & Mirvis 1996.)

Otala (2000) näkee, että työsuhteiden lyhentyessä ja työn jatkuvuutta koskevan

epävarmuuden kasvaessa vastuu omasta kouluttautumisesta, osaamisesta ja kilpailukyvyistä siirtyy työntekijälle. Osaaminen ja pätevyys ovat henkilökohtaista omaisuutta ja työturvavakuutuksena on hyvä työmarkkinakunto, ajan tasalla oleva pätevyys sekä kyky oppia tehokkaasti. Kaikilla työnantajilla tulisi Ojalan mukaan olla halu ja tarve huolehtia henkilöstönsä työllisyysmahdollisuuksista, työmarkkinakunnosta ja ohjata henkilöstöä uudelleenkoulutukseen. Työnantajalle koulutuksen ja osaamisen arvo näkyy työsuoritusten ja myös organisaation tuloksen parantumisena. (Ojala 2000, 39-40.)

Myönteinen asenne muutokseen ja oppimiseen, vanhoista rutiineista luopuminen ja uuden omaksuminen ovat ammattikorkeakoulun menestystekijöitä (Laakkonen 2003). Esimerkiksi Antikaisen (1998) tutkimustulosten mukaan opettajat kokevat ammattikorkeakoulun tukevan heidän kasvuaan ja kehittymistään. He arvostavat heille järjestettyä koulutusta konkreettisena tuen muotona. Lisäksi he pitävät jatkuvaa itsensä kehittämistä ja opiskelua ammattikorkeakoulun opettajan työn oleellisena osana. (Antikainen 1998, 212.) Auvinen (2004) korostaa opettajien työelämäosaamisen ylläpidon ja kehittämisen vahvistamista. Hänen mukaansa se on mahdollista vain, jos koulutusyksiköiden toimintatapoja ja opettajien työnkuvia rakennetaan sellaisiksi, että työelämäkokemuksen uudistuminen ja vahvistuminen voi tapahtua opettajan päivittäisen työn yhteydessä. Tämä edellyttää myös, että koulutuksen toteuttamisessa yhteistyö työelämän kanssa sujuu hyvin. (Auvinen 2004, 348.) Henkilökunnan jatkuvan oppimisen ja innovatiivisuuden turvaaminen on jatkuvasti välttämätöntä ammattikorkeakoululle (vrt. luku 2).

Opiskelijoiden kanssa toimiminen on kouluissa keskeinen vuorovaikutussuhde ja merkittävä työtyytyväisyyttä aiheuttava tekijä erityisesti opettajille (esim. Niemi 1996; Syrjäläinen 2002, 110; Vanhanen-Nuutinen & Harri 2003). Tämän vuoksi lienee perusteltua käsitellä työn kannustavien piirteiden yhteydessä lyhyesti myös opettaja-opiskelija-suhdetta.

Ammattikorkeakouluopettajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen liitetään kiinteästi ohjaaminen. Ammattikorkeakouluopettajan roolin sanotaan muuttuneen esittävästä opettajasta ohjaajaksi ja passiivisen opiskelijan roolin aktiiviseksi oman oppimisprosessinsa haltuunottajaksi. Opettajan ammatillinen ja inhimillinen kasvu yhdistyvät roolinmuutosprosessissa. Samalla tavalla opiskelijan oppimisprosessissa yhdistyvät ammatillinen ja inhimillinen kehittyminen. Eli opettaja ja opiskelija ovat kanssaoppijoita. (Isokorpi 2003.)

Suomalainen (2003) lähtökohtana ammattikorkeakoulun opiskelijan mahdollisten roolien kuvauksessa on tasavertainen suhtautuminen opiskelijaan. Hän käyttää esimerkkinä osallistumista tutkimus- ja kehitysprojekteihin (Tutke-projekti), joissa opiskelijan panos on riippuvainen hänen tieto- ja osaamispääomastaan. Opiskelijan rooli kehittyi selkeästi määriteltyjen tehtävien suorittajasta vaativampia tehtäviä tekevän nuoremman kollegan

vaiheeseen ja päättyy parhaimmillaan tasavertaisen kollegan rooliin. Nuoremman kollegan ammatillisen kasvun tukeminen vaatii projektin vanhemmilta kollegoilta (lehtorit tai yliopettajat) pedagogista vastuuta opiskelijan tietojen ja taitojen kehittymisestä kohti asiantuntijuutta eli ohjausta ja aikaresursseja. Tasavertaisena kollegana opiskelijalta edellytetään jo orastavaa asiantuntijuutta, ja ideana on tasavertaisten asiantuntijoiden työskentely yhdessä. (Suomala 2003.)

Edellä esitetty kuvaa ammattikorkeakouluopettajan opiskelijasuhteen muutosta perinteisestä opettajan työstä opiskelijan ohjaajaksi, jopa kollegaksi. Luvussa 2.2.2 on kerrottu opettajan työn ja tehtävien monimuotoistumisesta ammattikorkeakoulutoiminnan aikana. Mäki (2004) esittää huolensa opettajan työnkuvan muutoksen vaikutuksista opiskelijasuhteeseen: muutos voi etäännyttää opettajan opiskelijoistaan, ja opettajasta voi tulla erilaisten tehtävien suorittaja. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien työnkuva vaatii selkiyttämistä esimerkiksi opiskelijasuhteen näkökulmasta. (Mäki 2004.)

Päivinen (2003) kuvaa ammattikorkeakoulupedagogin tehtävää ammatilliseen asiantuntijuuteen kasvattamisessa. Hän sanoo asiantuntijaksi kasvamisen olevan tiivis, vuorovaikutteinen prosessi, jossa opettajalta vaaditaan opiskelijan tukemista, kanssakulkemista ja tunnetaitoja. Auvinen (2004) kiteyttää opettajan vuorovaikutustaitojen merkityksen sanomalla, että hyvä opettaja edistää aidon, molemminpuolisen yhteyden ja luottamuksen syntymistä, pystyy samaistumaan opiskelijan asemaan ja auttaa opiskelijoitaan liittämään oppimisensa todellisuuteen ja aitona ihmisenä olemiseen. Kyky toisten kohtaamiseen on hänen mukaansa opettajillekin ihmisyyden olennainen osa ja jatkuva haaste. (Auvinen 2004, 355.)

Ammattikorkeakoulun opettaja-opiskelija-suhde on ehkä vielä muotoutumisvaiheessa opettajan työn monien haasteiden vuoksi. Jo nykyisellään se muodostanee kuitenkin tärkeän osan opettajan työn kannustavuutta. Todennäköisesti opiskelijasuhdetta voidaan pitää myös muun ammattikorkeakouluhenkilöstön työn kannustavuuden eräänä elementtinä.

Seuraavaan taulukkoon on koottu edellä esitetystä piirteitä, joiden voidaan ajatella olevan työn kannustavuuden kokemusten kannalta merkittäviä myös ammattikorkeakoulussa työskenteleville.

Taulukko 8. *Ammattikorkeakoulutyön kannustavat piirteet.*

Ammattikorkeakoulutyön kannustavat piirteet

- Työn haasteellisuus, monipuolisuus ja merkittävyys
 - Vaikutusmahdollisuudet ja autonomia
 - Työtehtävän selkeys
 - Ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittämisen mahdollisuudet
 - Työn arvostus, palaute ja palkitseminen
 - Uralla etenemisen mahdollisuudet, erityisesti työn sisällön kehittymisen kautta
 - Opettaja-opiskelija-suhteet
-

Työntekijöiden kokemuksiin työn kannustavuudesta ja kannustavan työn aiheuttamaan työtyytyväisyyden tunteeseen, voidaan vaikuttaa johtamisella. Alaisten palkitsemista hyvästä työsuorituksesta pidetään yleisesti transaktionaalisen, odotusten mukaisen, johtajuuden ominaisuutena. (Bass & Avolio 1994, Leithwood et al. 2002, 73.) Toisaalta esimiehen palautteen anto, arvostuksen osoitukset ja palkitseminen vahvistavat työntekijän tunnetta omista kyvyistä ja parantavat hänen työtyytyväisyyttään, ja niinpä näiden toimien voidaan katsoa liittyvän myös transformationaaliseen johtajuuteen. (Esim. Leithwood et al. 2002, 73.)

Transaktionaalisen johtajan sanotaan haluavan alaisensa suoriutuvan hyvin vaadituista tehtävistä (Bass & Avolio 1994, Burns 1978, 19-20). Tällöin voidaan ajatella hänen antavan alaiselle hyvin selkeät ohjeet. Työntekijän tehtäväksi jää työn mekaaninen suorittaminen, ja hän rutinoituu äkkiä. Sen sijaan transformationaalinen johtaja visioi henkilöstönsä kanssa yhdessä tulevaisuutta, jolloin työn vaatimukset selkiytyvät. Työntekijä tietää, mihin pyritään, mutta johtaja rohkaisee häntä löytämään uusia ratkaisuja ja toimintatapoja tehtävien suorittamiseen. Työ pysyy haasteellisena, kun keinot päämääriin pääsemiseksi ovat työntekijän valittavissa. (Vrt. Bass & Avolio 1994.)

Yhteenvetona voitaneen sanoa, että transformationaalisella johtajuudella voidaan vaikuttaa positiivisesti työntekijöiden työn kannustavuuden ja työtyytyväisyyden kokemuksiin. Nämä kokemukset lisäävät henkilöstön voimaantumisen tunnetta. Henkilöstön kokemuksiin työn kannustavien piirteiden toteutumisesta ammattikorkeakoulussa palataan tutkimuksen tulososiossa. (Ks. luvut 5 ja 6.)

3.4.2 Ryhmässä toimiminen

Luvussa 2 on kerrottu ammattikorkeakoulusta työyhteisönä. Ammattikorkeakoulut pyrkivät luomaan yhteistoiminnallisen, yhdessä oppimisen ja kehittämisen, toimintakulttuurin ja tästä

on kerrottu esimerkkejä. Ammattikorkeakouluopettajan työ on muuttunut itsenäisestä asiantuntijatyöstä yhä enemmän opettajien väliseksi kehittäväksi yhteistyöksi. Työhön liitetään myös toiminta sekä sisäisissä että ulkoisissa työryhmissä ja verkostoissa kansallisten ja kansainvälisten kumppaneiden kanssa.

Nykyajan muiden työorganisaatioiden tavoin ammattikorkeakoululle on tärkeää kehittää strategioita jatkuvan muuttumis- ja uudistumisprosessin takaamiseksi. Yksilöosaamisen rinnalle tarvitaan lisää vuorovaikutteisuutta, moniammatillista ja -kokemuksellista osaamista sekä sisäisesti että ympäristön ja yhteistyökumppaneiden kesken. (Vrt. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 256-257; Sahlberg 1998, 81.) Vuorovaikutusta voidaan pitää tärkeimpänä työpaikalla oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Oman työn tutkiminen ja vuorovaikutuksen lisääminen työyhteisössä auttavat reflektiivisten toimintatapojen oppimista. (Eraut, Alderton, Cole & Senker 1998, Sahlberg 1998, 181.)

Moniammatillinen vuorovaikutus voi organisoitua erilaisiin työryhmiin tai tiimeihin. Eraut kumppaneineen (1998) kertoo useiden työntekijöiden identifioivan itsensä jonkinlaisen ryhmän jäseneksi. Ryhmätoiminnan ja jäsenten välisen vuorovaikutuksen luonne voi sen sijaan vaihdella huomattavasti. Ryhmän jäsenet eivät välttämättä työskentele samassa työpisteessä tai samalla työpaikalla, vaan ryhmän jäseniä yhdistävänä tekijänä ovat tietty toiminta ja säännölliset kokoontumiset. (Eraut et al. 1998.)

Työryhmiksi Eraut ja kumppanit (1998) kutsuvat sellaisia ryhmiä, joiden jäsenillä on säännöllinen kontakti keskenään jonkin yhteisen tarkoituksen vuoksi. He erottelevat yhteisen johtajan alaisuudessa työskentelevät tavalliset ryhmät tiettyä tehtävää varten määrääjäksi perustetuista erityisryhmistä, joilla on todennäköisesti oma johtajansa, koordinaattorinsa tai puheenjohtajansa. Tavallisissa ryhmissä on Erautin ja kumppaneiden mielestä kolmenlaisia oppimistilanteita: jatkuvaa yhteistä oppimista ja tukea, yhteistoiminnallista tiimityötä ja toisten toiminnan tarkkailua. Erityisryhmät vastaavat yleensä tietystä tehtävästä, esimerkiksi tietyn ongelman ratkaisusta, päätöksen tai tietyn toiminnan valmistelusta, projektista tai auditoinnista. Ryhmällä on useita kokoontumisia ja niiden välillä erilaisia yksilöllisiä tai yhteistoiminnallisia valmistelutehtäviä. (Eraut et al. 1998.)

Ammattikorkeakoulujen ryhmätoiminnan organisoitumisessa on paljon samankaltaisuutta edellä kuvatun kanssa. Ammattikorkeakouluissa voi olla tiiviimmin tai löyhemmin organisoituja ryhmiä joko yksiköiden tai koko ammattikorkeakoulun tasolla, usein yhteistyössä muiden yhteistyökumppaneiden (myös kansainvälisten) kanssa. Ryhmät voivat olla itseohjautuvasti ja vapaamuotoisesti kokoontuvia tai virallisuonteisia, jolloin ryhmällä on selkeä tehtäväksianto vastuineen, aikatauluineen ja raportointivelvollisuuksineen. Jotkut ammattikorkeakoulut tai yksiköt organisoivat koko toimintansa tiimipohjaisesti.

Työryhmien ja -tiimien perustamisen tavoitteena on useimmiten tietyn tehtävän suorittaminen tai toiminnan kehittäminen. Ryhmän tai tiimin toiminta on parhaassa tapauksessa jäsenilleen kannustava ja rohkaiseva. Se kykenee tuottamaan paremman tuloksen kuin yksilöllinen toiminta. (Sahlberg 1998, 173.) Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) muistuttavat kuitenkin ryhmän saavuttavan korkeatasoisen kypsyystasonsa vasta dynaamisen viikkoja, kuukausia, jopa vuosia kestävän kasvuprosessin kautta. Työryhmien kehityshistoriaan voi liittyä nousu- ja lamakausia, ilonaiheita ja depressioita. Edistyksellisimmät ryhmät pyrkivät olemaan niin tehokkaita ja taitavia, että ne tekevät itsensä tarpeettomiksi. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 258.)

Kaikki työntekijöiden yhteistyöryhmät eivät ole tiimejä. Fairholm (1994) kertoo, että tiimin voi tunnistaa seuraavista elementeistä: 1. tiimin jäsenillä on yksimielisyys tiimin tavoitteista ja tarkoituksesta 2. heillä on tarve keskinäiseen yhteistyöhön ja he sitoutuvat yhteisesti koordinoituun ryhmätoimintaan 3. tiimin jäsenet kehittävät yhdessä oppimalla toinen toisiltaan ja 4. tiimi on yhtenäinen ja vuorovaikutteinen ryhmä. Lisäksi Fairholm sanoo tiimin jäsenten uskovan, että he pystyvät kehittämään toimintaa, ovat motivoituneita muutokseen ja pystyvät toteuttamaan sen. Tiimin jäsenet ovat valmiita riskinottoon pyrkiessään kehittämään uusia tapoja yhdessä työskentelyyn ja kykenevät analysoimaan keskinäisiä suhteitaan. (Fairholm 1994, 156-157.) Juutin (1995) kuvaus tiimeistä kiteyttää edellä esitetyt piirteet. Hän tarkoittaa tiimeillä kypsälle tasolle kehittynyttä, sitoutumiseen ja korkealaatuiseen yhteistyöhön pystyvää työryhmää, joka kehittyy kohtaamalla vastaan tulevat ongelmat ratkaisten ne onnistuneesti. (Juuti 1995.)

Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) hahmottelevat tiimien kehittymisen vaiheita ja periaatteellista eroa työryhmien ja tiimien välillä käyttäen Pirneksen luonnehdintaa, joka on kuvattu seuraavassa taulukossa.

Taulukko 9. Tiimien kehittymisen vaiheet (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 265).

Tiimien kehittymisen vaiheet
<p>1. Työryhmä. Ryhmä, jolle kasvu ja kehittyminen työssä eivät ole päämäärä. Jäsenet vaihtavat mielipiteitä työstä, työmenetelmistä, tulevaisuuden näkymistä jne. auttaakseen ryhmän jäseniä suoriutumaan omalla vastuualueellaan. Aittoa yhteistyötä ei kuitenkaan ole. Painopiste on yksilöllisissä suoritustavoitteissa ja yksilövastuussa. Työryhmän jäsenet eivät etsi lisäarvoa yhteistyöstä.</p> <p>2. Näennäistiimi. Ryhmä ei ole keskittynyt voimavarojen hyödyntämiseen. Tiimin aikaansaannokset ovat huomattavasti heikommalla kuin eri yksilöiden potentiaalit. Näennäistiimit kutsuvat itseään tiimeiksi, mutta ovat suorituksiltaan heikompia kuin työryhmät.</p> <p>3. Potentiaalinen tiimi. Ryhmä, joka todella yrittää aikaansaada hyvää tulosta. Päämäärät ja tavoitteet ovat kuitenkin epäselviä, eikä yhteisvastuullisuus ole vielä juurtunut tiimiin. Tällaisia tiimejä on yleensä paljon yrityksissä.</p> <p>4. Todellinen tiimi. Kaikki ovat yhtä sitoutuneita yhteiseen päämäärään, tavoitteisiin ja toimintatapaan ja tuntevat yhteisvastuuta. Tiimin jäsenillä on toisiaan täydentäviä taitoja, joita myös hyödynnetään.</p> <p>5. Korkean suoritustason tiimi. Tiimin jäsenet tuntevat vastuuta paitsi korkeatasoisista suorituksista myös toistensa henkilökohtaisesta kasvusta ja menestymisestä. Korkean suoritustason tiimi on esikuva potentiaalisille ja todellisille tiimeille.</p>

Kaikki vuorovaikutus ja ryhmä- ja tiimitoiminta työpaikalla ei välttämättä ole oppimista edistävää ja organisaatiota kehittävää. Esimerkiksi jutusteluun perustuva, aikaa vievä, "kahvikerhoilumainen" vuorovaikutus on kaikiety syytä erottaa tavoitteellisesta yhteistoiminnasta. Tavoitteellisen ryhmä- ja tiimitoiminnan uhkana voi olla yhteistoiminnallisuuden äärimmäinen korostaminen tai jäsenten samanmielisyyteen ihastuminen, joka aiheuttaa jäsenissä kritiikitöntä mukavuuden tunnetta, ehdotettujen ideoiden harkitsematonta hyväksymistä, uskomusten perusteella toimimista, yksimielisyyttä ja erimielisyyksien tukahduttamista. Vallitsevien olosuhteiden säilyttäminen saattaa muuttua ryhmän sisäiseksi tehtäväksi, konservatismi vahvistuu ja muutos vaikeutuu. Helposti saavutettu konsensus korvaa jäsenten kriittiset kannanotot, jotka olisivat merkittäviä uuden tiedon saavuttamiseksi. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 258; Sahlberg 1998, 173.)

Työryhmän tai tiimin toiminta voi olla kehnoa myös muista syistä. Esimerkiksi Critchley ja Casey (2004) kertovat kokemuksesta, jossa ryhmän jäsenillä ei ole ollut mitään tarvetta kehittää yhdessä toimimista ja tiimityöskentelyä. Yritykset toiminnan kehittämiseksi ovat aiheuttaneet enemmän hämmennystä ja skeptisyyttä kuin motivoitumista ja sitoutumista toimintaan. He ihmettelevät, miksi tiimitoimintaan ollaan valmiita panostamaan aikaa ja rahaa, kun tulokset eivät aina ole toivotunlaisia. Critchley ja Casey arvelevat, että tällaisten tiimien rakentaminen ei ole perustunut huolelliseen analyysiin siitä, mikä sopii ja on välttämätöntä organisaatiolle, ja epäilevät tiimitoiminnan laajentumisen johtuvan pikemminkin asiasta innostuneiden tiimien rakentajien omista tarpeista ja arvoista. (Critchley

& Casey 2004.) Saralat (1996) kertovat esimerkkejä tutkimuksista, joiden mukaan tiivis ryhmätyöskentely on ollut omiaan aiheuttamaan henkisen rasittavuuden kokemuksia (Sarala & Sarala 1996, 158).

Mäntylän (2003) tutkimuksessa tiimitoiminnasta oppilaitoksen kehittämisessä käy ilmi kovan muutosvauhdin ja tiimityön prosessi- ja oppimispainotteisten pyrkimysten olevan ristiriidassa keskenään. Kun ei ole aikaa oppimiselle ja asioiden omaksumiselle, kehittäminen tapahtuu pääasiassa kielen, ei toiminnan, tasolla. Hänen mielestään yhteistyötä ei sinänsä voida hyväksyä helppona ratkaisuna opetuksen ja oppilaitoksen toiminnan kehittämisessä, vaan on pohdittava, millaiset yhteistyömuodot kuhunkin oppilaitokseen sopivat. Mäntylä toivoo johdolta tähän asiaan nykyistä aktiivisempaa roolia paitsi suunnan näyttäjänä myös olosuhteiden mahdollistajana ja keskustelukumppanina. Kielteisenä hän pitää kehittämiskierrettä, jossa asiantuntijat tuottavat koko ajan uusia haasteita ja skenaarioita ja ovat toiminnallaan ikään kuin ottamassa pois opettajilta heidän työhön ja muutostarpeiden tunnistamiseen liittyvää asiantuntijuutta. Seurauksena voi olla kokemus ulkokohtaisuudesta ja motivoimattomuudesta sekä työhön väsymisestä. (Mäntylä 2003.)

Mäntylän (2003) tutkimuksessa on silti paljon rohkaisevia ja oppilaitosten henkilöstön yhteistyötä ja tiimitoimintaa puoltavia tuloksia. Yhteistyön merkitys yksittäisen opettajan pedagogisen ja ammatillisen kehittymisen välineenä nousee keskeisimmäksi tutkimustulokseksi. Ryhmän ja tiimin jäsenten itsetuntemus ja ammatillinen osaaminen lisääntyvät, kun yhteiselle pohdinnalle ja arvioinnille on järjestetty aikaa. Kokemus työn hallinnasta lisääntyy, ja oman osaamisen arvostaminen ja itsearviointitaito kehittyvät. Itsearviointitaito ja lisääntyvä yhteistoiminta tukevat työn jatkuvaa tutkimista ja kehittämistä. Yhteisen kehittämisen tuloksena syntyy merkittäviä muutoksia eri toimialojen opetuskäytännöissä, oppimisympäristöissä ja projektitoiminnassa. Jaettu asiantuntijuus ja hiljainen tieto lisäävät toisten arvostamista ja parantavat ilmapiiriä ja työssä jaksamista. Mäntylän mukaan ryhmätoiminta tuo yksilölle sellaista oppimista, jota hän ei yksin pystyisi saavuttamaan. Tiimityö muuttaa opettajan työn sisällöllistä rakennetta ja ennen kaikkea hänen käsitystään itsestä ja kollegoista. (Mäntylä 2003.)

Johtajien ja esimiesten tehtävänä on tukea työyhteisön oppimisen mahdollisuuksia ja oppimisen laatua neuvomalla, rohkaisemalla ja antamalla palautetta. Haasteena on myös pyrkiä luomaan kasvua tukeva ilmapiiri, joka tukee vuorovaikutuksessa, ryhmissä ja tiimeissä oppimista ja hiljaisen tiedon jakamista. (Eraut et al. 1998; Ruohotie 2000, 52.)

3.4.3 Työpaineiden heijastuminen henkilöstön kasvuun

Nykyajan työelämän ominaisena piirteenä ovat suuret, yhä nopeammin tapahtuvat muutokset, jotka ravistelevat organisaatioita ja niiden henkilöstöä. Kilpailussa selvitäkseen organisaatioiden on pystyttävä ennakoimaan muutoksia uudistamalla toimintojaan innovatiivisin ratkaisuin. Nopea muutosvauhti ei ehkä anna aikaa nähdä uudistusten yhteyttä organisaation arkeen, vaan saattaa näyttäytyä työntekijöille konkreettisesti vain työmäärän lisääntymisenä (vrt. Syrjäläinen 2004). Siltala (2004) sanoo, että Suomessa on EU:n kirein työtahti. Meillä osallistumista lisäävät uudistukset kaatuvat entisten töitten päälle. Töitä oli esimerkiksi vuonna 2000 työntekijöiden mielestä enemmän, kuin ehti tehdä, työ oli henkisesti raskasta ja työtahti kireä. (Siltala 2004, 243.)

Ammattikorkeakouluissa henkilöstö on uuden korkeakoulujärjestelmän onnistumisen keskeisin tekijä. Henkilökuntaan kohdistuu moninaisia odotuksia ja kehittämisvaateita. Siitä voi tuntua, ettei sinänsä hyvin tehty työ enää riitä (vrt. Toikka 2002, 159), vaan kaiken aikaa on jaksettava oppia ja uudistua. On pystyttävä toimimaan kapasiteettinsa ääri rajoilla. Henkilöstön väsymys, riittämättömyyden tunne, turhautuminen ja jopa uupumus lienevät todellisuutta myös ammattikorkeakouluissa.

Työelämän stressiä tuottavissa tilanteissa ihminen voi olla sekä työn vaatimusten kohde että aktiivinen vaikuttaja. Työ asettaa työntekijälle vaatimuksia, jotka koskevat esimerkiksi työsuoritusta ja tietyn työroolin mukaista käyttäytymistä. Hän vastaa näihin vaatimuksiin tietojensa ja taitojensa, motivaationsa, tunne-elämänsä tasapainoisuuden ja muiden edellytystensä mukaisesti. Toisaalta työntekijällä on työhön kohdistuvia odotuksia, jotka koskevat esimerkiksi tietoja, taitoja, itsenäisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Työ mahdollistaa tällaisten päämäärien saavuttamisen vaihtelevassa määrin. Ristiriita tai tasapaino työn vaatimusten ja työntekijän odotusten välillä käynnistää joko positiivisen tyytyväisyyteen, hallinnan tunteeseen, itsetunnon ja persoonallisuuden kehittymiseen sekä hyvinvointiin johtavan kehityssuunnan tai negatiivisen stressiin, rasittumiseen ja haitallisiin minäkuvan, käyttäytymisen ja terveydentilan muutoksiin johtavan kehityssuunnan. (Kalimo 1987.)

Voitaneen ajatella, että ammattikorkeakoulun henkilöstö tasapainoilee jatkuvien kehittämisvaateiden tuoman motivoivan haasteellisuuden ja tehtävien monipuolistumisen sekä ajoittaisen ylikuormittavuuden ja epävarmuuden tunteen välillä (vrt. Leithwood et al. 2002, 190-191). Toisaalta tutkijat pitävät kohtuullista ja ajoittaista stressiä jopa työtä edistävänä tekijänä, joka varmistaa työn haasteellisuuden ja motivoivuuden, auttaa parantamaan suoritusta ja lisää työtyytyväisyyttä (Arnold et al. 1993, 289; Everard & Morris

1996, 114; Kalimo 1987; Leithwood et al. 2002, 203).

Leppäsen (1994) kuvaus työn oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyksistä näyttäisi täydentävän edellistä ammattikorkeakoulun henkilöstön työhön liittyvää tasapainoilutilannetta. Hänen mukaansa sisällöllisesti vaativa ja paljon vaikutusmahdollisuuksia sisältävä työ myös tukee oppimista ja hallinnan tunteen saavuttamista. Haasteita tarjoava, kiireinen ja yksipuolisesti kuormittava työ ehkäisee taas oppimista. Todellisen hyvinvoinnin ja motivaation kehittyminen työssä edellyttää haasteellista työtä ja ammatillista pätevyyttä sekä realistista ja myönteistä tulkintaa näistä ja kehittämissuuntautuneisuutta. (Leppänen 1994.) Nakarin (2003) tutkimuksen tulos vahvistaa käsitystä. Kuormittavan mutta oman osaamisen käyttöä ja kehittymistä mahdollistavan työn haittavaikutukset työntekijän hyvinvoinnille ovat lievemmät kuin yhtä rasittavan, mutta heikosti kehittävän työn (Nakari 2003, 190).

Hallittuja ristiriitoja koskevat heilahdukset ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa ja tasapainon tilapäinen järkkäytyminen ovat tavallisia ilman vakavia, pitkäaikaisia vaikutuksia. Ihmisen arvio omasta selviytymisestään vaikuttaa stressikokemuksiin: vaativatkaan tehtävät eivät tuota stressiä, jos ihminen on vakuuttunut siitä, että hän selviytyy haasteista. (Kalimo 1987; ks. myös Leithwood et al. 2002, 192.) Yksilöt eroavat toisistaan stressaaviin tilanteisiin reagoimisessa, mutta pitkäaikainen stressi voittaa kuitenkin Kalimon mukaan yleensä useimpien ihmisten sopeutumiskyvyn (Kalimo 1987).

Arnold ja kumppanit (1993) jakavat ihmisen stressaaviin tilanteisiin reagoinnin etenemisen kolmeen vaiheeseen: 1. Hälytysreaktio. Alentunutta vastustusta seuraa eräänlainen hälytystila, jonka aikana henkilön puolustusmekanismit aktivoituvat. 2. Puolustus. Tila, jossa maksimaalinen puolustus toimii ja parhaassa tapauksessa yksilön tasapaino palautuu. Jos stressitilanne jatkuu tai jos puolustusmekanismit eivät toimi, yksilö siirtyy kolmanteen vaiheeseen. 3. Uupumus. Tila, joka syntyy puolustusmekanismien sortuessa. (Arnold et al. 1993, 285.)

Stressin aiheuttamat haitat voivat näkyä muutoksina psyykkisissä toiminnoissa, käyttäytymisessä ja elimistön toiminnoissa Kalimon (1987) mukaan seuraavasti:

Stressin aiheuttamat muutokset ihmisen toiminnoissa
<ul style="list-style-type: none">• emotionaaliset reaktiot: pettymyksen tunteet, masentuneisuus, ärtyneisyys, ahdistuneisuus, rauhattomuus• motivationaaliset reaktiot: väsymys, haluttomuus, aloitekyvyttömyys• kognitiiviset muutokset: keskittymisvaikeudet, hajamielisyys, muistamattomuus, ajatussisältöjen kapeutuminen ja laadullinen muuttuminen• laaja-alaiset psyykkiset muutokset: itseluottamuksen heikkeneminen, vieraantuminen• käyttäytymisessä ilmenevät reaktiot: alkoholin ja tupakan liiallinen käyttö, alentunut sosiaalinen aktiivisuus, työstä poissaolo, velvollisuuksien lykkääminen ja sosiaaliin suhteisiin liittyvät reaktiot: perhe-elämän ja ihmissuhteiden vaikeudet, yksinäisyys, vetäytyminen• fysiologiset reaktiot ja koetut somaattiset oireet: hormonaaliset ja immunologiset muutokset, verenpaineen muutokset, ruokahaluttomuus, unettomuus, kivut ja säryt sekä psyykkiset ja fyysiset sairaudet ja sosiaaliset häiriöt

Muutostilanteesta selviytyäkseen oppiminen on välttämätöntä yksilölle, mutta oppimiseen ja jaksamiseen vaikuttavat keskeisesti myös työyhteisö, jolta edellytetään esimerkiksi tukea, avoimuutta, vuorovaikutteisuutta, tehokasta tiedonkulkua ja selkeää tehtävien jakoa sekä hyvää johtamista (Keskinen 1999; Leithwood et al. 2002, 192-193; Nakari 2003, 190; Syrjäläinen 2002, 123; Varila & Viholainen 2000, 73). Esimerkkinä työyhteisön ja työhyvinvoinnin yhteyksistä on Kinnusen ja kumppaneiden (1991) tutkimus. Sen tulokset osoittavat, että ns. supportiivisen ilmaston (avoin keskusteleva ilmapiiri) omaavissa työyhteisöissä työ tyydyttää enemmän ja kuormitusoireita koetaan vähemmän kuin kiireisessä tai rakenteellisesti selkiytymättömissä työyhteisöissä (Kinnunen, Ruoppila & Nousiainen 1991, 56).

Nakaran (2003) tutkimustulokset vahvistavat johtajuuden merkitystä työntekijöiden hyvinvoinnin kokemuksissa. Hänen mukaansa tasapuolinen kohtelu, kuten oikeudenmukainen työnjako ja työntekijöiden arvostaminen, näyttävät olevan osaltaan kehittävän ja motivoivan työn mahdollistajia. Lisäksi esimiehen kasvu- ja kehittämismahdollisuuksia avaavilla johtamistoiminnoilla, kuten kehittämisaktiivisuudella, uusiin ideoihin kannustamisella, kehityskeskusteluilla ja vastuun antamisella, on selvä myönteinen yhteys työyhteisön stressitason muutoksiin. (Nakari 2003, 190-191.) Syrjäläinen (2002) muistuttaa, että myös johtajien jaksamisesta on pidettävä huolta, koska he ovat avainasemassa loppuun palamisen ehkäisyssä omassa työyhteisössään. Muutostilanteessa juuri johtaja toimii negatiivisten tunteiden ja reaktioiden jätessäiliönä. Tunnekuormituksen takia johtamistehtävissä olevat ovat erityisen alttiita uupumiselle. (Syrjäläinen 2002, 128.)

Voitaneen olla yhtä mieltä siitä, että myös ammattikorkeakouluissa on erityisesti johtamis- ja esimiestoiminnassa kiinnitettävä huomiota henkilöstön työpaineista aiheutuvien

stressitekijöiden hallintaan ja toisaalta on huolehdittava johtajien työssä jaksamisesta ja työhyvinvoinnista. Transformationalisella, henkilöstöä voimaannuttavalla, johtamisella näyttäisi olevan mahdollisuuksia tukea henkilöstön työhyvinvointia esimerkiksi oikeudenmukaisella, yhteistoimintaan motivoivalla, rohkaisevalla ja oppimiseen kannustavalla johtajuudella, jossa myös erehdyksiä sallitaan, yksilölliset erot hyväksytään ja vuorovaikutus on kaksisuuntaista. (Ks. Bass & Avolio 1994.)

3.4.4 Kasvumotivaatio ja työhön sitoutuminen

Kasvumotivaatio

Ammattikorkeakoulun kehittämistä voidaan pitää syvällisenä muutos- ja oppimisprosessina, kuten luvussa 3.3.2 on todettu. Tällöin ei riitä, että tiedostetaan kognitiivisella tasolla muutoksen tarve ja keinot muutoksen toteuttamiseksi. Muutosprosessin toteuttamisessa tarvitaan oppimisen konatiivisia tekijöitä eli motivaatiota ja tahtoa. (Vrt. Mezirow 1991, 171.) Tässä luvussa tarkastellaan kasvumotivaatiota, joka on yksilön oppimisen tärkeä edellytys.

Kasvumotivaatio suuntaa yksilön ammatillista kasvua ammatillisen kompetenssin ylläpitämiseksi tai kehittämiseksi. Kasvutarpeen voimalla tarkoitetaan yksilön halua vastaanottaa uusia haasteita, oppia uutta, kehittää itseään ja innovatiivisuutta omassa työssään ja ammatissaan. (Kautto-Koivula 2000; Ruohotie 1993, 128-130; Ruohotie 1996.) Henkilökohtaista kasvua laukaisevat tekijät voivat liittyä yksilöön itseensä, organisaatioon tai työrooliin (Hall 1986, 141).

Yksilön kasvua laukaisevina tekijöinä ovat esimerkiksi henkilökohtaiset elämänmuutokset (perhetilanne, terveys, ikä), persoonallisuus, oppimaan oppimisen taidot tai muutokset uraan liittyvissä tekijöissä (Hall 1986, 141). Oppijan itseluottamuksella ja tehokkuususkomuksilla sekä menestymisen odotuksilla on suuri vaikutus siihen, mihin hän lopulta yltää. Motivaation kannalta työntekijän on tärkeä tuntee minäkuvan heikkoudet ja ymmärtää, miten niitä voidaan kehittää. Tällöin hän kykenee olemaan realistinen urasuunnitelmissaan ja pystyy asettamaan toteutettavissa olevia tavoitteita. (Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 55.) Esimerkiksi Manka (2000) sanoo kasvumotivaation olevan voimakkaasti yhteydessä elämänhallinnan tunteen kokonaisuuteen. Itseohjautuva ja oppiva henkilö pystyy toimimaan tuottavasti ja vaikuttamaan ympäristöönsä, suhde omaan itseen on hyvä, ja hän tietää oman elämänsä tarkoituksen. (Manka 2000.)

Onnistumisen kokemukset ja haasteellisista tavoitteista suoriutuminen edistävät urakehitystä. Haasteelliset tavoitteet lisäävät yksilön motivaatiota ja halua ponnistella

tavoitteiden saavuttamiseksi. Suoriutuminen johtaa onnistumisen ja edistymisen kokemuksiin, jotka vuorostaan vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä. (Ruohotie 2000, 56.) Vahvistunut omanarvontunne kohottaa sisäistä motivaatiota ja johtaa uusiin oppimisen kokemuksiin (Pintrich & Schunk 1996, 258). Sisäiset palkkiot lujittavat työhön sitoutumista ja ohjaavat myöhempiä tavoitevalintoja (Ruohotie 1996).

Organisaatioon liittyvinä henkilökohtaista kasvua laukaisevina tekijöinä voivat olla organisaation muutokset, kasvuorientoitunut ilmapiiri, kannustava ja osallistava johtamistapa sekä organisaatiossa mahdollisesti vallitsevat suorituspainet (Hall 1986, 141; ks. luvut 3.2 ja 3.3). Työrooliin liittyviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi muutokset työn vaatimuksissa ja työtehtävissä, kehittävä työ ja roolimallit (Hall 1986, 141). Haasteellinen työ antaa hyvän lähtökohdan työntekijän kehittämiseksi ja oppimiselle. Sillä on myös yhteys työtyytyväisyyteen varsinkin niillä työntekijöillä, jotka arvostavat kasvun mahdollisuuksia työssään. (Locke 1997, Ruohotie 2000 53, ks. luku 3.4.1.)

Parhaimmillaan työuraa voidaan pitää jatkuvana kasvuprosessina. Yksilöiden välillä on kuitenkin suuria eroja työhön asennoitumisessa. Joidenkin työntekijöiden tavoitteena on pitää yllä korkeaa tavoitetasoa työn haasteellisuuden, kasvun ja kehittymisen eli työn sisäisen palkitsevuuden osalta. Heillä voidaan sanoa olevan korkea uraorientaatio. Toisen työntekijäryhmän voidaan sanoa orientoituneen työn ulkoisen palkitsevuuden, esimerkiksi säännöllisen palkan, hyvien työetujen ja työolosuhteiden, perusteella. Työnantajan tehtävänä on löytää keinoja, joilla kukin työntekijä voidaan sovittaa lahjakkuutensa ja tarpeittensa kannalta sopivaan työhön. (Hall & Mirvis 1996.)

Hall ja Mirvis (1996) sanovat yksilöiden olevan vastuussa omasta urakehityksestään. Heidän mukaansa organisaatio voi kuitenkin varmistaa työntekijöille erilaisia mahdollisuuksia haasteellisiin työtehtäviin ja työsuoritustensa kehittämiseen. Lisäksi työntekijöillä tulisi olla vapaus ja tuki suunnitella itse uraansa organisaatiomuutosten mukaan. Tutkimukset osoittavat, että parhaiten uusissa olosuhteissa selviävät yritykset näyttävät yleensä olevan edelläkävijöitä myös henkilöstönsä huomioon ottamisessa ja kehittämisessä. (Hall & Mirvis 1996; vrt. London & Mone 1999.)

Ammattikorkeakouluille oman ammatillisen kasvun kehittämiseen motivoitunut henkilöstö on tärkeä voimavara. Esimiesten tulisi pyrkiä järjestämään sellaiset työolosuhteet, jotka sisältävät henkilökohtaista kasvua laukaisevia elementtejä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi haasteelliset tehtävät sekä henkilöstön itsensä ja oman työnsä kehittämisen mahdollisuudet. Voidaan puhua ammattikorkeakoulun kasvupotentiaalista, jonka avulla rohkaistaan, tuetaan ja säilytetään henkilöstön kasvumotivaatiota (vrt. esim. Kautto-Koivula 2000). Oleellista on myös turvata kasvun mahdollistava ilmapiiri, joka rohkaisee riskin

ottamiseen ja sallii myös virheitä (vrt. Mink 1998, Ruohotie 2000, 61).

Työhön sitoutuminen

Edellä on jo useasti todettu ammattikorkeakoulun toiminnan tuloksellisuuden riippuvan asiantuntevan henkilöstön osaamisesta ja työpanoksesta. Ammattikorkeakoulun johtamisen keskeisiä kysymyksiä on, miten arkipäivässä henkilöstö saadaan sitoutumaan ponnisteluun haasteellisten, jatkuvaa oppimista ja käytänteiden kehittämistä vaativien, tavoitteiden saavuttamiseksi. Sitoutumisen merkitys henkilöstön työpanokseen on monimuotoinen ilmiö, jonka vaikutusmekanismeista ammattikorkeakoulun johdon ja esimiesten tulisi olla tietoisia. Seuraavassa on Meyerin ja Herscovitchin määrittäminen sitoutumisesta.

"Sitoutumista voidaan pitää velvoittavana, käyttäytymistä suuntaavana voimana, joka saa yksilön toimimaan relevantisti tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Se siis rajoittaa yksilön vapautta ja ohjaa hänen toimintaansa." (Meyer & Herscovitch 2001.)

Tutkijat jakavat sitoutumisen työkontekstin yhteydessä yleensä työhön ja organisaatioon sitoutumiseen (esim. Gallagher & McLean Parks 2001; Goulet & Singh 2002; Hacket, Lapierre & Hausdorf 2000; Meyer & Herscovitch 2001).

Työhön sitoutumista voidaan tarkastella kolmelta eri kannalta: 1. Työn merkittävyys (work-related commitment, work involvement) kuvaa yleisempää työn merkitystä yksilön elämän. Työtä arvostavalle henkilölle se muodostaa elämässä keskeisen tekijän ja on jo itsessään palkitsevaa. (Esim. Gallagher & McLean Parks 2001; Hacket et al. 2000.) 2. Uraan/profession/amatillinen sitoutuminen (career/profession/occupational commitment) kuvaa motivaation voimaa, jolla työtä tehdään valitun uran tehtävissä. Korkean urasitoutumisen tason omaava henkilö haluaa todennäköisesti panostaa urakehitykseensä ja pyrkii eteenpäin urallaan (esim. "opettajan homma on aina ollut mun juttuni", "täydennyskoulutusmahdollisuudet ovat minulle tärkeitä "). On epätodennäköistä, että hän luopuisi ammatistaan (esim. Gallagher & McLean Parks 2001; Goulet & Singh 2002; Hacket et al. 2000; Hulin & Glomb 1999; Meyer & Herscovitch 2001). 3. Työhön/työtehtävään sitoutuminen (job commitment/involvement) painottaa psykologista kiinnittymistä työhön ja uskoa nykyiseen työtehtävään. Korkean työhön sitoutumisen omaaville yksilöille työ on tärkeän osa heidän identiteettiään. Työssä pysytään todennäköisesti vaikka se ei välttämättä aina tyydyttäisikään. (Esim. Gallagher & McLean Parks 2001; Hacket et al. 2000; Meyer & Herscovitch 2001.)

Organisaatioon sitoutuminen voidaan määrittellä suhteelliseksi voimaksi, jolla yksilö samaistuu ja kiinnittyy tiettyyn organisaatioon (Arnold et al. 1993, 146; Gallagher & McLean

Parks 2001; Hacket 2000). Se sisältää vahvan uskon ja luottamuksen organisaation arvoihin ja tavoitteisiin, valmiuden ja tahdon ponnistella organisaation puolesta sekä voimakkaan halun pysyä organisaation jäsenenä. (Arnold et al. 1993, 146; Hacket 2000; Meyer & Herscovitch 2001.)

Johtamisen kannalta oleellista on ymmärtää, mitkä tekijät voivat vaikuttaa työntekijän työhön tai organisaatioon sitoutumisen tasoon. Kilpailukyvyn ja kyvykkyyden osalta on toivottavaa, että esimerkiksi hyvin työtään tekevät asiantuntijat olisivat valmiita panostamaan työhönsä ja sen kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Meyer ja Allen ovat laatineet useiden tutkijoiden hyväksymän jaottelun työntekijän organisaatioon sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. Jäsentelystä voi olla apua johtamisessa. (Esim. Arnold et al. 1993, 146; Gallagher & McLean Parks 2001; Meyer & Herscovitch 2001; Morrow & McElroy 2001.)

Työpaikkaan sitoutumiseen vaikuttavina taustatekijöinä pidetään affektiiivista (affective), voimakkuutta painottavaa (continuance) ja normatiivista (normative) sitoutumista. Affektiiivisessä sitoutumisessa olennaista on emotionaalinen halu. Tällöin työpaikkaan sitoutumiseen vaikuttavat työntekijän vahvat positiiviset tunteet organisaatiota kohtaan sekä tunne työn merkittävyydestä. Voimakkuutta painottavaan sitoutumiseen vaikuttavat henkilön arviot kustannuksista ja riskeistä, joita liittyy nykyisen organisaation jättämiseen. Normatiiviseen sitoutumiseen liittyvät moraaliset tekijät, jotka pohjautuvat henkilön työnantajaorganisaatiotaan kohtaan tunteeseen velvollisuuden- ja vastuuntuntoon. Tunnetekijät, työstä lähtemisen kustannukset ja riskit sekä velvollisuuden- ja vastuuntunto vaikuttavat siis sitoutumiseen ja sitä kautta työssä ja työtehtävissä käyttäytymiseen. (Arnold et al. 1993, 146; Meyer & Herscovitch 2001.)

Työorganisaatioon sitoutumisessa voi olla erilaisia tasoja ja muotoja. Meyer ja Herscovitch (2001) havainnollistavat syvenevää sitoutumisprosessia painopistettä kuvaavilla käsitteillä: jäsenyysfokus, suoritusfokus, tavoitesitoutuneisuus ja sitoutuminen organisaation muutoksen toteuttamiseen. Senge (1993) kuvaa vastaavaa prosessia työntekijän erilaisilla asenteilla visiota kohtaan: apatia; ei kiinnosta, vastahakoisuus; minua ei voi pakottaa, vastahakoinen myönteisyys; teen pakosta odotusten mukaan, muodollinen myönteisyys; teen odotusten mukaan, aito myönteisyys; teen odotusten mukaan ja jopa enemmän, omaksuminen; teen voitavani, sitoutuminen; teen kaikkeni ja otan täyden vastuun. (Senge 1993, 218-221.) Koko organisaation sijasta työntekijä voi tuntea sitoutumista työtehtäväänsä, työtiimiinsä, osastoonsa tai asemaansa. Toisaalta työntekijä voi haluta vaihtaa työryhmästä toiseen, mutta pysyä silti saman organisaation palveluksessa. (Arnold et al. 1993, 146; Gallagher & McLean Parks 2001.)

Työpaikkaan sitouttamista näyttää auttavan transformationaaliseen johtamiseen liittyvä

henkilöstön voimaantumista edistävä toiminta, joka parantaa myös työn kannustavuuden kokemuksia (vrt. luku 3.4.1). Eri tutkijat sanovat työn haasteiden ja autonomian, esimiehen rohkaisun omien työtavoitteiden asettamiseen ja mahdollisuuden työtä koskevien ratkaisujen tekemiseen lisäävän työntekijöiden sitoutumista organisaatioon. (Argyris 1998; Arnold et al. 1993, 147; Conley & Muncey 1999; Koberg et al. 1999.) Koberg kumppaneineen (1999) korostaa johdon tehtävää henkilöstön voimaannuttajana. Voimaantumisen tunne lisää heidän mukaansa työtyytyväisyyttä ja -tehokkuutta sekä vähentää työpaikan vaihtamisen todennäköisyyttä. (Koberg et al. 1999.)

Argyris (1998) sanoo työntekijän sitoutumisen olevan sisäistä, jos työpaikalla on edellä esitettyjä mahdollisuuksia. Tällöin sitoutuminen on voimaantumista vahvistavaa inhimillisen energian vapauttamista ja ihmismielen aktivointia. Ulkoiseksi työntekijän sitoutuminen jää, jos hänellä on vähän päätösvaltaa työtään ja työolosuhteitaan koskevissa asioissa. Ainoaksi mahdollisuudeksi jää tehdä kuten odotetaan. Työnantaja ei voi tällöin odottaa työntekijältä vastuuntuntoa työssään. (Argyris 1998.) Rutiinisyys, hierarkkisuus, autoritaarisuus ja organisaation muodollisuus vaikuttavat organisaatioon sitoutumista alentavasti. (Conley & Muncey 1999.)

Työn varmuus, hyvä palkka ja työolosuhteet ovat sitoutumisen ulkoisia tekijöitä. Niiden painoarvoa sitoutumisessa ei kuitenkaan ole syytä väheksyä. Voimakkuutta painottavaan sitoutumiseen (työstä lähtemisen hyödyn arviointi) vaikuttavat voimakkaasti henkilökohtaiset käsitykset oman organisaation eduista ja mahdollisten muiden työnantajien houkuttelevuus. (Arnold et al. 1993, 147.)

Sengen (1993) mielestä organisaation johto voi vaikuttaa työntekijöiden sitoutumiseen lähinnä tukemalla heidän ammatillista kasvuaan. Hänen mukaansa henkilökohtaisilta taidoiltaan korkeatasoisilla työntekijöillä on laajempi ja syvällisempi vastuuntunne työstään ja he oppivat uutta paremmin. Henkilöstön ammatillisen kasvun ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin tukemisen uskotaan myös vahvistavan organisaatiota. (Senge 1993, 143-144.)

Organisaation johdon ja esimiesten lienee syytä olla realisteja ja ymmärtää työntekijöiden työhön ja organisaatioon sitoutumisen voivan vaihdella eri tilanteissa työntekijöiden toiveiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Lisäksi sitoutumiseen voivat vaikuttaa muun muassa työntekijän elämäntilanne, esimerkiksi työn ja perheen yhtensovittaminen, työkokemus ja urakehitys. Sitoutumisen vaihteluista huolimatta useimmat työntekijät toimivat kelvollisesti ja organisaatio voi saavuttaa tavoitteensa. (Argyris 1998; Kroger 2000, 164, 182; Senge 1993, 218-221.) Nykyajan työelämässä, myös ammattikorkeakouluissa, on kuitenkin ilmiöitä, jotka voivat vähentää henkilöstön sitoutumista ja aiheuttaa kyynisyyttä, stressiä ja jopa uupumista.

Jatkuvat muutokset ja organisaatioiden oppimisen vaateet kehittämisohjelmineen voidaan

kokea suureksi rasisitukseksi. Niinpä ainakin osa henkilöstöstä saattaa vastustaa uudistuksia ja ehkä suhtautua niihin kyynisesti. (esim. Argyris 1998; Senge 1993, 146; Syrjäläinen 2002, 61, 99-101.) Syrjäläinen (2002) sanoo ihmisen sitoutuvan aidosti uudistustavoitteisiin, jos tämä kokee ne tärkeiksi ja mahdollisiksi saavuttaa. Tällöin henkilö on valmis tekemään työtä tavoitteiden saavuttamiseksi. Olennaisia ovat oman työn hallinnan tunne ja vaikutusmahdollisuudet. Ihminen turhautuu liian korkealle asetetuista tavoitteista, ja sitoutuminen vähenee turhautumisen kasvaessa. Alkaa uupumisprosessi, jonka edetessä työpaikan työmoraali, palvelukyky ja tuottavuus vähenevät. Tilanne saattaa johtaa ylisitoutumiseen, jolloin ihmisen usko omaan työhönsä horjuu voimakkaasti. Hän yrittää peitellä sen tekemällä entistä enemmän töitä, mutta työpanos jää kuitenkin työn tavoitteiden kannalta toisarvoiseksi. (Syrjäläinen 2002, 100; vrt. luku 3.4.3.)

Vaikka koulutusorganisaatioita on perinteisesti pidetty työsuhteiltaan varmoina työpaikkoina, ammattikorkeakouluakin voivat jollain tavalla koskettaa työelämään usein liittyvät epävarmuutta aiheuttavat piirteet. Näitä ovat esimerkiksi työttömyys, suhdanteista johtuvat irtisanomiset, määräaikaiset työsuhteet ja pätkätyöt, palveluiden ulkoistaminen, työvoiman runsas liikkuvuus ja varhainen eläköityminen. Tällä hetkellä työelämä vaatii työntekijältä uudenlaista suhtautumista omaan urakehitykseensä ja työtehtäviinsä. Vaateet voivat vaikuttaa myös työhön sitoutumiseen. (Gallagher & McLean Parks 2001; Kroger 2000, 162; Hall & Mirvis 1996; Mirvis & Hall 1994.) Mirvis ja Hall esittelevät ilmiötä havainnollisesti kuvaavat käsitteet "rajaton ura" (boyardaryless career) tai "monimuotoinen ura" (protean career), joita tässä sivutaan vain työntekijän sitoutumisen näkökulmasta (Hall & Mirvis 1996; Mirvis & Hall 1994).

Mirvis ja Hall (1994) sanovat, että monet työntekijät eivät ole vielä hyväksyneet ajatusta monimuotoisesta urasta, vaan he haluaisivat säilyttää aiemman ideaalin elinikäisestä työstä yhden työnantajan palveluksessa samoin kuin ennustettaviin urapolkuihin liittyvän vakauden. Työntekijät kokevat raskaasti syrjäyttämisen, irtisanomisen tai pakosta varhaiseläkkeelle joutumisen ja tuntevat itsensä petetyiksi. (Mirvis & Hall 1994.)

Negatiivisista kokemuksista on seurannut viime vuosina työvoiman kyynisyyden kasvaminen sekä lojaliteetin ja luottamuksen väheneminen. Työntekijät asettuvat vapaille työmarkkinoille ja siirtyvät työstä toiseen selviytyäkseen. He ovat madaltaneet työnantajaansa kohtaan tuntemiaan odotuksia ja sitoutumista. Kyynisyys toimii eräänlaisena suojautumiskeinona pettymyksiä vastaan. (Hall & Mirvis 1996; Mirvis & Hall 1994.)

Mirvis ja Hall (1994) ovat sitä mieltä, että yhä useammat työntekijät ajautuvat kuitenkin monimuotoiselle uralle. Tällöin tarvitaan uusia selviytymiskeinoja, kuten ihmisten identifioituminen enemmän uraansa (vrt. work related commitment) ja vähemmän johonkin

tiettyyn organisaatioon. Mainittujen tutkijoiden mukaan monet itsensä työllistävät konsultit tekevät jo tällaista uraa. Myös työnantajat pyrkivät herättämään työntekijöiden kiinnostusta usein vaihtuviin työtehtäviin, kannustavat heitä vapaaehtoiseen työkiertoon ja suurempaan vastuunottoon itsensä ja uransa kehittämistä. (Mirvis & Hall 1994; ks. myös Gallagher & McLean Parks 2001.)

Edellä on kuvattu työhön ja organisaatioon sitoutumisen monimuotoisuutta, josta ammattikorkeakoulun johdon ja esimiesten tulisi olla tietoisia. Myös johdon ja esimiesten valmius, aktiivisuus ja sitoutumisen aste ammattikorkeakoulun kehittämiseen vaikuttavat prosessin onnistumiseen, henkilöstön sitoutumiseen ja oppimiseen. Uusien asioiden hyväksyminen ja sisäistäminen ovat suuria oppimisen haasteita jopa esimiehille. Mikäli esimiehet eivät vastaa haasteeseen, asia jää epäselväksi ja viestintä epämääräiseksi eikä uusille ajatuksille saada tukea ammattikorkeakoulun henkilöstöltä. Tämä taas estää henkilöstön sitoutumista ammattikorkeakoulutyön jatkuvaan kehittämiseen, joka on tuloksellisen toiminnan turvaamisen avaintekijöitä. (Vrt. Savolainen 2002.)

3.5 Tutkimustehtävä

3.5.1 Tutkimusasetelma

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää jatkuvan kehittymisen, muutoksen ja oppimisen vaateissa toimivan ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmän ja henkilöstön toiminnan välisiä yhteyksiä. Lähtökohtana on ajatus siitä, että organisaation muutos ja oppiminen (kaksikehäinen oppiminen) voivat tapahtua henkilöstön jäsenten tietoiseen kriittiseen reflektioon ja henkiseen kyvykkyyteen perustuvan uudistavan oppimisen avulla. Uudistavan oppimisen toteutumisen edellytyksenä on henkilöstön psykologinen voimaantuminen. (Vrt. luku 3.3.2; Argyris & Schön 1978, 29, 159-168, 300-301; Beirsto & Ruohotie 2003; Mezirow 1990; Mezirow 1991, 5-6, 34-35, 62, 171.) Muutosprosessin johtaminen edellyttää syvällisesti henkilöstön kasvuun ja oppimiseen vaikuttavaa, psykologisen voimaantumisen mahdollistavaa johtamistapaa eli transformationaalista johtamista (vrt. luvut 3.1.1 ja 3.3.2; esim. Bass & Avolio 1994; Beirsto & Ruohotie 2003; Dvir & Shamir 2003; Kark et al. 2003; Spreitzer et al. 1999; Thomas & Velthouse 1990). Tässä tutkimuksessa käytetään henkilöstön voimaantumisen sekä muutoksen ja oppimisen mahdollistavasta transformationalisesta

johtamisesta käsitettä **uudistava johtaminen**.

Uudistavan johtamisen tehtävänä on tukea henkilöstöä sellaisilla mahdollisuuksilla, joiden avulla voimaantumisen psykologinen tila voidaan muuttaa voimaantuneeksi toiminnaksi. Tarvitaan siis suotuisia olosuhteita, joilla voidaan luoda edellytyksiä henkilöstön voimaantuneelle toiminnalle ja kasvulle. Uudistavan johtamisen tulee varmistaa, että henkilöstön psykologiseen voimaannuttamiseen liittyy myös tekninen voimaannuttaminen eli sellainen kasvua mahdollistava ilmapiiri, joka tukee yksittäisen asiantuntijan oppimista ja uudistumista organisaatiossa. (Vrt. luvut 3.1.1 ja 3.2.2; Beairsto & Ruohotie 2003; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 50-61; Ruohotie 2001.)

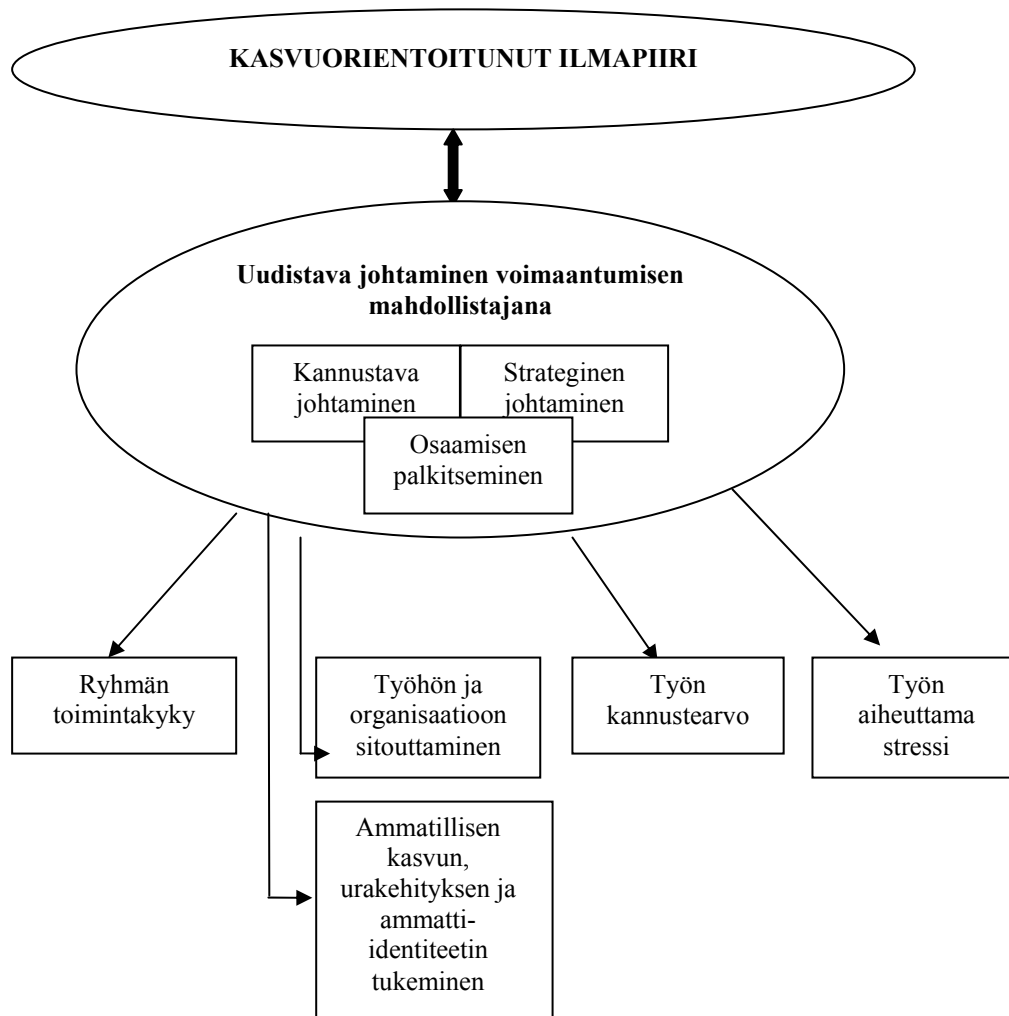
Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelun kohteena ovat uudistavan johtamisen ja henkilöstön voimaantumisen väliset yhteydet erityisesti henkilöstön kasvua tukevan ilmapiirin avulla. Tutkimusasetelman malli on laadittu aiemmin esitettyä Ruohotien kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöitä kuvaavan mallin pohjalta (ks. luku 3.2.2). Beairston ja Ruohotien mukaan kasvuorientaation kehittymisen kannalta keskeiset tekijät ovat oleellisia voimaantumisen edellytyksiä (Beairsto & Ruohotie 2003; Ruohotie 2001). Uudistavaa johtamista pidetään henkilöstön voimaantumisen mahdollistajana, ja uudistavan johtamisen elementtejä ovat strateginen ja kannustava johtaminen sekä osaamisen palkitseminen.

Uudistavan johtamisen elementeistä strategisella johtamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ylimmän johdon toimintaa arvojen viestijänä ja vahvistajana, vision ja päämäärien määrittäjänä, painopisteiden ja osaamisen kehittämisen suuntaajana sekä yksiköiden kehittymisen seuraajana (vrt. luvut 3.3.2 ja 3.4; esim. Bass & Avolio 1994; Hersey 2001, 417; Ruohotie 2000, 50-52; Spreitzer et al. 1999). Kannustavalla johtamisella tarkoitetaan lähiesimiehen toimintaa työyhteisönsä kehittäjänä. Tähän liittyvät esimerkiksi yksikön päämäärien ja toiminnan selkeys, alaisten asiantuntemuksen hyväksikäyttö, luottamus ja heidän esitystensä huomioon ottaminen, tuki ja kannustus sekä yhdessä työskentely ja oppiminen. (Vrt. luvut 3.3.2 ja 3.4; esim. Bass & Avolio 1994; Jung et al. 2003; Leithwood et al. 2002, 161-163; Mezirow 1990; Ruohotie 2000, 53-55.) Osaamisen palkitsemisella uudistavan johtamisen osatekijänä tarkoitetaan johdon ja esimiesten toimintaa osaamisen kehittämisen arvioijana, tavoitteitten saavuttamisesta ja hyvistä suorituksista palkitsemista sekä lisävastuun antamista osaamisen kasvaessa. Osaamisen palkitseminen voi tällöin olla välitöntä palautetta tai erilliseen palkitsemisjärjestelmään perustuvaa. (Vrt. luvut 3.3.2 ja 3.4; esim. Hakonen 2002; Locke 1997; Leithwood et al. 2002, 73; Ruohotie 2000, 50-55; Åberg 1997, 163.)

Tutkimuksessa selvitetään uudistavan johtamisen ja voimaantumisen edellytysten yhteyksiä työn kehittäviin komponentteihin, joita tässä yhteydessä ovat työn kannustearvo

(vrt. luku 3.4.1; esim. Arnold et al. 1993, 144-145; Conley & Muncey 1999; Locke 1997; Ruohotie 1996) ja ryhmän toimintakyky (vrt. luku 3.4.2; esim. Eraut et al. 1998; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 256-258, 265; Mäntylä 2003). Lisäksi tarkastellaan työpaineiden aiheuttamia stressitekijöitä, jotka voivat heijastua ammatillista kasvua rajoittavina tekijöinä työhön ja työn kannustavuuden kokemuksiin (vrt. luku 3.4.3; esim. Arnold et al. 1993, 285; Kalimo 1987) sekä kasvumotivaatiota ja työhön ja organisaatioon sitouttamista (vrt. luku 3.4.4; esim. Argyris 1998; Gallagher & McLean Parks 2001; Hackett et al. 2000; Hall 1986; Hall & Mirvis 1996; Locke 1997; Meyers & Herscovitch 2001; Mirvis & Hall 1994; Ruohotie 1993, 128-130; Ruohotie 1996).

Käsillä olevaa tutkimusta voidaan pitää tapaustutkimuksena. Se on rajattu koskemaan yhtä ammattikorkeakoulua (tutkimuksen kohdejoukosta ja aineiston keruusta enemmän luvuissa 4.2, 4.3.2 ja 4.4.2). Tällöin eri tutkimusmenetelmillä hankittujen tulosten avulla on saatu intensiivistä ja melko yksityiskohtaista tietoa suhteellisen pienestä joukosta (Creswell 1994, 12; Tesch 1992, 39). Tutkimuksen kyselyyn vastanneet eivät muodosta otantaan perustuvan perusjoukon osaa, vaan tilastotieteellisessä merkityksessä pikemminkin eräänlaisen näytteen. Tämä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Tapaustutkimus ei sinänsä noudattele tilastollisen edustavuuden kriteereitä, mutta Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan se kuitenkin sisältää aineksia yleistyksiin. Tutkimuksen taustalla oleva tutkimusasetelma on laadittu aiempiin tutkimuksiin ja teorian tietoon nojaten, joten tutkittua tapausta voidaan pitää eräänlaisena esimerkkinä yleisestä. Tämä antaa tutkimukselle tarvittavaa teoreettista edustavuutta. (Vrt. Eskola & Suoranta 1996, 37-38.)



Kuvio 4. Tutkimusasetelma: uudistava johtaminen henkilöstön voimaantumisen ja kasvuorientoituneen ilmapiirin mahdollistajana.

Kuviossa 4 on esitetty tutkimusasetelma, jonka avulla tutkitaan uudistavan johtamisen sekä henkilöstön voimaantumisen ja kasvuorientoituneen ilmapiirin välisiä yhteyksiä ammattikorkeakoulussa.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään ammattikorkeakoulun kasvuorientoituneen ilmapiirin sekä johtamis- ja esimiestoiminnan eli uudistavan johtamisen välisiä yhteyksiä yksilöiden havaintojen kautta. Lähestymistapaa voidaan myös kritisoida. On ehkä aiheellista kysyä, voiko yksilöiden ilmapiiritulkintoista tehdä koko organisaatiota koskevia päätelmiä. Esimerkiksi Poolen (1989) mielestä organisatorinen ilmapiiri on niin monista tekijöistä koostuva järjestelmä, että pitäytyminen yksilöiden havaintojen tulkitsemiseen ei anna riittävää tietoa organisaation ilmapiiristä (Poole 1989; ks. myös Kinnunen et al. 1991, 56-57). Toisaalta monet tutkijat nimenomaan tähdentävät yksilön havaintojen ja kokemusten merkitystä organisaatioiden ilmapiiriä tutkittaessa. Tästä on kerrottu edellä luvussa 3.2.1,

jossa on kuvattu muun muassa Joycen ja Slocumin (1990) esittelemää kollektiivisen ilmapiirin käsitettä. He tarkoittavat tällä samaan työyhteisöön kuuluvien henkilöiden ilmapiirihavaintojen koostetta, joka perustuu jäsenten havaintojen keskiarvoon (Joyce & Slocum 1990). Samassa yhteydessä on kerrottu myös useiden muiden tutkijoiden (mm. Fairholm 1994, 43; James et al. 1990; Juuti 1997, 79-82; Ruohotie 1993, 152; Schneider 1990) pitävän yksilön havaintoja ja tulkintoja työstä ja työympäristöstä oleellisina organisaation ilmapiirin kannalta.

Näkemyks yksilön havaintojen merkityksestä organisaation ilmapiirin tutkimisessa on valittu tutkimuksen erääksi keskeiseksi periaatteeksi. Johtopäätöksiä tehdään siis yksilöiden eli henkilöstön jäsenten havaintoihin perustuen siitä, miten mahdollistavalla johtamisella luodaan edellytyksiä kasvuorientoituneen ilmapiirin syntymiselle ammattikorkeakoulussa ja mahdollistetaan henkilöstön voimaantuminen.

3.5.2 Keskeiset käsitteet ja tutkimusongelmat

Seuraavassa esitetään tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja niiden keskinäisiä suhteita havainnollistava käsittehierarkia, joka on kiteytetty tutkimusasetelman taustalla olevan teoreettisen viitekehyksen pohjalta.



Kuvio 5. Tutkimuksen käsittehierarkia

Tutkimusongelmat on muotoiltu tutkimusasetelmaan ja sen taustalla olevaan teoriaan perustuen. Tutkimustehtävä on jäsennetty pääongelmaksi ja sitä selvittäviksi alaongelmiksi seuraavasti:

Tutkimuksen pääongelmana on löytää vastaus kysymykseen, miten uudistavalla johtamisella luodaan edellytyksiä henkilöstön kasvun mahdollistamiselle ja voimaantumiselle.

Ongelmaan etsitään vastausta seuraavien alaongelmien avulla:

1. Miten uudistava johtaminen edistää henkilöstön voimaantumista jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen?
2. Mitä työn kannustavia elementtejä henkilöstö kokee työssään, ja mitä vaatimuksia ne asettavat uudistavalle johtamiselle?
3. Miten uudistava johtaminen tukee ryhmien toimintaa ja vuorovaikutteisuutta?
4. Miten työn raskastekijät heijastuvat organisaation ilmapiiriin, ja mitä vaatimuksia ne asettavat uudistavalle johtamiselle?
5. Missä määrin kasvuedellytykset (ilmapiirihavainnot) selittävät henkilöstön jäsenten kasvumotivaatiota ja sitoutumista työhön?
6. Onko eri henkilöstöryhmien, alojen ja yksiköiden välillä eroja kasvuedellytyksiä koskevissa arvioissa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Perusteet tutkimusmenetelmien valinnalle

Yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käydään jatkuvaa keskustelua sekä positivistisen että hermeneuttisen tutkimusparadigman ja paradigmoihin liittyvien kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien käytöstä (esim. Alasuutari 1993, 10-13; Cohen & Manion 1994, 233-245; Creswell 1994, 76; Hirsjärvi & Hurme 2001, 21-26; Patton 1990, 165-170; Raunio 1999, 33; Siljander 1992; Töttö 1999; Töttö 2000). Yleistettävyyteen, ennustettavuuteen ja kausaaliselityksiin pyrkivän kvantitatiivisen tutkimuksen sanotaan liittyvän positivistiseen, luonnontieteelliseen tutkimukseen. Sen sijaan kvalitatiivisen tutkimuksen sanotaan pyrkivän kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden ymmärtämiseen. Tutkimuksen malli tulee tällöin humanistisista tieteistä ja hermeneuttisesta tutkimusotteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 22.) Äärimmilleen vietyinä kumpaakin näkökulmaa voi pitää Hirsjärven (1987) mukaan rajoittuneena. Ääripositivistinen näkemys sulkee selvästi merkittäviä ilmiöitä tutkimuksen ulkopuolelle ja äärihermeneuttinen näkemys jättää varmentamatta tieteen keskeiset kriteerit, kuten yleisyyden, totuuden ja todennäköisyyden (Hirsjärvi 1987, 40).

Edellä on kerrottu ammattikorkeakouluorganisaation olevan tilanteessa, jossa jatkuva muutos ja oppiminen ovat arkipäivää. Tämä edellyttää henkilöstöltä aktiivista kognitiivista ja sosiaalista toimintaa, jossa yksilöt rakentavat kuvaa maailmasta ja sen ilmiöistä reflektoiden uutta informaatiota aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja uskomustensa pohjalta. Tällainen tiedonkäsitys liittyy konstruktivismiin, jonka mukaan tieto sellaisenaan ei ole siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Maailma on siis eräänlainen ihmismielen luomus, jonka on synnyttänyt ja jota ylläpitää inhimillinen aktiviteetti. (Vrt. Niiniluoto 1999, 128; Tynjälä 1999; ks. myös luku 3.3.2.)

Konstruktiiivinen ajattelu on laajentunut oppimisen tutkimisesta myös organisaatioiden

tutkimukseen. Esimerkiksi Juuti ja Lindström (1995) kertovat sosiaalisen konstruktivismin merkityksestä organisaation kehittämiseksi. Heidän mukaansa näkökulma merkitysjärjestelmistä ihmisen ajattelun ja toiminnan tuloksena johtaa uudenlaiseen postmoderniin tapaan hahmottaa organisaatioita ja niiden muutosta. (Juuti & Lindström 1995, 24.) Koska tämän tutkimuksen eräänä keskeisenä tavoitteena on tutkia yksilön ja organisaation oppimista ja uudistumista, konstruktiviseen tiedonkäsitykseen nojautuminen vaikuttaa luonteeltaan.

Organisaation oppimisprosessit perustuvat henkilöstön yksilöllisiin merkitysrakenteisiin ja sitä kautta hermeneuttiseen paradigmaan, joka liittyy kulttuuri-ilmiöiden merkitysten ymmärtämiseen ja siten ihmisten itseymmärryksen lisäämiseen (vrt. Niiniluoto 1999, 71). Vaikka edellinen näkemys tunnustetaan, ontologiselta kannalta oleelliselta vaikuttaa pyrkimys objektiivisuuteen empiirisessä havainnoinnissa. Muutoksessa olevan organisaation monimuotoisuuden takia on nähtävissä, että tutkimuksessa ei ole tarpeen sitoutua yksinomaan hermeneuttiseen tai toisaalta ääripositivistiseen paradigmaan. Tämä näkyy myös tutkimuksen menetelmällisissä ratkaisuihin, jotka perustuvat kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston triangulaatioon. Tutkijan näkemyksen mukaan organisaation henkilöstön ja johtamis- ja esimiestoiminnan välisten yhteyksien monimuotoisuutta on mahdollista pyrkiä valottamaan erilaisilla tutkimusmenetelmillä. Tutkimuksessa pyritään toisaalta objektiiviseen havainnointiin, mutta tiedostetaan myös ajatus siitä, että tutkijan persoonallisuus, taustaoletukset ja kokemus vaikuttavat väistämättä tutkimustuloksiin ja niiden tulkintaan. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 23.)

Eri tutkimusmenetelmien käytöstä on käyty kiivasta väittelyä. Ontologisen näkökulman merkitystä menetelmällisissä ratkaisuihin korostavat fundamentalistit ovat sanoneet, että paradigmoja ja metodeja ei pitäisi yhdistää. Situationalistit ovat olleet sitä mieltä, että tietyt menetelmät sopivat vain tiettyyn tilanteeseen, ja pragmatistit ovat pyrkineet integroimaan eri metodeja samassa tutkimuksessa. (Creswell 1994, 76.)

Siljander (1992) pitää paradigma- ja koulukuntarajojen varjelua sinänsä tarpeettomana. Hän ei pidä hyvänä myöskään sitä, että erityyppisiä menetelmiä sovelletaan ja yhdistellään mielivaltaisesti teoreettisista ja tieteenfilosofisista taustaoletuksista välittämättä. Siljander kutsuu tätä ns. metodiseksi elektismiksi, josta on tullut nykyistä kasvatustieteellistä tutkimuskäytäntöä ohjaava perusnäkemys. (Siljander 1992.)

Tutkimuksen tekemisen perusteissa ja toteuttamisessa on nykyään etäännytty tiukasta paradigma-ajattelusta ja metodologisesta fundamentalismista; metodologinen uudistuminen on vienyt kehitystä metodologisen pragmatismen suuntaan. Tutkimuksen tiukkaa ohjautumista maailmankatsomukselliselta perustalta pidetään enemmänkin haittana kuin hyötynä

käytännöllisten tutkimusongelmien ratkaisemisessa. (Raunio 1999, 33.)

Menetelmien yhdistämistä voidaan Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan kyseenalaistaa siksi, että erilaiset tutkimusmenetelmät voivat perustua erilaisiin ihmiskäsityksiin. Jokin asia on eri tavalla orientoituneille tutkijoille eri ilmiö. Tällaisesta näkökulmasta triangulaatio voi johtaa käsitteellisiin sekaannuksiin ja ristiriitojen hyväksymiseen. (Eskola & Suoranta 1996, 41-42.)

Tässä tutkimuksessa ihmiskäsitys nähdään moniulotteisena. Ymmärretään, että ulkoiset olosuhteet vaikuttavat ihmiseen, mutta toisaalta ihmistä pidetään tietoisesti merkityksiä antavana, tavoitteisena ja todellisuutta luovana olentona. Tällöin toisistaan poikkeavilla tutkimusmenetelmillä voidaan valottaa erilaisia puolia ihmisen olemistavasta. (Vrt. Raunio 1999, 33.) Tutkimuksessa kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien käyttöä pidetään toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. Niitä on käytännössä vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. (Vrt. Cohen & Manion 1994, 242; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 133; Patton 1990, 8-9; Raunio 1999, 33.)

Eri metodien yhdistämisellä pyritään tässä tutkimuksessa luotettavuuden parantamiseen. Ajattelutapana on useiden tutkijoiden tavoin, että triangulaatio soveltuu hyvin monimutkaisiin kasvatustieteellisiin kysymyksiin ja että sen avulla voidaan lisätä tietoa tutkimuksen kokonaisuudesta ja eri puolista, syventää perehtymistä tuomalla esiin ristiriitaisuuksia ja eri näkökulmia sekä pyrkiä tuottamaan uusia ratkaisuja. (Vrt. Creswell 1994, 175; Cohen & Manion 1994, 238; Patton 1990, 61-62; Raunio 1999, 340.) Triangulaatio soveltuu tähän tutkimukseen hyvin myös siksi, että sen avulla kyetään selvittämään tapaustutkimuksessa yleensä ilmenevää näkemysten moninaisuutta ja mahdollisia ristiriitaisia näkemyksiä (vrt. Cohen & Manion 1994, 233-241).

Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen aineiston yhdistämisellä eli metodologisella triangulaatiolla on pyritty kartoittamaan ja selittämään ammattikorkeakoulun henkilöstön ja johtamis- ja esimiestoiminnan (uudistavan johtamisen) yhteyksien monimuotoisuutta. Ilmiötä on tutkittu useammasta kuin yhdestä lähtökohdasta käsin. Tutkimusaineisto on koottu kyselytutkimuksella ja teemahaastatteluilla.

Organisaation johtamis- ja esimiestoiminnan ja henkilöstön välisistä yhteyksistä on mahdollista saada tietoa eri tutkimuksissa testattujen esimiesten toimintaa kuvaavien kyselymittaristojen avulla (vrt. Nissinen 2001). Fenomenografista tutkimusotetta käyttäen on myös mahdollista pyrkiä kokoamaan esimiesten käsityksiä ammattikorkeakoulun johtamisesta (vrt. Nikander 2003). Tässä tutkimuksessa on pidetty tärkeänä kyselytutkimuksen kohdistamista koko henkilöstölle pyrittäessä selvittämään johtamis- ja esimiestoiminnan ja henkilöstön välisiä yhteyksiä. Vastaajina on ollut siis kaikkien henkilöstöryhmien (myös

esimiesten) edustajia. Lisäksi on tehty haastattelu suurimman henkilöstöryhmän eli opettajien edustajille.

Ammattikorkeakouluorganisaation johtamis- ja esimiestoiminnan sekä henkilöstön välisten yhteyksien kehittymistä olisi ollut mahdollista tutkia myös pitkittäistutkimuksena esimerkiksi toimintatutkimuksen menetelmää käyttäen. Ammattikorkeakoulutoiminnassa on kyse asiantuntijuuden (myös johtamisen) jatkuvasta muutoksesta ja kehittämisestä. Kaikki tämä edellyttää kollektiivista oppimista, organisaation toimintatapojen tutkimista ja uusien käytänteiden luomista. (Ks. esim. Launis & Engeström 1999.) Tämän tutkimuksen tekijä on ollut tutkimuksen teon aikoihin tutkittavan organisaation jäsen, joka työssään on osallistunut keskeisesti organisaation kehittämiseen. Siten tämän kaltainen tutkimus olisi ollut mahdollista järjestää. Toimintatutkimus edellyttäisi kuitenkin kehitystyön systemaattista havainnointia sen eri vaiheissa, johon ei ole ollut mahdollisuuksia. Toisaalta tutkimuksen kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa suurimmat organisatoriset muutosprosessit, kuten toimilupakysymykset, rakenteelliset muutokset ja johtamisjärjestelmän selkiyttäminen, oli tutkimuksen alkaessa jo tehty. Tutkimuksen aikana tapahtunutta jatkuvaa kehittämistyötä voi sen sijaan pitää osana ammattikorkeakoulun normaalitoimintaa, joten toimintatutkimusta ei ole nähty tarkoituksenmukaiseksi tutkimusmenetelmäksi.

Tutkimus toteutettiin kahdessa vaiheessa ajankohtana, jolloin ammattikorkeakoulu oli ollut vakinaisena muutaman vuoden, eikä toimintaa voinut pitää vielä varsinaisesti vakiintuneena. Koko henkilöstölle kohdistetun kyselyn avulla saatiin tietoa johtamis- ja esimiestoiminnan ja henkilöstön välisistä yhteyksistä ammattikorkeakoulun eri yksiköiden ja henkilöstöryhmien välillä. Vuoden kuluttua kyselystä toteutettiin teemahaastattelu opettajaryhmälle. Mainituilla menetelmillä on arvioitu saatavan monipuolinen kuva tutkimuksen aikoihin vallitsevista johtamis- ja esimiestoiminnan ja henkilöstön välisistä yhteyksistä eli tietoa henkilöstön kasvun mahdollistamisesta. (Ks. luku 3.5.1)

Tutkimuksen lähtökohta on deduktiivinen, sillä tutkijan kokoama teoreettinen viitekehys muodostaa tutkimusasetelman perustan. Analyysivaiheeseen mennessä tutkijalle oli muodostunut teoreettisia johtoajatuksia, joita analyysillä pyrittiin todentamaan. Analyysien eri vaiheissa käytettiin siis teorialähtöistä eli abduktiivista päättelyä. (Ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 150, 136.) Kyselyaineiston analyysissä käytettiin useita menetelmiä, kuten faktorointia, varianssi- ja regressioanalyysiä sekä korrelaatioiden tarkastelua. Keskeinen osuus oli Bayes-mallinnuksella, jota käyttäen ajateltiin saatavan syvällisempi kuva tutkimuksen kohteesta. Epälineaarinen mallinnus soveltuu ammatillisen kasvun monimuotoisten ilmiöiden tutkimiseen. Tällöin päästään tutkimaan myös latentteja muuttujia ja eri muuttujien välisiä yhteyksiä monimuotoisemmin kuin perinteisillä lineaarisilla

tutkimusmenetelmillä. (Ks. esim. Ruohotie 1999.) Teemahaastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä. Tutkimuksessa kvantitatiivisilla ja kvalitatiivisilla analyysimenetelmillä ajateltiin olevan yhdessä toisiaan täydentävä tehtävä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 29).

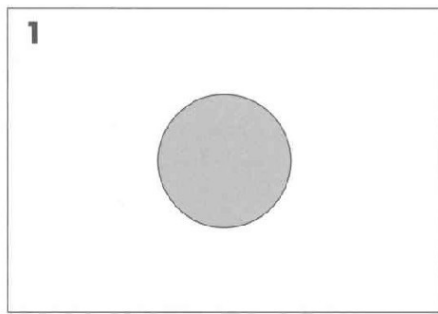
Taulukko 11. Tutkimuksen kulku

AJANKOHTA	TUTKIMUSVAIHE	MENETELMÄ
Syksystä 2000	Esiymmärryksen muodostaminen tutustumalla teoria-aineistoon	Tutkijan reflektiivinen työskentely
Syky 2001	Viitekehyksen ja tutkimusasetelman täsmentäminen	Tutkijan reflektiivinen työskentely
Marraskuu 2001	Kyselytutkimus amk:n henkilöstölle	Kyselylomake
Marraskuu 2002	Opettajaahaastattelu (7)	Teemahaastattelu
Vuodet 2002-2003	Tulosten analyysi, triangulaatio ja synteesi	Ks. luvut 4.3 ja 4.4
Vuosi 2004	Viitekehyksen täsmentäminen ja raportin koonti	Tutkijan reflektiivinen työskentely

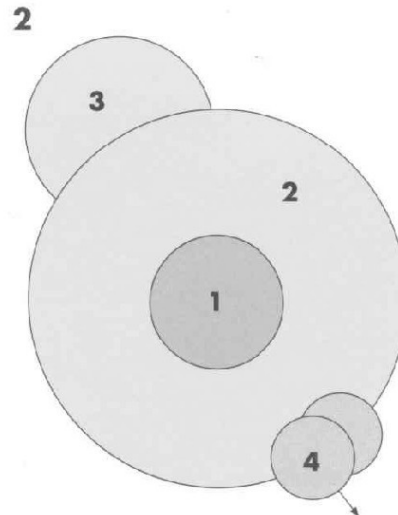
4.2 Tutkimuksen kohdeorganisaatio

Laurea-ammattikorkeakoulu kokeilusta nykypäivään

Laurea on maakunnallinen monialainen ammattikorkeakoulu, jolla on kahdeksan toimipaikkaa Uudellamaalla. Ammattikorkeakoulun tie vakinaiseksi oli pitkä ja monipolvinen. Kuvio 6 havainnollistaa ammattikorkeakoulun historiaa vuosilta 1992-2001.

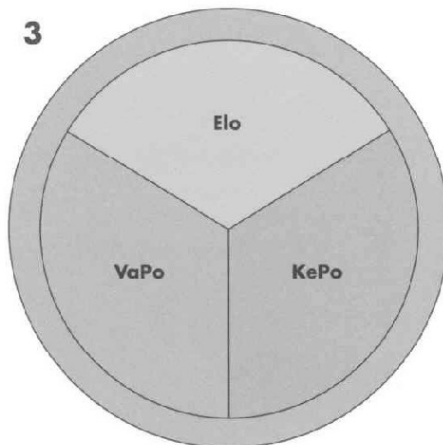


VANTAAN VA. AMK 1992



LAAJENTUMISVAIHE

- 1) VANTAAN AMMATTIOPISTO 1996
- 2) ESPOON-VANTAAN AMK 1997
- 3) KOKEILUN TOINEN LAAJENNUS 1998
- 4) MUOTOILUINSTITUUTTI & MERCURIA BUSINESS SCHOOL EVTEKIIN 1998



ORGANISAATION TÄSMENTYMINEN
ALUEYKSIKÖT 1998
INSTITUUTIT 1999



VAKINAISTUMINEN 1/8 2000



LAUREA-AMK 1/8 2001

Käytetyt alakohtaiset lyhenteet: HAKA= hallinnon ja kaupan ala, MARATA= matkailu-, ravitsemis- ja talousala, LUOVA=luonnonvara-ala, SOTE=sosiaali- ja terveysala.

Kuvio 6. Laurea-Ammattikorkeakoulun merkittävät virstanpylväät (Espoon – Vantaan ammattikorkeakoulun toimintakertomus 1999)

Vuonna 1992 Vantaan va. ammattikorkeakouluna ensimmäisten joukossa kokeilutoimintansa aloittanut, sittemmin Espoon–Vantaan ammattikorkeakouluksi laajentunut EVAMK sai vakinaisen toimiluvan helmikuussa 1999 viimeisten joukossa. Kokeilun aikana tapahtui kaksi laajennusta, Muotoiluinstituutin ja Mercuria Business Schoolin siirtyminen Espoon – Vantaan teknilliseen ammattikorkeakouluun sekä alueorganisaation muodostaminen. Kulttuuriala liitettiin Laurean koulutustehtävään elokuusta 2001 alkaen. Ammattikorkeakoulun toimintaan vaikuttivat siis usean vuoden ajan organisatoriset muutokset, väliaikaisen ammattikorkeakoulustatuksen aiheuttama epävarmuus tulevaisuudesta ja toistuva ponnistelu vakinaisen toimiluvan saamiseksi.

Laurean vakinaistuminen viimeisten joukossa ei kuitenkaan ollut ammattikorkeakoulun kehitykselle pelkästään haitaksi. Useissa muissa ammattikorkeakouluissa vanhojen yksiköiden pohjalta koottu organisaatio jatkoi toimintaansa rakenteellisesti ennallaan vakinaistamisen jälkeenkin ja vaikeat ratkaisut siirtyivät myöhempään ajankohtaan (ks. esim. Kantola & Hautala 2004). Laureaan (tuolloin Espoon–Vantaan ammattikorkeakoulu) oli sen sijaan luotu instituutiomalli ja aluekehitystä tukeva organisaatio jo kokeilun aikana. Lisäksi oli panostettu henkilöstön kehittämiseen, luotu yhteisiä käytänteitä sekä yhtenäiset kirjasto-, opintotoimisto- ja tietotekniikkapalvelut. (Espoon–Vantaan ammattikorkeakoulun toimintakertomus 1999, 5.)

Ammattikorkeakoulun vakinaistuessa suoritettiin mittava henkilöstön rekrytointiprosessi ja samalla käynnistettiin myös ammattikorkeakoulun kehittymisen kannalta merkittävän uuden opettajaryhmän, yliopettajien, rekrytointi. Rakenteellisen kehittämisen lisäksi toteutettiin laajoja saneeraus- ja rakennushankkeita yhteistyössä osakaskuntien kanssa.

Vakinaisen ja vakiintuneemman ammattikorkeakoulun toiminnalle oli tutkimuksen teon aikaan ja on edelleen ominaista voimakas strateginen ja toiminnallinen kehittäminen. Vuosien 2001-2004 aikana on kirkastettu Laurean arvot, missio ja tahtotila, osaamisalueet on määritetty ja osaamisalueverkostotoiminta käynnistetty. Toimintaa kolmen tehtävän integraation korkeakouluna on pyritty täsmentämään ja keskeiset toimintaa ohjaavat strategiat (pedagoginen, aluekehitys- sekä tutkimus- ja kehitystyön strategia) on laadittu (Laurea b) 2002, Laurea c) 2002, Laurea 2004). Lisäksi on pyritty tiiviiseen yhteistyöhön ja vaikuttamiseen alueellisessa innovaatiojärjestelmässä. Rohkaisevana merkinä toimintalinjan onnistumisesta on Laurealle keväällä 2003 myönnetty aluekehitysvaikutuksen huippuyksikkö-tunnustus. Eräänä osoituksena päämäärätietoisesta kehitystyön tuloksellisuudesta on myös Laurean valinta koulutuksen laatuyksikköarvioinnin kohdeammattikorkeakouluksi. Tätä kirjoitettaessa ei arvioinnin tulos ole vielä tiedossa.

Laurean lähitulevaisuuden haasteita ovat ainakin tutkimus- ja kehitystyön vahvistaminen

ammattikorkeakoulun henkilöstön työssä ja opiskelijan oppimisessa (ns. Learning by Developing -toimintamalli), korkeakoulun tavoitteita tukevan opetussuunnitelmauudistuksen toteuttaminen, ylempien ammattikorkeakoulututkintojen vakinaistaminen ja toimintaympäristöstä tuleviin kansallisiin ja kansainvälisiin kehittämishaasteisiin vastaaminen.

Mittavista haasteista selviytyminen ja innovatiivisen kehityksen turvaaminen jatkossakin edellyttävät erityistä panostusta ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmän kehittämiseen ja henkilöstön kasvun mahdollistamiseen sekä työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Ammattikorkeakoulun maakunnallinen, useasta toimipaikasta koostuva organisaatio, asettaa omat erityisvaatimuksensa johtamis- ja esimiestoiminnalle: huomiota on kiinnitettävä esimerkiksi keskeisten prosessien ja tiedonkulun kehittämiseen ja toimintakulttuurin vaalimiseen.

Laurean henkilöstö, alueyksiköt ja koulutusalat

Tutkimuksen kohteeksi valittiin Laurea-ammattikorkeakoulun henkilöstö (vuonna 2004 noin 370 henkeä). Kyselyn toteuttamisen aikaan vuonna 2001 henkilöstöä oli noin 340, joista noin 250 oli opetushenkilöstöä (lehtoreita ja yliopettajia), 66 opetuksen tukihenkilöstöä ja 27 johtaja esimiestasoa. Kooltaan ammattikorkeakoulu on maan suurimpia: opiskelijoita on noin 8000.

Maakunnallisen Laurean toiminta on organisoitu kolmeen alueyksikköön ja Vantaalla sijaitsevaan yhteiseen hallintoyksikköön, johon kuuluu myös talouspalvelukeskus Hyvinkäällä. Espoon-Lohjan alueyksikkö on alueyksiköistä suurin sekä henkilöstö- että opiskelijamäärältään. Opetusta toteutetaan kolmessa Espoon ja Lohjan kaupunkien alueella toimivassa instituutissa hallinnon ja kaupan, sosiaali- ja terveys- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousaloilla. Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksikön instituutit sijaitsevat Hyvinkäällä, Järvenpäässä ja Keravalla ja koulutus tapahtuu hallinnon ja kaupan, sosiaali- ja terveys-, matkailu-, ravitsemis- ja talous- sekä luonnonvara-aloilla. Vantaan-Porvoon alueyksikkö on pienin opiskelija- ja henkilöstöluvultaan. Opetusta toteutetaan Porvoossa ja Vantaalla ja koulutustoiminta painottuu sosiaali- ja terveysalaan. Kulttuurialan koulutus käynnistyi vasta vuonna 2001. Koulutusaloista käytetään tässä tutkimuksessa kyselyn ja haastattelujen suorittamisen aikaan voimassa ollutta koulutusaluokitusta.

Johdolla ja esimiehillä tarkoitetaan tutkimuksessa johtoryhmän jäseniä (lukuun ottamatta johtoryhmän henkilökunta- ja opiskelijajäseniä) ja koulutusalojohtajia, jotka yhdessä muodostavat ns. laajennetun johtoryhmän. Johtoryhmä koostui tutkimuksen aikaan rehtorista

ja hänen esikunnastaan (hallintojohtaja, kehittämisjohtaja, kansainvälisten asioiden johtaja ja liiketoiminnan johtaja) sekä kolmesta aluerehtorista. Johtoryhmän tehtävänä on strateginen johtaminen ja kehittäminen ammattikorkeakouluosakeyhtiön linjausten mukaan. Lisäksi osa johtoryhmän jäsenistä toimii lähiesimiehinä. Koulutusalojohtajat (14) toimivat instituutin koulutusalojen vetäjinä ja vastaavat strategisten tavoitteiden operatiivisesta kehittämisestä ja toimeenpanosta ja toimivat myös oman yksikkönsä henkilöstön lähiesimiehinä. Ammattikorkeakoulussa on lisäksi muutamia hallinnon päällikkötehtävissä toimivia henkilöitä, jotka ovat myös lähiesimiehiä.

Kysely- ja haastattelututkimuksen toteutusta kuvattaessa kerrotaan tarkemmin kyselytutkimuksen kohdejoukosta ja vastanneista (luku 4.3.2) sekä haastateltavista (luku 4.4.2).

4.3 Kyselytutkimuksen toteutus

4.3.1 Mittavälineen laadinta

Tutkimuksessa käytetyn mittavälineen laadinta on edellyttänyt organisaation kasvuorientoituneen ilmapiirin ja siihen läheisesti liittyvien käsitteiden määrittelyä ja operationaalistamista konkreettisiksi väittämiksi. Kyselymittari laadittiin käyttäen lähtökohtana Ruohotien (1993; 2000) esittämää rakennetta organisaation ilmapiirin dimensioista ja hänen myöhemmin kehittämänsä jäsenystä kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöistä. Ruohotien sovellusta on käytetty kansainvälisessä kasvutarvetutkimuksessa. (Ruohotie 1993, 153; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 50-52; ks. luku 5.1.2).

Mittarin laadinnassa on käytetty hyväksi myös Mäen (2000) ja Luoman (2001) tutkimuksista saatuja kokemuksia. Molemmissa tutkimuksissa käytettiin ilmapiirimittauksissa edellä mainittua Ruohotien mittaristoa pohjana ja molemmissa organisaation ilmapiirin väliset yhteydet olivat keskeisellä sijalla. (Mäki 2000, 177-178; Luoma 2001, 166-170.)

Eräänlaisena esitutkimuksena Laureassa suoritettulle kasvuorientoituneen ilmapiirin mittaukselle voidaan pitää Ruohotien (2001) tekemää ilmapiiritutkimusta Hämeen ammattikorkeakoulussa. Kysely suoritettiin ammattikorkeakoulun koko henkilöstölle (opettajat ja muu henkilöstö). Mittariin oli liitetty myös opettaja-opiskelija-suhteita koskeva osio. Opettajat muodostavat ammattikorkeakoulun suurimman henkilöstöryhmän, ja heidän

työnsä keskeinen tekijä on vuorovaikutussuhde opiskelijoiden kanssa. (Ruohotie 2001.)

Laurean kyselyssä käytettyä mittaria muokattiin täsmentämällä joitain käsitteitä ja viittauksia sekä konkretisoimalla ohjeita ja muokkaamalla taustamuuttujia paremmin Laureaan sopiviksi. Uudeksi muuttujaksi lisättiin vuorovaikutuksen määrä, jolla pyrittiin selvittämään organisaation vuorovaikutuksen intensiteettiä. Sitä ei kuitenkaan kytketty varsinaisiin ilmapiirimuuttujiin, vaan tarkasteltiin erillisenä.

Ilmapiirimuuttujia tutkimuksessa oli 92. Ne jaettiin seuraaviin kokonaisuuksiin: johtaminen (1-27), työ ja työtehtävät (28-53), ryhmän toiminta (54-65), opettaja-opiskelijasuhteet (66-69), työn aiheuttama stressi (70-80) ja henkilökohtainen suhtautuminen työhön (81-92). Vastaajia pyydettiin arvioimaan väittämämuodossa olevien muuttujien sopivuutta vastaajan käsityksiin asteikolla 1...5 (1 väittämä ei pidä lainkaan paikkansa... 5 väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin). Vastaajia koskevat taustamuuttujat olivat yksikkö, henkilöstöryhmä, koulutusala, työtehtävä, työsuhteen luonne, työkokemusvuodet Laureassa ja opettajana sekä vuorovaikutuksen määrä.

4.3.2 Kyselyaineiston keruu ja kuvailu

Laurea-ammattikorkeakoulussa suoritettu organisaation kasvuorientoitunutta ilmapiiriä mittaava kysely kuului osana Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kansainväliseen kasvutarveprojektiin, jonka tiimoilta on tehty useita organisaatioilmapiirin ominaisuuksia kartoittavia tutkimuksia (mm. Joronen 1993; Kautto-Koivula 1997). Laurean koko henkilöstölle suoritettiin ilmapiiritutkimus internet-pohjaisena kyselynä 12.-16.11.2001 (liite 1). Tutkija lähetti henkilöstölle 12.11.2001 sähköpostiviestin, jossa pyydettiin vastaamaan kyselyyn. Lisäksi korostettiin jokaisen vastauksen merkitystä kasvutarveprojektin kannalta ja vastausten käsittelyn luottamuksellisuutta. Samalla annettiin vastausohjeet ja kerrottiin kyselyyn liittyvästä teknisestä tuesta. Vastaamisen merkityksestä muistutettiin henkilöstölle kertaalleen suunnatulla sähköpostiviestillä, ja vastausaikaa pidennettiin viikolla 23.11.2001 asti riittävän vastausprosentin takaamiseksi.

Internet-pohjainen kysely oli monille vastaajille uusi kokemus. Niinpä lomakkeen täyttäminen aiheutti jonkin verran teknisen tuen tarvetta. Verkko-opetuksesta vastaava suunnittelija antoi neuvoja ja opastusta lomakkeen täytössä. Siitä huolimatta lomakkeita jouduttiin hylkäämään kesken jääneen lomakkeen täytön vuoksi. Kyselyjärjestelmä tunnisti duplikaatit, joten saman vastaajan ei ollut mahdollista vastata useaan kertaan. Kaiken kaikkiaan epätäydellisiä lomakkeita hylättiin 12. Lopullinen aineisto koostui yhteensä 208

vastaajan lomakkeista.

Tutkimuksen kohdejoukkona oli koko Laurean henkilöstö. Se oli vuoden 2001 marraskuussa 341 henkeä, joista opettajia oli lähes 73 % ja tuki- ja hallintohenkilöstöä noin 27 %. Henkilöstö oli melko naisvaltaista, sillä vain vajaa neljäsosa oli miehiä. Vastausprosentiksi muodostui 61 %, jota voitaneen pitää kohtuullisena. Aktiivisimpia vastaajia olivat hallinnon henkilöstö (hallintoyksikkö, talouspalvelukeskus, johtoryhmä, koulutusalojohtajat), jonka vastausprosentti oli noin 73 %. Opettajista (lehtorit ja yliopettajat) ja tukihenkilöstöstä (opintotoimisto, kirjasto, asiantuntijatehtävissä toimivat) vastasi lähes 60 %. Koostetaulukosta 12 ilmenee vastanneiden suhteellinen aktiivisuus koko henkilöstön määrään verrattuna. Opettajia vastaajista oli yli 2/3. Tuki- ja hallintohenkilöstön yhteenlaskettu osuus jäi hieman alle 30 %:iin. Vastanneiden sukupuolijakauma noudattaa ammattikorkeakoulun henkilöstön jakaumaa: noin 76 % henkilöstöstä ja vastaajista oli naisia ja noin 24 % miehiä.

Laurean toiminta on organisoitu kolmeen alueyksikköön (Espoo-Lohja, Keski- ja Pohjois-Uusimaa, Vantaa-Porvoo) ja yhteiseen hallintoyksikköön, johon liittyy myös talouspalvelukeskus. Espoon-Lohjan alueyksikkö on henkilöstömäärältään suurin, noin 47 %, koko henkilöstöstä. Keski- ja Pohjois-Uusimaan alueyksikössä on lähes 33 % henkilöstöstä ja Vantaan-Porvoon alueyksikössä noin 14 % henkilöstöstä. Hallintoyksikön ja talouspalvelukeskuksen henkilöstöä on vajaat 7 % koko ammattikorkeakoulun henkilöstöstä. Kyselyyn osallistuneista alueyksiköistä suhteellisesti aktiivisimmin vastasi Vantaan-Porvoon alueyksikön henkilöstö ja toiseksi aktiivisin oli hallintoyksikön ja talouspalvelukeskuksen henkilöstö. Espoon-Lohjan alueyksikkö osallistui henkilöstön suhteellista osuutta vastaavasti ja Keski- ja Pohjois-Uusimaa hieman suhteellista osuutta pienemmällä aktiivisuudella (ks. taulukko 12).

Opetushenkilöstöstä (opettajat ja eri alojen koulutusalojohtajat) suurimman ryhmän muodosti sosiaali- ja terveysala; lähes yhtä suuri ryhmä oli hallinnon ja kaupan ala. Selvästi pienempiä olivat matkailu-, ravitsemis- ja talous- sekä luonnonvara-alojen henkilöstömäärät. Kulttuurialalla oli ensimmäisenä toimintavuonna vain kolme opetushenkilöstöön kuuluvaa, joista yksi vastasi kyselyyn. Kulttuurialan ainoa vastaaja yhdistettiin hallinnon ja kaupan alaan. Hallinnon ja kaupan ala sekä kulttuuriala muodostivat kyselyn suorittamisen aikaan Laureassa ns. alakohtaisen ryhmän, joka teki yhdessä kehittämistyötä. Vastaajien vähäisyyden vuoksi matkailu-, ravitsemis- ja talous- sekä luonnonvara-alojen vastaajat yhdistettiin keskenään. Myös nämä alat muodostivat kyselyn suorittamisen aikaan alakohtaisen ryhmän.

Hallinnon ja kaupan sekä sosiaali- ja terveysalojen vastaajat olivat aktiivisimpia. Matkailu-, ravitsemis- ja talous- sekä luonnonvara-alojen opetushenkilöstö vastasi hieman

suhteellista osuutta pienemmällä aktiivisuudella. Marraskuussa 2001 kuului ammattikorkeakoulun vakinaiseen henkilöstöön 301 henkeä (n. 88 %) sekä määräaikaisiin, sijaisiin ja sivutoimisiin työntekijöihin 40 henkeä (n. 12 %). Näistä sijaisten, määräaikaisten ja sivutoimisen henkilöstön (yhdistettiin pienen vastaajamäärän vuoksi) vastausaktiivisuus on jonkin verran suhteellista osuutta suurempi ja vakinaisen henkilöstön vastausaktiivisuus taas suhteellista osuutta hieman alhaisempi. Aineiston ja vastanneiden jakautuminen edellä esitettyjen ryhmien mukaan käy ilmi seuraavasta koostetaulukosta.

Taulukko 12. Aineiston ja vastanneiden jakautuminen henkilöstöryhmän, alueyksikön, koulutusalan sekä työsuhteen luonteen mukaan

		Lukumäärä	% henkilöstöstä	Vastannei- den lukumäärä	% vastanneista
Henkilöstö-ryhmä	Opettajat	248	72,7	147	70,7
	Tukihenkilöstö	55	16,1	32	15,4
	Hallinto ja talouspalvelukeskus	38	11,1	29	13,9
	YHTEENSÄ	341	100	208	100
Alue-yksikkö	Espoo-Lohja	160	46,9	97	46,6
	Keski- ja Pohjois-Uusimaa	111	32,6	60	28,8
	Vantaa-Porvoo	47	13,8	34	16,4
	Hallintoyksikkö ja talouspalvelukeskus	23	6,8	17	8,2
	YHTEENSÄ	341	100	208	100
Koulutus-ala	Haka ja Kulttuuri*	108	41,2	72	44,2
	Marata ja Luova**	42	16,0	19	11,7
	Sote	112	42,8	72	44,2
	YHTEENSÄ	262	100	163	100
Työsuhteen luonne	Toistaiseksi voimassa oleva	301	88,3	174	83,7
	Määräaikaisuus, sijaisuus, sivutoimisuus	40	11,7	34	16,3
	YHTEENSÄ	341	100	208	100

Käytetyt lyhenteet: Haka=hallinnon ja kaupan ala, Kulttuuri=kulttuuriala, Marata=matkailu-, ravitsemis- ja talousala, Luova=luonnonvara-ala, Sote=sosiaali- ja terveysala

* Hakan henkilöstö yht. 105, Kulttuuri 3 ** Maratan henkilöstö 32, Luova 10

Työkokemusvuodet Laureassa painottuvat luokkaan 1-5 vuotta. Yhteensä lähes 72 % vastaajista kuului siihen. Kyselyn suorittamisen aikaan Laurea (ja sitä edeltäneet Espoon-Vantaan ja Vantaan ammattikorkeakoulu) oli toiminut ammattikorkeakouluna kaiken kaikkiaan yhdeksän vuotta.

Vastaajista lähes 80 %:lla oli opettajakokemusta. Osuus selittyy sillä, että suuri osa hallinnon henkilöstöstä, esimiehistä ja asiantuntijatehtävissä toimivista (koulutusalaajohtajat, johtoryhmä, palvelupäälliköt jne.) on opettajan pätevyys omaavia henkilöitä, jotka ovat toimineet opettajan tehtävissä jossain työuransa vaiheessa. Työkokemusta opettajana oli 82 %:lla vastaajista yli viisi vuotta ja lähes 40 %:lla yli 15 vuotta. Vähän kokemusta opettajana oli vain 18 %:lla.

4.3.3 Kyselyaineiston käsittely ja käytetyt tutkimusmenetelmät

Organisaation kasvuorientoituneeseen ilmapiiriin kohdistuvaa tutkimusta voidaan pitää tapaustutkimuksena. Tutkimus toteutettiin yhdessä ammattikorkeakoulussa, jonka henkilökunta kokonaisuudessaan muodosti tutkimuksen kohdejoukon. Tällöin koko aineiston tilastollista testausta ei tarvita tavallisessa otos-perusjoukko-merkityksessä.

Kohdejoukkoa kuvaavien taustatietojen tilastollinen tarkastelu tapahtui laskemalla kunkin taustamuuttujan lukumääräiset ja prosentuaaliset jakaumat. Ilmapiirimuuttujista laskettiin muuttujakohtaiset frekvenssit, keskiarvot ja keskihajonnat. Lisäksi ilmapiirimuuttujille suoritettiin faktorianalyysi muuttujajoukon jäsentämiseksi harvempiin muuttujien välisiä suhteita selittäviin kokonaisuuksiin.

Faktorianalyysi sopii hyvin jäsentämään muuttujien kokonaisuutta. Everittin ja Dunnin (1991) mukaan faktorianalyysiä käytetään, kun halutaan varmistaa, voidaanko tutkitun muuttujajoukon suhteita selvittää pienemmällä määrällä ns. latenteja muuttujia. Tällöin jokaisen tutkitun muuttujaparin korrelaatio on seurausta niiden yhteisestä suhteesta latenteihin muuttujiin. (Everitt & Dunn 1991, 241; ks. myös Cohen & Manion 1994, 330, 338.) Toisin sanoen suuresta muuttujajoukosta pyritään tiivistämään niiden yhteiseen vaihteluun sisältyvää informaatiota (Sänkiäho 1986, 14). Erätuuli kumppaneineen. (1994) nimittää tätä eräänlaiseksi optimointitehtäväksi, jonka tarkoituksena on maksimoida selitettävä varianssi ja minimoida muuttujien lukumäärä (Erätuuli et al. 1994, 52). Tavoitteena on siis alkuperäismuuttujien tiivistäminen sellaisiksi muuttujayhdistelmiksi, jotka ovat keskenään selvästi erilaisia ja laadullisine erityispiirteineen perustavanlaatuisia (Ruohotie 1986, 136).

Faktoreiden tulkinnassa pääpaino on faktoreiden selkeydessä ja tulkittavuudessa. Tulkinnalla pyritään antamaan luotettava kuva ilmiökentästä. Parhaimman mahdollisen tulkinnan löytämiseksi tässä tutkimuksessa ajettiin rotaatoratkaisu käyttäen Varimax-rotaatiota. Lopullinen tulkinta perustui 15 faktorin ratkaisuun, koska se osoittautui vertailussa selväpiirteisimmäksi. Faktoreiden tulkinnat pyrittiin tekemään käyttäen hyväksi tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä ja tutkimusasetelmasta saatua tukea ja konkretisoimaan tulkintaa organisaation kasvuedellytyksistä sekä johdon ja esimiestoiminnan välisistä yhteyksistä saadun tiedon perusteella. Tavoitteena oli pyrkiä varmistamaan tulkintojen yleistettävyyttä.

Tilastollisten testien käyttöä tapaustutkimuksen kaltaisessa kokonaistutkimuksessa voidaan kritisoida. Tässä tutkimuksessa käyttöä voitaneen kuitenkin perustella, koska testien avulla saatiin tarpeellista lisätietoa tulosten tarkasteluun. Yksisuuntaisen varianssianalyysin

avulla saatiin selventävää tietoa taustamuuttujien (henkilöstöryhmä, tehtävä, alueyksikkö, koulutusala) välisistä eroista suhteessa summamuuttujiin. Tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon, että suuri hajonta taustamuuttujaryhmien sisällä vaatii myös kyseisten ryhmien välille suuret erot, jotta ne olisivat tilastollisesti merkittäviä. Jos taustamuuttujien mukaisten ryhmien sisäinen hajonta on pieni, ryhmienkin välinen ero voi olla pienempi ja silti tilastollisesti merkitsevä. Työsuhteen luonteen välisiä eroja suhteessa summamuuttujiin tutkittiin t-testillä.

Tietoa summamuuttujien välisistä yhteyksistä saatiin korrelaatiomatriisien avulla (liite 3). Tutkimusasetelman mukaisesti tarkastelunäkökulmana oli uudistava johtaminen kasvuorientoituneen ilmapiirin luomisessa ja voimaantumisen mahdollistamisessa. Erityisenä kiinnostuksen kohteena olivat siis työ- ja ryhmäprosessia kuvaavien muuttujien yhteydet johtamis- ja esimiestoimintaa kuvaaviin summamuuttujiin, jotka olivat kannustava ja strateginen johtaminen ja osaamisen palkitseminen. Regressioanalyysillä (askeltava menetelmä) tutkittiin, missä määrin organisatoriset kasvuedellytykset selittävät henkilöstön sitoutumista omaan työhönsä. (Esim. Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 307-314.)

Tekijöiden välisiä suhteita mallinnettiin myös Bayes-laskentaan perustuvan mallinnuksen avulla. Bayes-mallinnuksella muodostettiin ns. riippuvuussuhdeverkkoja, joiden avulla tutkittiin muuttujien välisiä suhteita sekä yksittäisten muuttujien että summamuuttujien osalta. Mallinnus toi mielenkiintoista tietoa myös faktorirakenteen tarkasteluun. Lisäksi sen avulla saatiin täydentävää tietoa henkilöstön työhön sitoutumisen ja kasvumotivaation ja taustamuuttujien välisistä suhteista. Bayes-mallintaminen perustuu perinteisestä tilastomatematiikasta poikkeavaan uskottavuustodennäköisyyksien perusteella tapahtuvaan tilastolliseen käsittelyyn. Menetelmä sopii hyvin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin, koska ilmiöt ovat usein monimutkaisia. (Tirri 1999.)

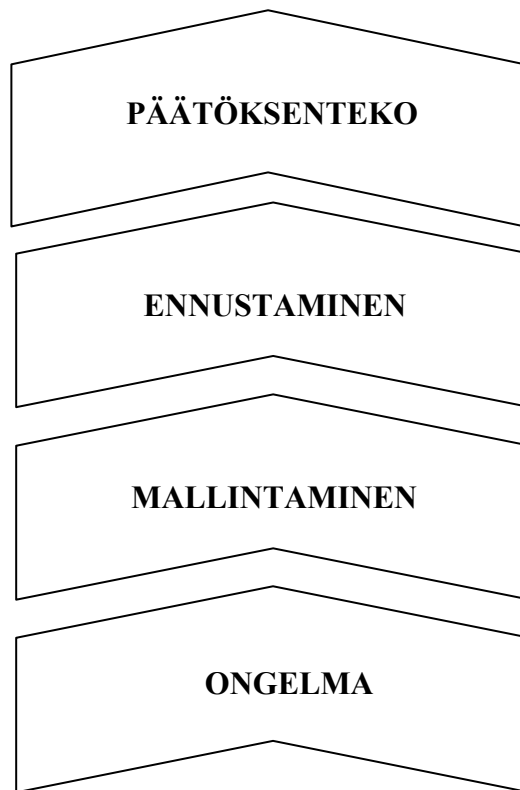
Perinteinen tilastotiede (esim. regressioanalyysi ja faktorianalyysi) perustuu lineaarisesti rakentuvaan päättelyyn. Bayes-analyysin avulla voidaan tehdä myös epälineaarista päättelyä, jossa muuttujien väliset suhteet voivat olla monipuolisempia kuin lineaarisissa malleissa. Lisäksi bayesilainen tarkastelu mahdollistaa useiden mallien yhtäaikaisen käytön ja keinot arvioida mallien paremmuutta aineiston valossa toisin kuin klassiset tilastolliset menetelmät. Mallit toimivat välineinä, joilla kuvataan tutkittavan ilmiön kiinnostavia ominaisuuksia. (Tirri 1999.)

Nokelainen, Ruohotie ja Tirri (2002) ovat koonneet Bayes-mallinnuksen parannuksia verrattuna perinteisiin monimuuttujamenetelmiin: 1) Bayesilainen lähestymistapa on vapaa parametreista, joten todennäköinen malli (prior distribution) tarjoaa teoreettisesti luotettavan

metodin, jolla voidaan vaikuttaa mallin rakenteeseen. 2) Bayesilainen metodi toimii todennäköisyyksillä, ja siksi sen voidaan olettaa tuottavan joustavia ja luotettavia visualisointeja datalla, joka sisältää sekä nominaali- että ordinaalitekijöitä. 3) Bayes-mallinnuksella ei ole minimirajoituksia otoskoolle. 4) Bayes-mallinnuksen käyttö ei vaadi normaalijakaumamallia.

Bayes-analyysin peruseriaatteena on ennustava mallintaminen. Tyypillisessä tutkimustilanteessa tutkijalla on käytettävissään tarkasteltavaa ilmiötä koskevaa aiempaa tutkimustietoa, jonka pohjalta hän on muodostanut oletetun teoreettisen viitekehyksen, ja kerättyä aineistoa. Nämä tekijät sisältävät monenlaisia epävarmuustekijöitä. Tutkija joutuu tarkastelemaan ilmiöitä ja tekemään päätelmiä epävarman ja epätäydellisen tiedon perusteella. Bayesilainen tulkinta perustuu tuon epävarmuuden huomioon ottamiseen. Tirrin (1999) mielestä todennäköisyys voidaan määritellä subjektiiviseksi arvioksi siitä, tapahtuuko tietty asia. Todennäköisyyden aste tai uskomuksen varmuusaste (degree of belief) on hänen mukaansa aina riippuvainen tiedon tasosta. Todennäköisyys tarkoittaa siis sitä, että ilmiön esiintymiseen uskotaan eri tavalla, jos tieto asiasta on erilainen. Uskomuksen varmuusaste saattaa muuttua, kun ilmiöstä saadaan uutta tai erilaista tietoa. Todennäköisyydessä on otettu huomioon, että tulkinnan perustana oleva tieto voi olla virheellistä tai puutteellista. Mallit ovat välineitä, joilla kuvataan tutkittavan ilmiön kiinnostavia ominaisuuksia, mutta ne eivät ole yhtä kuin tuo ilmiö. Mallin paremmuus on riippuvainen kyvystä ennustaa ilmiötä (Tirri 1999; Silander & Tirri 1999.)

Seuraavassa kuviossa on esitetty Tirrin (1999) kuvaamat vaiheet, joiden mukaan kasvatustieteellisten tutkimusongelmien mallintaminen tapahtuu:



Kuvio 7. Yleinen viitekehys kasvatustieteellisten ongelmien mallintamiselle (Tirri 1999, 43.)

Ongelma: On tarve ratkaista jokin ongelma mallin avulla.

Mallintaminen: Rakennetaan paras mahdollinen malli ennakkotiedon ja olemassa olevan aineiston perusteella.

Ennustaminen: Käytetään mallia ennustamaan kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä.

Päätöksenteko: Päätetään toimenpiteistä saatujen todennäköisyyksien ja olemassa olevan tiedon pohjalta. (Tirri 1999.)

Edellä esitetystä nousee esiin tiedon merkitys mallin tulkinassa. Todennäköisten riippuvuuksien hyväksikäytössä ja onnistumisessa oleellista on tutkijan tieto tarkasteltavasta ilmiöstä. Bayes-todennäköisyydet eli varmuus siitä, että väittämä pitää/ei pidä paikkansa, on aina ehdollista, koska todennäköisyydet arvioidaan suhteessa taustatietoon. Tiedon taso määrittää siis todennäköisyyden arvon. Voidaan sanoa, että Bayes-laskentaan perustuvat riippuvuussuhdepäätelyt ovat asiantuntijajärjestelmiä, joiden antama informaatio jalostuu tiedoksi vasta täydentäessään tutkijan ajatusrakennelmia. (Tirri 1999.)

Tässä tutkimuksessa Bayes-mallinnuksen avulla saatua tietoa on tarkasteltu suhteessa tutkimusasetelman teoriataustaan, aikaisempiin tutkimuksiin ja tutkimusaineistosta muilla analyysimenetelmillä saatuun tietoon. Bayes-mallinnuksen sovellutuksia on myös suomalaisissa kasvatustieteen tutkimuksissa (esim. Lindfors 2002; Luoma 2001; Mäki 2000;

Nokelainen & Ruohotie 2002; Ruohotie et al. 1999; Ruohotie, Nokelainen, Tirri & Silander 2001).

4.3.4 Kyselyaineiston luotettavuus

Kyselyaineiston luotettavuutta tarkastellaan tässä luvussa validiteetin, lähinnä sisäisen validiteetin, ja reliabiliteetin kannalta. Tulosten yleistettävyyteen eli ulkoiseen validiteettiin liittyvä arviointi on sen sijaan luontevinta tehdä tutkimuksen kokonaisuuden perusteella, joten sitä käsitellään luvussa 6.1 koko tutkimuksen luotettavuustarkastelun yhteydessä.

Kyselyaineiston sisäistä validiteettia varmistaa se, että kyselytutkimuksessa käytetty mittaväline on laadittu Ruohotien kasvuorientoituneen ilmapiirin mittariston pohjalta (Ruohotie 1993, 153; Ruohotie 2000, 50-52). Tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset lähtökohdat perustuvat siis mittaristoon, jota on empiirisesti testattu monissa eri tutkimuksissa. Mittaristoa on käytetty muun muassa Hämeen ammattikorkeakoulussa, joka on Laurean lailla melko iso maakunnallinen ammattikorkeakoulu, ja jolla on toimipisteitä monessa paikassa (Ruohotie 2001). Myös Mäen Oulun ammattikorkeakoulussa tekemässä tutkimuksessa Ruohotien mittaristo on ollut pohjana (Mäki 2000, 177-178). Mittariston aiemmat testaukset eri organisaatioissa ja erityisesti ammattikorkeakoulukontekstissa ovat vaikuttaneet positiivisesti luotettavuuteen tässä tutkimuksessa. Niillä on oma merkityksensä myös tutkimusaineiston perusteella tehtyjen päätelmien validiteetin.

Oleennaista kyselytutkimuksen validiteetin arvioinnissa on, ovatko vastaajat ymmärtäneet esitetyt kysymykset tarkoitettulla tavalla. Tässä tutkimuksessa kysymyksiä pyrittiin muokkaamaan kohdejoukkona olevan ammattikorkeakoulun henkilöstölle sopiviksi täsmentämällä käsitteitä ja taustamuuttujia sekä konkretisoimalla vastaamiseen liittyviä ohjeita. Mittarin validiteettia paransi osaltaan myös se, että kyselytutkimuksen kohdejoukko edusti saman ammattikorkeakoulun henkilöstöä, josta suurimmalla osalla oli myös opettajan kokemusta (80 % henkilöstöstä). Voidaan arvioida, että vastaajat ovat olleet keskenään verrattain homogeeninen ryhmä ja tutkimuksessa käytetty käsitteistö on ammattikorkeakoulun henkilöstölle melko tuttua. Tämä on vaikuttanut kysymysten tulkintoja yhtenäistävasti ja lisännyt tuloksen sisäistä validiteettia.

Sisältövalidiutta voidaan varmistaa kysymysten riittävällä määrällä, kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Yksittäisten vastausten luotettavuutta on voitu arvioida useampien keskenään sisällöllisesti läheisten kysymysten avulla. Faktoriansalyysiin perustuvien summamuuttujien käyttö on parantanut osaltaan sisällön validiteettia.

Tutkimuksessa tehtiin faktoroinnin avulla summamuuttujia, jolloin muuttujien määrää saatiin pienemmäksi (92 ilmapiiirimuuttujasta muodostettiin 15 summamuuttujaa). Faktorirakenne perustui teoriataustan oletuksiin. Muodostetut muuttujat ovat sisällöltään homogeenisia ja vaikuttavat loogisilta tarkasteltaessa niitä suhteessa teoriakehykseen. Voitaneen siis sanoa, että faktoreiden avulla on saatu tutkimusasetelman kannalta validia tietoa.

Summamuuttujien muodostamista voidaan perustella muuttujien vähentämisen ja validiteetin lisäämisen lisäksi myös pyrkimyksellä parantaa reliabiliteettia. Yhdistelmämuuttujien luotettavuuskertoimet (sekä validiteetti että reliabiliteetti) ovat korkeampia kuin alkuperäismuuttujien.

Summamuuttujien reliabiliteettia tutkittiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Alkuperäisistä muuttujista kaksi (muuttujat 18 ja 65) jouduttiin jättämään summamuuttujien ulkopuolelle liian pienen reliabiliteettikertoimen (alle .40) ja sisällöllisen yhteensopimattomuuden takia (liite 2). Oheiseen taulukkoon on koottu faktorianalyysin pohjalta laaditut summamuuttujat ja niiden reliabiliteettikertoimet.

Taulukko 13. *Summamuuttujien reliabiliteettikertoimet tutkimusaineistossa (N=206-208 muuttujasta riippuen, opettaja-opiskelija-suhteissa N=147)*

Summamuuttujat	Cronbachin alfakerroin
A. JOHTAMINEN	
F1 Kannustava johtaminen, KJ	.95
F2 Strateginen johtaminen, SJ	.87
F3 Osaamisen palkitseminen, OP	.83
B. TYÖ JA TYÖTEHTÄVÄT	
F4 Työn kannustearvo, TK	.87
F5 Vuorovaikutuksessa kehittyminen, VK	.80
F6 Tehtävien ja toiminnan selkeys, TS	.87
F7 Osaamisen kehittäminen, OK	.90
F8 Työn arvostus, TA	.83
C. RYHMÄN TOIMINTA	
F9 Ryhmäprosessi, RP	.90
D. OPETTAJA-OPISKELIJA-SUHTEET	
F10 Opettaja-opiskelija-suhteet, OO	.78
E. TYÖN AIHEUTTAMA STRESSI	
F11 Rasitusoireet, RO	.77
F12 Työn kuormittavuuden lisääntyminen, KL	.78
F13 Työn muuttuminen, TM	.54
F. HENKILÖKOHTAINEN SUHTAUTUMINEN TYÖHÖN	
F14 Työhön sitoutuminen, SI	.81
F15 Kasvumotivaatio, KM	.74

P-arvo <.001 kussakin summamuuttujassa

Reliabiliteetin estimaateille ei ole olemassa selkeitä hyväksymiskriteereitä. Jos kyselytutkimuksissa Erätuulen kumppaneiden (1994) mukaan reliabiliteetti on yli .80, tutkija voi olla tyytyväinen. Jos se jää alle .50, on syytä huoleen. (Erätuuli et al. 1994, 104.) Tällöin summamuuttujan yksittäiset osiot korreloivat vain lievästi keskenään ja summamuuttuja koostuu irrallisista osioista. Nummenmaa kumppaneineen (1997) muistuttaa alle .70 reliabiliteettiarvon merkitsevän sitä, että mittausvirheet selittävät yli puolet varianssista. Mitä enemmän reliabiliteetti laskee tästä, sitä vaikeammaksi merkitsevien tulosten saaminen käy. (Nummenmaa et al. 1997, 223.)

Tässä tutkimuksessa summamuuttujien luotettavuutta voidaan pitää hyvänä: yhtä muuttujaa (työn muuttuminen .54) lukuun ottamatta summamuuttujien reliabiliteettikertoimet nousevat päälle .74 ja suurimmaksi osaksi ne ovat päälle .80. Korkea reliabiliteetti osoittaa, että aiemmissa tutkimuksissa testattujen mittaristojen pohjalta kehitetty kyselymittari on sisällöltään johdonmukainen ja luotettava. Työn muuttumista koskevia muuttujia

vastaajien oli ilmeisesti vaikea arvioida. Tämänkin summamuuttujan reliabiliteettiarvo nousee kuitenkin päälle .50.

Bayes-mallintaminen ei aseta vaatimuksia muuttujien lineaarisuudelle ja jakaumien muodolle, kuten perinteinen mallinnus. Edellisessä luvussa on mainittu bayesilaisen tulkinnan perustuvan epävarmuuden huomioon ottamiseen ja todennäköisten riippuvuuksien tarkasteluun, jolloin voidaan hyväksyä epälineaarinen päättely. Tällöin ei ole tarkoituksenmukaista lähteä laskemaan luotettavuuden estimaatteja perinteisin menetelmin. On kuitenkin syytä muistaa, että tutkijan tieto tutkittavasta ilmiöstä on keskeinen riippuvuussuhteiden tarkastelun onnistumiselle. (Esim. Nokelainen & Ruohotie 2002; Tirri 1999.)

4.4 Haastattelututkimuksen toteutus

4.4.1 Teemahaastattelun sisällön suunnittelu

Pienelle opettajajoukolle tehtiin teemahaastattelu noin vuoden kuluttua ilmapiirikyselystä. Haastattelun tavoitteena oli täsmentää ja syventää kyselyaineiston analyysin perusteella nousseita kysymyksiä erityisesti uudistavan johtamisen ja ammattikorkeakoulun kasvuorientoituneen ilmapiirin välisistä yhteyksistä.

Teemahaastattelun puolistrukturoitu muoto antaa mahdollisuuden saada vastauksia nimenomaan niihin kohtiin, joihin halutaan kyselyn analyysin jälkeen saada lisäselvitystä. Toisaalta teemahaastattelussa vastaajat voivat vastata omin sanoin ja haastattelija voi tarvittaessa joustavasti muuttaa teemojen järjestystä. Yksittäisten kysymysten sijaan haastattelu etenee ennalta valittujen teemojen varassa, ja tällöin tutkittavan ääni tulee kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkintojen ja heidän asioille antamiensa merkitysten keskeisyyden sekä sen, että merkitykset syntyvät haastattelun vuorovaikutustilanteessa. Teemahaastattelussa haastattelija voi tarvittaessa tehdä syventäviä ja tarkentavia lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48, 66.)

Kvalen (1996) mukaan haastattelukysymyksiä voidaan arvioida temaattisesta ja dynaamisesta näkökulmasta. Hyvien haastattelukysymysten tulisi tuottaa temaattisesti relevanttia lisätietoa tutkimusongelmasta ja dynaamisesti edistää hyvää ja positiivista

vuorovaikutusta haastattelutilanteessa. (Kvale 1996, 129-131.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin huolehtimaan teemojen relevanssista laatimalla ne edellä esitetyn tutkimusasetelman teoriataustaan ja tutkimusongelmiin perustuen. Lisäksi teemojen täsmentämisessä käytettiin hyväksi kyselyaineiston faktorirakennetta ja kyselyaineiston alustavasta analyysistä nousseita näkökulmia. Teemoilla pyrittiin selvittämään ammattikorkeakoulun uudistavan johtamisen merkitystä henkilöstön voimaantumisen ja kasvuorientoituneen ilmapiirin mahdollistajana. Teemojen täsmennykset esitettiin kysymyksinä haastattelutilanteissa. Haastattelujen vuorovaikutustilanteesta kerrotaan enemmän seuraavassa luvussa (4.3.2). Kuviossa 8 esitetään tutkimusongelmat ja haastatteluteemat, joiden avulla ongelmiin on pyritty hakemaan vastauksia.

Pääongelma: Miten uudistavalla johtamisella luodaan edellytyksiä henkilöstön kasvun ja voimaantumisen mahdollistamiselle?	
Alaongelmat	Haastatteluteemat
Miten uudistava johtaminen edistää henkilöstön voimaantumista jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen?	1. Kuvaile Laureaa työpaikkana - tavoitteet, arvot, päämäärät ja johtoryhmän toiminta - henkilöstöön kohdistuva työnjako ja odotukset - johtoryhmä yksiköiden toiminnan arvioijana - oman työyhteisön toiminnan päämäärien selkeys - oman työn ja työyhteisön kehittämismahdollisuudet ja esimies-alainen-suhteiden toimivuus 2. Miten hyviä työsuorituksia, tavoitteiden saavuttamista ja osaamista palkitaan Laureassa? - lisävastuut osaamisen kasvaessa - vaativien tehtävien huomioon ottaminen - osaamisen kehittymisen seuranta ja arviointi 3. Miten suhtaudut omaan työhösi? - hyvät ja huonot puolet - työn innostavuus - halu osallistua työn kehittämistoimintaan itsellä ja yleensä - työhön saatu tuki - työn arvostus, oma, esimiesten, muitten 4. Miten Laureassa suhtaudutaan henkilöstön osaamisen ja ammatillisen kasvun kehittämiseen? - oman alan kehittymisen seuraaminen - mahdollisuudet työn ja työyhteisön kehittämiseen, koulutukseen - tuki henkilökohtaiseen kehittämiseen 5. Kuvaile, millaista henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus Laureassa on - oma yhteistyö henkilöstön kanssa - esimiehen toiminta vuorovaikutustilanteissa - ryhmä- ja tiimitoiminnan organisoituminen - vuorovaikutteisen toiminnan ja ryhmien tukeminen Laureassa 6. Miten työn paineet heijastuvat Laurean ja työyhteisösi ilmapiiriin? - rasitusoireiden tunnistaminen - oireiden näkyminen työyhteisössä, Laureassa - rasitusoireita aiheuttavat seikat - henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen Laureassa 7. Kasvumotivaatio ja työhön sitoutuminen - itsensä kehittämisen kiinnostus ja hyöty - halu kokeilla uusia ideoita ja ottaa vastuuta - halu tarttua haasteisiin - työstä saatu tyydytys - Laurean tärkeys työpaikkana - sitoutumiseen vaikuttavat seikat 8. Mitä muuta haluaisit sanoa Laurean kasvuedellytyksistä ja ilmapiiristä?
Mitä työn kannustavia elementtejä henkilöstö kokee työssään ja mitä vaatimuksia ne asettavat uudistavalle johtamiselle?	
Miten uudistava johtaminen tukee ryhmien toimintaa ja vuorovaikutteisuutta?	
Miten työpaineet heijastuvat organisaation ilmapiiriin ja mitä vaatimuksia ne asettavat uudistavalle johtamiselle?	
Missä määrin kasvuedellytyksiä koskevat arviot selittävät henkilöstön jäsenten kasvumotivaatiota ja sitoutumista työhönsä?	
Ongelmat 1-6	

HUOM. Onko eri henkilöstöryhmien, alojen ja yksiköiden välillä eroja kasvuedellytyksiä koskevissa arvioissa -ongelmaan haettiin vastauksia pääasiassa kyselytutkimuksen avulla.

Kuvio 8. Teemahaastattelun teemat suhteessa tutkimusongelmiin

Haastateltavien taustatietoina kysyttiin seuraavaa:

- haastateltavan ikä,
- tutkinto ja opettajan pätevyys,
- työtehtävä ja työsuhteen luonne,
- koulutusala ja instituutti,
- työkokemusvuodet opettajana ja Laureassa,
- muu työkokemus,
- mahdolliset erityistehtävät Laureassa, alueyksikössä ja instituutissa sekä
- henkilökohtainen osallistuminen koulutukseen tai muuhun itsensä kehittämiseen tällä hetkellä.

4.4.2 Haastattelujen suorittaminen

Haastattelujen tavoitteena oli saada tutkimuksen kyselyaineistoa täydentävää ja syventävää tietoa sekä tarkastella tutkimusongelmia pidemmän aikaperspektiivin valossa. Haastattelun avulla pyrittiin keräämään sellainen aineisto, jonka pohjalta voitaisiin tehdä luotettavasti päätelmiä. Tämä asetti tiettyjä vaateita haastatteluaineiston laadulle (ks. Eskola & Suoranta 1996, 33-40; Hirsjärvi & Hurme 2001, 184-185; Kvale 1996, 87-89).

Haastatteluaineistoon laatuun vaikuttavat erityisesti haastatteluteemat, haastateltavien valinta ja haastattelun vuorovaikutustilanne (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-60, 68-75, 105; Kvale 1996, 101-103, 129-131). Haastatteluteemojen laadinnasta on puhuttu jo edellisessä luvussa. Tässä yhteydessä kerrotaan haastateltavien valinnasta, haastatteluaineiston keruusta ja haastattelutilanteeseen liittyneestä vuorovaikutuksesta.

Haastateltavien valinta on oleellinen kysymys aineiston laadunnäkökulmasta. Ei kuitenkaan ole olemassa yksiselitteisiä sääntöjä siitä, millainen haastateltavien määrä on sopiva juuri tietyssä tilanteessa. Määrästä päättäminen voi siis olla tutkijalle ongelmallista, vaikka suuntaa antavia ohjeita on saatavilla. Esimerkiksi Kvale (1996) neuvoo tutkijaa haastattelemaan niin monta henkilöä kuin tarvitaan, jotta hän saisi tarvitsemansa tiedon. Henkilöiden lukumäärä riippuu hänen mukaansa tutkimuksen tarkoituksesta. Kvalen mielestä tapaustutkimukseen voidaan intensiivisellä haastattelulla saada runsaasti yksityiskohtaista aineistoa pieneltäkin joukolta. (Kvale 1996, 101-103.)

Haastattelututkimuksen yhteydessä puhutaan mieluummin harkinnanvaraisesta näytteestä kuin otoksesta, koska tilastollisten yleistysten sijaan pyritään ymmärtämään jotain tapahtumaa syvällisesti, saamaan tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä tai etsimään uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin (Eskola & Suoranta 1996, 13; Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-59; Miles & Huberman 1994, 27-30). Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan usein kysytään, onko haastatteluaineisto todella edustava. He sanovat, että tutkija ei voi koskaan

olla siitä varma, mutta hän voi pyrkiä osoittamaan, että haastateltavien valintaan ei liity systemaattista harhaa. Voidaankin ajatella, että haastateltavien kyky on tärkeämpi kuin heidän edustavuutensa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 60.)

Mäkelä (1990) toteaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen kohderyhmän edustavuuden kriteerit voivat vaihdella, mutta ne on kyettävä nimenomaistamaan (Mäkelä 1990). Tutkimuksen haastateltavien valinnassa nimenomaistamiseen pyritään kuvaamalla haastateltavien valinnan kriteerit yksityiskohtaisesti. Tässä tutkimuksessa haastateltavien valinta tapahtui harkinnanvaraisen näytteen perusteella ja yhteensä haastateltavia oli seitsemän. Johtavana ajatuksena oli pyrkimys saada tarvittavaa tietoa monipuolista kokemusta omaavien keskenään erilaisten asiantuntijoiden avulla. Tutkija keskusteli valintakriteereistä ja valittavista silloisen esimiehensä (ammattikorkeakoulun rehtori) kanssa, ja keskustelun aikana haastateltavat nimettiin yksimielisesti.

Ensimmäisenä valintakriteerinä pidettiin opettajuutta. Opettajat muodostavat tutkimuskohteena olevan ammattikorkeakoulun suurimman henkilöstöryhmän. Kriteeriin vaikutti myös se, että kvantitatiivisesta aineistosta kävi ilmi opettajien vastanneen ilmapiirikyselyyn useissa kohdin muita ryhmiä kriittisemmin. Tutkimusaiheen kannalta vaikutti tärkeältä saada lisätietoa mainitusta näkökulmasta.

Toinen kriteeri oli tietynlainen edustavuus: mukana oli yksi opettaja kultakin alalta ja yliopettaja kahdelta suurimmalta alalta (hallinnon ja kaupan ala sekä sosiaali- ja terveysala). Opettajat työskentelivät eri instituuteissa ja eri puolilla ammattikorkeakoulua. Mukana oli siis pienen, keskikokoisen ja isohkon sekä yksi- että monialaisen instituutin edustajia kaikista alueyksiköistä. Haastateltavista viisi oli naista ja kaksi miestä.

Kolmantena kriteerinä oli haastateltavien opettaja- ja työkokemuksen määrän erilaisuus. Haastateltavien työkokemus Laureassa (tai sitä edeltäneissä Espoon–Vantaan ja Vantaan ammattikorkeakouluissa) vaihteli puolestatoista vuodesta kymmenen vuoden kokemukseen (työkokemusta Laureassa keskimäärin neljä vuotta). Työkokemusvuosia opetustehtävissä heillä oli keskimäärin kymmenen vuotta ja opettajan pätevyys oli yhtä lukuun ottamatta kaikilla. Viidellä haastateltavalla oli muuta kuin opettajan työkokemusta (3-20 vuotta) ja kahdella ei ollut muuta työkokemusta ollenkaan (opiskeluaikaisia tilapäistöitä lukuun ottamatta).

Yhteisenä piirteenä tiedettiin ennalta, että haastateltavat olivat toimineet aktiivisesti työtehtävissään, osoittaneet kiinnostusta ammattikorkeakoulun kehittämiseen ja jotkut olivat esittäneet yhteisissä tilaisuuksissa myös kriittisiä mielipiteitä ammattikorkeakoulun johdon ja esimiesten toiminnasta. Lisäksi he olivat kaikki vakinaisessa työsuhteessa. Vastaajien ikä vaihteli 29 vuodesta 48 vuoteen (keskimäärin 41 vuotta).

Haastattelija otti haastateltaviin pääsääntöisesti yhteyttä puhelimitse ja yhdessä tapauksessa sähköpostitse. Koska haastateltavat ja haastattelija työskentelivät samassa ammattikorkeakoulussa ja olivat jollain tavalla tuttuja keskenään (joittenkin kanssa jo useamman vuoden ajan; joittenkin kanssa yhteys oli rajoittunut vain muutamiin kertoihin), yhteydenotto ja haastatteluiden järjestäminen oli helppoa. Haastattelutilanteet olivat kahdenkeskisiä ja tapahtuivat keskinäisen sopimuksen mukaisesti joko haastateltavan tai haastattelijan työpaikalla. Haastattelujen kestoajaksi osaksi puolitoista tuntia, muutama haastattelu venyi yli kahteen tuntiin. Haastattelija teki jonkin verran muistiinpanoja ja nauhoitti kaikki haastattelut. Haastattelut tapahtuivat tiiviillä aikataululla vajaan kahden viikon aikana 26.11. – 4.12.2002.

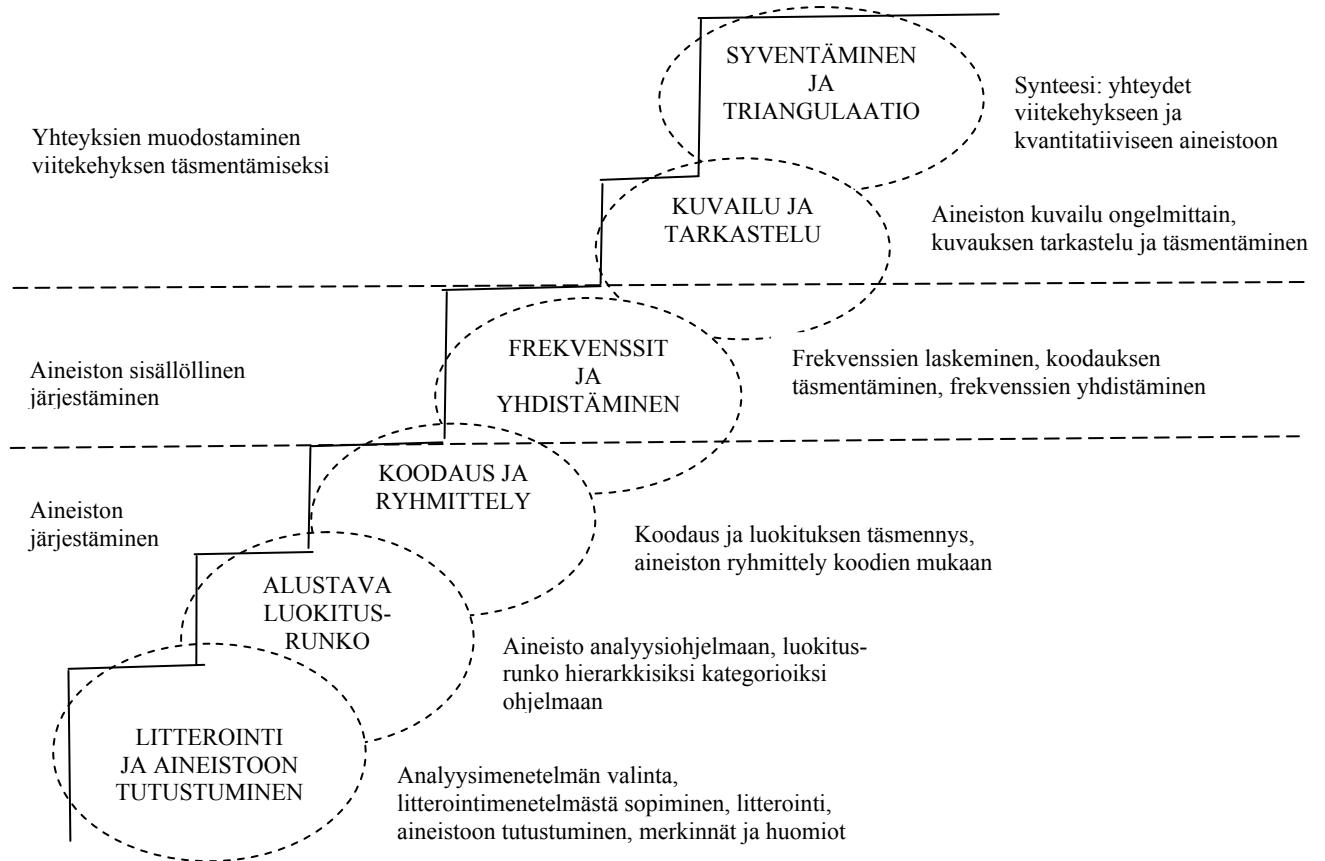
Haastattelijan asema ammattikorkeakoulun kehittämisjohtajana ja johtoryhmän jäsenenä tutkimuksen teon aikaan saattoi ainakin ennakkoon tuntua joidenkin haastateltavien mielestä ongelmalliselta. Haastattelujen aihepiiri koski läheisesti haastattelijan silloista työtä, ja totuudenmukainen vastaaminen toisi väistämättä esiin myös kielteisiä seikkoja ja kehittämistarpeita, jotka liittyisivät haastattelijan omaan tai ammattikorkeakoulun johtoryhmän toimintaan. Tämän vuoksi haastattelija korosti sekä ensimmäisessä yhteydenotossaan että jokaisen haastattelutilanteen alussa haastattelujen luottamuksellisuutta ja selvitti myös haastateltaville harkinnanvaraisen näytteen perusteet sekä haastatteluaineiston osuuden ja merkityksen tutkimuksen kokonaisuudessa.

Joidenkin haastattelujen alkuvaiheessa oli ehkä havaittavissa jonkin verran jännittyneisyyttä. Haastattelutilanteen aikana ilmapiiri vapautui. Kokonaisuudessaan haastattelujen vuorovaikutus vaikutti avoimelta ja luottamukselliselta. Haastateltavat vastasivat teemoihin monipuolisesti, eivätkä arkailleet tuoda esiin myöskään kriittisiä mielipiteitä ja kehittämiskohteita koskien ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoimintaa. Haastattelut täyttivät haastattelijan mielestä hyvin tehtävänsä kyselyaineiston syventäjänä. Haastatteluaineiston luotettavuustarkastelun yhteydessä luvussa 4.3.4. on pohdittu myös haastattelun vuorovaikutustilanteen luotettavuutta.

4.4.3 Haastatteluaineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston analyysiin on olemassa monenlaisia tekniikoita ja paljon erilaisia työskentelytapoja. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin vain vähän standardoituja tekniikoita eikä ole yhtä oikeaa tai ehdottomasti muita parempaa analyysitapaa. Jokaisen tutkijan täytyy rakentaa oma aineiston käsittely- ja luokittelujärjestelmänsä. Jotta tulokset

olisivat loogisia, analyysijärjestelmän on oltava systemaattinen ja järjestelmällisesti etenevä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 136; Tesch 1992, 95-96.) Haastatteluaineiston analysoinnin eteneminen pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti esittämällä ensin kokonaiskuvaus analyysiprosessista (kuvio 8) ja kertomalla sen jälkeen prosessin eri vaiheista.



Kuvio 9. Haastatteluaineiston analyysiprosessin askelmat Milesiä ja Hubermania (1994, 92) mukailten.

Haastatteluaineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä, koska haluttiin tietoa siitä mitä tai miten haastateltavat vastasivat esitettyihin teemoihin (vrt. Tesch 1992, 60-61; Eskola & Suoranta 1996, 146). Tämä ennakkopäätös vaikutti myös aineiston litterointiin. Haastatteluaineiston litteroi yhteiskuntatieteiden opiskelija, joka oli yliopistossa koulutettu litteroinnin suorittamiseen. Tutkimusharjoittelijana hän oli litteroinut muutamia aineistoja aiemminkin. Litterointimenetelmät sovittiin yhdessä: aineisto purettiin sanasanaisesti ja merkittävät äännähtelyt (esimerkiksi nauru) ja keskeytykset (nauhan vaihto, koputus, esineen putoaminen jne.) merkittiin muistiin. Keskusteluanalyysin tarkkuudella litterointia ei kuitenkaan suoritettu. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 140.)

Tutkija luki litteroidun aineiston useaan kertaan ja teki samalla merkintöjä ja huomioita

haastatteluihin. Haastatteluaineiston varsinainen analyysi suoritettiin käyttämällä apuna tietokoneavusteista analysointiohjelmaa.

Haastatteliteemat laadittiin tutkimusasetelman teoriataustan ja kyselyaineiston tulosten perusteella, ja haastatteluaineiston analyysin eri vaiheissa käytettiin teorialähtöistä, abduktiivista, päättelyä. Näin tehtiin, koska aiemmissa tutkimuksen vaiheissa tutkijalle oli jo muodostunut haastattelujen analyysiin vaikuttavia teoreettisia johtajatuksia, joita aineiston avulla pyrittiin todentamaan. (Ks. luvut 4.1 ja 4.4.1.)

Aineiston luokittelun muodostaminen on merkittävä osa analysointiprosessia, koska sillä luodaan pohja, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää. Luokittelun muodostamisessa käytettiin apuna teoriataustan ja kyselyaineiston tulosten lisäksi myös tutkimusongelmia. Alustava karkea luokittelurunko koottiin haastatteliteemoista, jotka oli järjestetty ongelmittain. (Ks. luku 4.4.1; vrt. Eskola & Suoranta 1996, 116-117, 120; Hirsjärvi & Hurme 2001, 148-149; Miles & Huberman 1994, 55-58; Tesch 1992, 142.) Koska tutkimuskysymykset oli laadittu vahvasti teoreettiseen jäsentelyyn perustuen, haastattelun voidaan katsoa kattavan tutkimuksen viitekehysten. Aineistolähtöisyys toteutui sen kautta, että kysymyksiä (luokittelurunkoa) voitiin täsmentää kunkin teeman alueelta haastattelun kuluessa. Käytetty luokitusjärjestelmä muodosti siis eräänlaisen yhdistelmän teoria- ja aineistopohjaisesta järjestelmästä (vrt. Tesch 1992, 119).

Haastatteluaineiston analysointi oli monivaiheinen iteraatioprosessi. Haastatteliteemojen mukainen luokitusrunko täsmentyi aineistoon tutustumisen myötä. Haastattelut ja alustava luokitusrunko vietiin tietokoneavusteiseen NVivo-ohjelmaan. Ohjelman avulla luokitusrungosta rakennettiin hierarkkisia, toisiinsa suhteissa olevia kategorioita, eräänlaisia koodipuita. Haastattelut koodattiin kategorioiden mukaan, kategorioita täsmennettiin ja koodauksia tarkistettiin. Samalla luotiin myös muutamia ns. vapaita koodeja, jotka eivät liittyneet alkuperäiseen teemapohjaiseen luokitusrunkoon, vaan muodostuivat irrallisina muista luokista. (Ks. Luomanen & Räsänen 2000, 22.) Tätä vaihetta toistettiin, kunnes koodaus vaikutti riittävän kattavalta. Tämän jälkeen aineisto ryhmiteltiin koodien mukaan ja aineistosta lähdettiin kartoittamaan eri luokkien frekvenssejä laskemalla, kuinka usein tiettyyn luokkaan kuuluvasta asiasta mainittiin ja kuinka moni haastateltava mainitsi asian. Samanaikaisesti koodeja täsmennettiin edelleen. Luokittelun lopuksi koodit yhdistettiin laajemmiksi ongelmia hyvin kuvaaviksi kokonaisuuksiksi samasta asiasta vastanneiden kesken. Tällöin saatiin vielä täsmennetyksi vastausfrekvenssejä. Viimeiseksi hiottiin tarpeen mukaan uusien kokonaisuuksien nimikkeet paremmin kokonaisuuksia kuvaaviksi. Luokkien hiontaprosessia jatkettiin myös tulosten tulkintavaiheessa. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 1996, 146; Miles & Huberman 1994, 252-253; Tesch 1992, 142-145.)

Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten aineistojen tulokset on esitetty kunkin menetelmän osalta erikseen. Tulosten synteesi on tehty triangulaation avulla ongelmittain (ks. luku 5.7).

4.4.4 Haastatteluaineiston luotettavuus

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa perinteisesti käytetyt luotettavuuden arvioinnin menetelmät eivät sellaisenaan sovi laadulliseen tutkimukseen. On jopa sanottu, että laadullisen tutkimuksen tekemistä ei voida sovittaa mihinkään yleisiin kaavoihin, koska tutkimuksen tekeminen on henkilökohtainen oppimisprosessi ja laadulliselle tutkimukselle ominaista uusien käsitteiden ja jäsennysten tuottamisen luovaa prosessia ei ole mahdollista selostaa avoimesti ja arvioida yleisillä kriteereillä. (Esim. Raunio 1999, 325.)

Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit poikkeavat totutusta, tutkimusta ei saa kuitenkaan toteuttaa miten tahansa. Tutkijan tulee antaa riittävät perusteet tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden arvioimiselle. Samalla on syytä tunnustaa laadullisen tutkimuksen ja kvalitatiivisten menetelmien luotettavuuden arvioinnin erityispiirre eli tutkijan subjektiivisuus. Tutkija on kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen tutkimusväline, ja hänen tulkintansa vaikuttaa koko tutkimusprosessiin. (Esim. Eskola & Suoranta 1996, 165; Hirsjärvi & Hurme 2001, 188-189; Patton 1990, 166.)

Voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa tutkijan monivuotinen kokemus ammattikorkeakoulutoiminnasta ja esimiestehtävistä tutkimuksen kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa on haastatteluaineiston luotettavuuden kannalta sekä etu että haitta. Etuna voidaan pitää kokemuksen mukanaan tuomaa syvällistä asiantuntemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan työkokemuksen ja kirjallisuuteen tutustumisen kautta hankittu perehtyneisyys ovat parantaneet tutkimuksen tekoa, haastattelukysymysten laadintaa, vastausten luokittelua ja johtopäätösten tekoa. Tämä on omiaan vähentämään systemaattista virhettä eli yhden haastattelijan käytön aiheuttamaa mahdollisuutta ymmärtää tietty tilanne aina samalla tavalla väärin (vrt. Valkonen 1981). Toisaalta vankka asiantuntemus ja oman organisaation tutkiminen ovat voineet tuoda mukanaan erilaisia ennakkokäsityksiä, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet aineiston tulkintaan ja johtopäätösten tekoon. Asian tiedostaminen ja haastatteluprosessiin liittyvien ratkaisujen ja raportoituihin tuloksiin johtaneiden toimintojen tarkka dokumentointi ovat keinoja, joilla tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään. Tämän vuoksi haastatteluaineiston hankinnan, analyysin ja siihen liittyvän luokittelun suorittaminen (luvut 4.4.1-4.4.3) on kerrottu edellä yksityiskohtaisesti.

Haastatteluaineiston luotettavuuden kannalta oleellisia tekijöitä ovat haastatteluteemat,

haastateltavien valinta ja haastattelun vuorovaikutustilanne (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-60, 68-75, 105; Kvale 1996, 101-103, 129-131). Haastatteluteemojen luotettavuus edellyttää teoreettista perustaa ja rakenteellista johdonmukaisuutta. Teemojen relevanssi pyrittiin varmistamaan laatimalla haastatteluteemat tutkimusasetelman teoriataustaan perustuen ja muodostamalla teemojen rakenne tutkimusongelmien mukaan. Kysymysten tarkkuuden ja osuvuuden parantamiseksi teemojen laadinnassa käytettiin hyväksi myös kyselyaineiston faktorirakennetta ja alustavia tuloksia. Tavoitteena oli tällä tavoin saada vastaukset varmemmin kuvaamaan kysyttyä asiaa.

Haastattelujen avulla toivottiin saatavan tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa henkilöstön ja uudistavan johtamisen välisistä yhteyksistä, joten haastateltavien valinnassa päädyttiin harkinnanvaraisen näytteen käyttöön. Ratkaisua voidaan kritisoida esimerkiksi siitä, että tutkija on pyrkinyt tietynlaista ryhmää haastattelemaan saamaan vastauksia, jotka tukisivat mahdollisia ennako-oletuksia. Toisaalta käyttämällä harkiten koottua, monipuolisen kokemuksen omaavaa ja keskenään erilaista asiantuntijajoukkoa on pyritty takaamaan haastatteluaineiston syvyys ja monipuoliset näkemykset.

Opettajaryhmään päädyttiin seuraavista syistä: opettajat ovat ammattikorkeakoulun keskeisin tuloksen tekijä ja suurin henkilöstöryhmä. Opettajuuden voidaan ajatella yhtenäistyneen haastateltavien ammattikorkeakoulua koskevaa käsitteistöä. Tämä on omiaan vähentämään eroavuuksia teemojen tulkinnassa, ja samalla sisäisen validiteetin voidaan ajatella paranevan. Opettajien valinnassa pyrittiin tiettyyn edustavuuteen: ryhmän haastateltavat olivat eri-ikäisiä, edustettuina olivat kaikki alat, erikokoiset instituutit, kaikki alueyksiköt, erilaiset ja -pituiset työkokemukset ammattikorkeakoulussa, opettajana ja muussa työelämässä sekä molemmat sukupuolet. Lisäksi kaikki haastateltavat olivat osoittaneet aktiivisuutta ja osin myös kriittisyyttä ammattikorkeakoulun kehittämiseen liittyvissä asioissa. Haastateltavat edustivat siis monipuolisesti Laurean opettajia, ehkä ammattikorkeakouluopettajuutta yleensäkin. Edustavuudella pyrittiin lisäämään saadun tiedon yleistettävyyttä muuhun tutkimuksen kohdejoukkoon nähden.

Haastattelijan osuus on keskeinen teemahaastattelun vuorovaikutustilanteen onnistumisen kannalta. Tässä tutkimuksessa tutkija suoritti itse haastattelut, joten katsottiin, ettei erillistä haastattelukoulutusta tarvita. Tutkijalla oli aiemmista opinnoistaan (kasvatustieteen laudatur- ja lisensiaattiopinnot) kokemusta teemahaastattelun suorittamisesta ja lisäksi monen vuoden opettaja- ja esimieskokemus. Ne antoivat hyvää pohjaa haastattelun vaatimille vuorovaikutustaidoille. Haastattelijan asema tutkimuksen toteutuksen aikaan ammattikorkeakoulun kehittämisjohtajana ja johtoryhmän jäsenenä saattoi olla jossain määrin ongelmallinen haastattelujen luotettavuuden kannalta. Voidaan epäillä haastateltavien

arkailleen tuoda esiin kielteisiä asioita ja kehittämistarpeita ja ehkä halunneen antaa haastattelijalle mieleisiä vastauksia. Haastatteluissa käsiteltiin haastattelijan silloiseen työhön ja ammattikorkeakoulun johtoryhmän toimintaan läheisesti liittyviä asioita. Tätä vaikutusta pyrittiin vähentämään selvittämällä haastateltaville harkinnanvaraisen näytteen perusteet, vastausten käsittelyn luottamuksellisuus ja haastatteluaineiston merkitys tutkimuksen tulosten ja ammattikorkeakoulun kehittämisen kannalta. Tilanteen selvittäminen näytti lisänneen vastausten luotettavuutta: haastateltavat tuntuivat antavan totuudenmukaisia vastauksia ja toivat esiin runsaasti myös kriittisiä mielipiteitä ja kehittämiskohteita.

Haastattelutilanne oli kaikille haastateltaville samankaltainen (kahdenkeskinen, aina nauhoitus, rauhallinen ympäristö), mikä osaltaan paransi luotettavuutta. Haastatteluissa käytettiin hyväksi teemahaastattelulle ominainen mahdollisuus annettujen vastausten tarkentamiseen ja täsmentämiseen tekemällä kullekin haastateltavalle useita lisäkysymyksiä.

Tulosten luotettavuuteen pyrittiin myös nauhoittamalla kaikki haastattelut ja käyttämällä tekstien purkuun yliopistossa litterointikoulutuksen saanutta, aiempaa litterointikokemusta omaavaa opiskelijaa. Hänen kanssaan oli sovittu ennakkoon tarkasti sisällön analyysin edellyttämät litterointimenetelmät. Näin pystyttiin eliminoimaan muistista johtuvat virheet. Lisäksi haastattelunauhoitusten aineistosta pyrittiin ottamaan raporttiin mukaan suoria, aineistoa hyvin kuvaavia sitaatteja. Näitä on käytetty osaltaan myös pohjana johtopäätösten teossa, ja niiden tavoitteena oli monipuolistaa ja vahvistaa luokittelussa esiin tulleita seikkoja.

Aineiston analyysi oli monivaiheinen iteraatioprosessi. Sen aikana tutkija tutustui ensin haastatteluaineistoon huolellisesti. Sitten aineistoa luokiteltiin, koodattiin ja tulkittiin tutkimusongelmittain tutkimusasetelmaan liittyvään teoriataustaan ja kyselyn tuloksiin reflektoiden. Analyysin luotettavuutta olivat omiaan lisäämään tutkimuksen aiemmissä vaiheissa muodostuneet teoreettiset näkemykset, joita analyysin avulla pyrittiin tuomaan esiin. Positiivisesti aineiston analysoinnin luotettavuuteen voidaan katsoa vaikuttaneen myös haastatteluaineiston ongelmittain laaditun luokitusrunгон. Viimeksi mainittu varmisti analysointiprosessin kattavuuden koko tutkimuksen viitekehyksen ja teorian alueella. Tietokoneohjelman käyttö aineiston koodauksessa, ryhmittelyssä ja frekvenssien laskemisessa vaikutti osaltaan myös positiivisesti analyysin luotettavuuteen.

Teemahaastattelussa ei ole mahdollisuutta toistamiseen ja rinnakkaismittaukseen. Analysointiprosessissa ei myöskään ollut mahdollisuutta käyttää apuna toista analysoijaa (vrt. esim. Mäkelä 1990). Tutkimuksessa näitä puutteita pyrittiin korjaamaan ja luotettavuutta lisäämään tekemällä tulosten synteesi kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineiston metodologisen triangulaation avulla. Triangulaation luotettavuutta tarkastellaan erikseen luvussa 6 koko tutkimuksen luotettavuustarkastelun yhteydessä.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset-luvussa esitellään ensin organisaation kasvuorientoitunutta ilmapiiriä selvittävän kyselytutkimuksen kuvausjärjestelmän luominen. Kyseinen järjestelmä perustuu aineistolle tehtyyn faktorianalyysiin. Tämän jälkeen kerrotaan kvantitatiiviseen aineistoon perustuen eri ryhmien käsityksiä ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä ja koostetaan faktorianalyysin avulla yleiskuva ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä. Lisäksi kuvataan työhön sitoutumista selittäviä tekijöitä. Kasvuedellytysten kuvausta havainnollistetaan ja syvennetään Bayes-mallinnuksella. Opettajaryhmälle tehtyjen teemahaastattelujen aineiston sisällönanalyysillä pyritään edelleen täsmentämään kvantitatiivisen aineiston kautta saatua kuvaa. Tulokset kootaan metodologisen triangulaation avulla tutkimusongelmittain jäsenneyksi synteetiksi, jota arvioidaan suhteessa teoreettiseen viitekehukseen.

5.1 Kasvuorientoituneen ilmapiirin kuvausjärjestelmä

Kyselytutkimus koostui 92 ilmapiirimuuttujasta sekä kahdeksasta taustamuuttujasta. Väittämämuodossa esitetyt kysymykset oli jaettu seuraaviin osa-alueisiin: johtaminen, työ ja työtehtävät, ryhmän toiminta, työn aiheuttama stressi ja henkilökohtainen suhtautuminen työhön. Mittariston taustalla oleva teoreettinen jäsentely sisälsi 13 organisatorisia kasvuedellytyksiä ja kaksi yksilöllisiä kasvuedellytyksiä kuvaavaa faktoria. Faktorianalyysiä käytettiin asteikkojen muodostamiseen. Faktorianalyysillä testattiin, miten hyvin tiettyä aluetta mittaamaan tarkoitetut muuttujat muodostivat yhtenäisen dimension. Jos kaikki muuttujat olivat tutkimustehtävän kannalta relevantteja, niiden täytyi korreloida vahvasti keskenään ja ne myös latautuivat samalla faktorilla. Faktorit nimettiin niiden sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavasti. Seuraavassa esitellään lyhyesti kunkin faktorimuuttujan sisältö ja rakenne.

A. JOHTAMISTA KUVAAVAT FAKTORIT

Johtamisen faktorikokonaisuus muodostuu kolmesta faktorista, jotka kuvaavat johtamisen ja

esimiestoiminnan keskeisiä puolia: kannustava johtaminen, strateginen johtaminen ja osaamisen palkitseminen.

F 1 Kannustava johtaminen, KJ. Faktori kuvaa henkilöstön käsityksiä siitä, missä määrin esimies kannustaa uusien työtapojen ja työyhteisön kehittämiseen, ottaa huomioon henkilöstön ehdotuksia ja toiveita ja käyttää hyväkseen työyhteisön jäsenten asiantuntemusta sekä pyrkii työskentelemään yhdessä henkilöstön kanssa myös ongelmanratkaisutilanteissa.

Faktori 1

6. Esimieheni ottaa huomioon ehdotuksiani ja toiveitani.	.87
8. Esimieheni on oikeudenmukainen.	.85
5. Esimieheni on ystävällinen ja sellainen, että häneen on helppo ottaa yhteyttä.	.84
7. Esimieheni työskentelee yhdessä ryhmän kanssa ratkaisujen löytämiseksi.	.83
25. Esimieheni on tukenut minua.	.80
26. Esimieheni osaa hyödyntää työyhteisön jäsenten erilaisuutta.	.78
10. Esimieheni luottaa alaisiinsa ja antaa heidän työskennellä itsenäisesti.	.77
12. Meille on annettu mahdollisuus kokeilla uusia ideoita käytäntöön.	.76
27. Esimieheni on onnistunut lujittamaan yhteishenkeä.	.76
11. Työyhteisöni jäseniä rohkaistaan oma-aloitteisuuteen ja työtapojen kehittämiseen.	.75
13. Tässä yksikössä esimiehet ovat kiinnostuneita henkilöstön hyvinvoinnista.	.68
9. Työyhteisössäni kannustetaan uusien työtapojen kehittämiseen ja luovuuteen.	.65
14. Tässä yksikössä pyritään parantamaan työskentelyolosuhteita.	.61
23. Epäonnistumisiin suhtaudutaan rakentavasti ja niistä pyritään ottamaan oppia.	.59
15. Olen sopinut esimieheni kanssa yhdessä siitä, mitä pyrin työssäni saamaan aikaan.	.53

Faktorin reliabiliteetti .95 ja p-arvo < ,001. Keskiarvo 3,50, hajonta .94.

F 2 Strateginen johtaminen, SJ. Faktori kertoo henkilöstön käsityksiä siitä, miten ammattikorkeakoulun ylin johto (johtoryhmä) viestii ja vahvistaa toimintaa ohjaavia arvoja, seuraa yksiköiden kehittymistä ja linjaa toiminnan suuntaa ja painopistealueita sekä henkilöstön osaamisen kehittämistä.

Faktori 2

1. Laurean johtoryhmä osoittaa selkeästi yksiköiden toiminnalle suunnan ja painopistealueet.	.81
3. Laurean johtoryhmän toiminta ilmentää selkeitä arvoja ja johtamisen linjakkuutta.	.78
2. Laurean johtoryhmä viestii ja vahvistaa hyväksytyjä arvoja sanallisesti ja omalla esimerkillään.	.75
17. Laureassa henkilöstön osaamista kehitetään laaditun kehittämissuunnitelman mukaisesti.	.65
4. Laurean johtoryhmä seuraa eri yksiköiden kehittymistä ja käyttää seurannan tuloksia toiminnan suuntaamiseen.	.62
16. Henkilöstön osaamisen kehittäminen on Laureassa keskeinen strateginen tavoite.	.60

Faktorin reliabiliteetti .87 ja p-arvo < ,001. Keskiarvo 2,94, hajonta .85.

F 3 Osaamisen palkitseminen, OP. Faktori kuvaa henkilöstön käsitystä siitä, missä määrin ammattikorkeakoulu arvioi henkilöstön osaamisen kehittymistä, palkitsee tavoitteiden saavuttamisesta ja vaativista tehtävistä suoriutumisesta ja missä määrin henkilöstön jäsenille annetaan lisää vastuuta osaamisen kasvaessa.

Faktori 3

20. Työyhteisössäni palkitaan henkilöstöä tavoitteiden saavuttamisesta	.80
21. Laurea palkitsee henkilökuntaansa ammatillisesta osaamisesta, tavoitteiden saavuttamisesta ja pätevyydestä.	.75
19. Osaamiseni kehittymistä arvioidaan säännöllisin väliajoin.	.64
24. Vaativista tehtävistä suoriutuminen otetaan huomioon työyhteisössäni.	.61
22. Henkilöstön jäsenille annetaan lisää vastuuta osaamisen kasvaessa.	.48

Faktorin reliabiliteetti .83 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 2,49, hajonta .87.

B. TYÖTÄ JA TYÖTEHTÄVIÄ KUVAAVAT FAKTORIT

Toisen faktorikokonaisuuden muodostavat oman työtehtävän kannustavia ominaisuuksia, vuorovaikutuksellisuutta, tehtävien selkeyttä sekä oman osaamisen ja työn ja työyhteisön kehittämistä kuvaavat piirteet. Tämä kokonaisuus muodostuu faktoreista työn kannustearvo, vuorovaikutuksessa kehittyminen, tehtävien ja toiminnan selkeys sekä osaamisen kehittäminen.

F 4 Työn kannustearvo, TK. Faktori kertoo henkilöstön käsityksiä siitä, kuinka itsenäistä, vapaata, vaihtelevaa ja haasteellista työ on ja missä määrin työ itsessään tuottaa onnistumisen ja edistymisen kokemuksia sekä sisäistä tyydytystä.

Faktori 4

29. Työssäni saan käyttää osaamistani monipuolisesti.	.82
30. Työni sisältää erilaisia ja vaihtelevia tehtäviä.	.76
31. Saan työstäni onnistumisen ja edistymisen kokemuksia.	.75
32. Saan työstäni sisäistä tyydytystä.	.74
28. Voin työskennellä itsenäisesti ja vapaasti.	.71

Faktorin reliabiliteetti .87 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 4,07, hajonta .77.

F 5 Vuorovaikutuksessa kehittyminen, VK. Faktori on muodostettu kuvaamaan henkilöstön kokemuksia siitä, missä määrin työyhteisön jäsenet voivat oppia toisiltaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa arvioimalla ja analysoimalla yhdessä työsuorituksia, neuvomalla ja opastamalla toisia niiden suorittamisessa sekä ratkomalla yhdessä työssä ilmeneviä ongelmia.

Faktori 5

53. Neuvomme ja opastamme toisiamme työtehtävien suorittamisessa.	.87
52. Ratkaisemme työssä ilmeneviä ongelmia yhdessä.	.81
51. Meillä on tapana arvioida ja analysoida yhdessä työsuorituksiamme oppimismielessä.	.73
50. Minulla on hyvät mahdollisuudet vaihtaa mielipiteitä ja kokemuksia työtehtävien suorittamisesta työtovereitten kanssa.	.56
Faktorin reliabiliteetti .80 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 3,49, hajonta .94.	

F 6 Tehtävien ja toiminnan selkeys, TS. Faktorissa kerrotaan käsityksiä siitä, miten selkeitä toiminnan päämäärät ja päätöksentekojärjestelmä ovat kussakin yksikössä ja miten selkeä kuva henkilöstön jäsenillä on tehtävien jaosta ja heihin kohdistuvista odotuksista ammattikorkeakoulun henkilökuntana.

Faktori 6

47. Yksikköni päätöksentekojärjestelmä on selkeä.	.82
48. Yksikköni toiminnan päämäärät ovat selkeät.	.75
46. Tehtävien jako opetushenkilöstön kesken on selkeää.	.72
49. Henkilöstöön kuuluvilla on selkeä käsitys siitä, mitä heiltä odotetaan Laurean henkilökuntana.	.70
Faktorin reliabiliteetti .87 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 2,73, hajonta .95.	

F 7 Osaamisen kehittäminen, OK. Faktorilla selvitetään käsityksiä siitä, miten hyvät mahdollisuudet henkilöstöllä on osallistua koulutukseen, itsensä kehittämiseen ja uusien asioiden oppimiseen ja millaiset mahdollisuudet heillä on työnsä ja työyhteisönsä kehittämiseen ja omaa työtään koskevien tavoitteiden asettamiseen.

Faktori 7

38. Laureassa henkilöstöä koulutetaan ammattitaidon lisäämiseksi.	.81
39. Yksikössäni ollaan aktiivisesti kiinnostuneita henkilöstön ammatillisesta kasvusta.	.69
40. Saamme käyttöömmme uusinta alan tietoa ja ammattikirjallisuutta.	.62
37. Työyhteisöni pyrkii jatkuvasti hyödyntämään alansa uusinta tietoa.	.61
35. Työyhteisössäni arvostetaan uusia ideoita.	.58
36. Työyhteisöni jäsenillä on mahdollisuus osallistua kehittämisprojekteihin.	.57
33. Henkilöstöllä on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja työympäristöään.	.54
34. Työyhteisöni jäsenillä on mahdollisuus osallistua omaa työtään koskevien tavoitteiden asettamiseen.	.53
41. Minulla on mahdollisuus oppia uusia asioita ja kehittää itseäni.	.52
Faktorin reliabiliteetti .90 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 3,51, hajonta .83.	

F 8 Työn arvostus, TA. Faktori kuvaa henkilöstön jäsenten kokemuksia siitä, miten

arvostettua heidän työnsä on esimiehen ja työtovereiden silmissä ja missä määrin heidän työtään arvostetaan yleisesti.

Faktori 8

43. Saan kannustavaa palautetta työstäni.	.74
45. Koen, että työtäni arvostetaan.	.67
42. Esimieheni arvostaa työtäni.	.65
44. Työtovereitteni arvostava suhtautuminen on kannustanut minua.	.49

Faktorin reliabiliteetti .83 ja p-arvo <.001. Keskiarvo 3,52, hajonta .91.

C. RYHMÄN TOIMINTAA KUVAAVA FAKTORI

Ryhmän toiminta -faktorikokonaisuus voidaan sijoittaa yhden ryhmäprosessia kuvaavan faktorin alle.

F 9 Ryhmäprosessi, RP. Faktori kertoo henkilöstön kokemuksia siitä, miten hyvä yhteishenki omassa työryhmässä vallitsee (keskinäinen apu, vastuu tavoitteiden saavuttamisesta, yhteinen ideointi ja työn kehittäminen, virheistä oppiminen, tiimityön arvostaminen) ja miten halukkaasti ryhmän jäsenet ponnistelevat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja toiminnan laadun kehittämiseksi.

Faktori 9

59. Ryhmääni kuuluvat henkilöt tuovat esille uusia ideoita työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi.	.84
56. Ryhmässäni on yhteishenkeä ja halua ponnistella yhteisten tavoitteiden hyväksi.	.83
58. Ryhmääni kuuluvat henkilöt keskustelevat työn ja/tai työympäristön kehittämisestä.	.82
60. Ryhmäni jäsenet haluavat kehittää toiminnan laatua.	.82
54. Ryhmäni tuntee vastuuta siitä, että se saavuttaa hyvin tavoitteensa.	.80
57. Ryhmääni kuuluvat henkilöt auttavat minua, kun se on tarpeen.	.80
55. Ryhmääni kuuluvat henkilöt ylläpitävät korkeita suoritusvaatimuksia.	.77
61. Ryhmässäni analysoidaan yhteisesti virheitä ja pyritään oppimaan niistä.	.75
62. Työyhteisössäni arvostetaan tiimityötä.	.65
64. Avun pyytäminen työtoverilta on yksikössäni luontevaa.	.65
63. Opin suuren osan työssä tarvittavista taidoista työtovereiltani.	.50

Faktorin reliabiliteetti .90 ja p-arvo <.001. Keskiarvo 3,63, hajonta .75.

D. OPETTAJA-OPISKELIJA-SUHTEITA KUVAAVAT FAKTORIT

Opettaja-opiskelija-suhteita kuvaavaan kokonaisuuteen vastasi vain opetustyötä tekevä henkilöstö (opettajat ja ne koulutusalojohtajat, joilla oli opetusvelvollisuutta).

F 10 Opettaja-opiskelija-suhteet, OO. Faktori kuvaa opetushenkilöstön käsityksiä siitä,

miten hyvä työrauha opetustilanteissa on ja miten aktiivisia ja innostavia opiskelijat ovat.

Faktori 10

69. Opiskelijani arvostavat minua opettajana.	.84
68. Opiskelijat ovat antaneet minulle kannustavaa palautetta.	.83
67. Opiskelijat ovat aktiivisia ohjaamissani opetustilanteissa.	.81
66. Työrauhaongelmia ja kurinpitovaikeuksia ei juuri esiinny opetukseni aikana.	.68
Faktorin reliabiliteetti .78 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 4,12, hajonta .67.	

E. TYÖN AIHEUTTAMAA STRESSIÄ KUVAAVAT FAKTORIT

Työn aiheuttama stressi -faktorikokonaisuuteen kuuluvat ne faktorit, jotka kuvaavat vastaajan tuntemuksia rasitusoireista, työn kuormittavuuden lisääntymisestä ja työn muutoksista.

F 11 Rasitusoireet, RO. Faktori kertoo kokemuksia siitä, missä määrin henkilöstö kokee psyykkisiä rasitusoireita, kuten työhaluttomuutta, aloitekyvyttömyyttä ja keskittymisvaikeuksia.

Faktori 11

79. Tunnistan itsessäni aloitekyvyttömyyttä.	.81
80. Minulla on keskittymisvaikeuksia.	.77
78. Tunnistan itsessäni työhaluttomuutta.	.75
Faktorin reliabiliteetti .77 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 2,07, hajonta .95.	

F 12 Työn kuormittavuuden lisääntyminen, KL. Faktori selvittää kokemuksia siitä, missä määrin työmäärän lisääntyminen ja työtahdin kiristyminen ammattikorkeakoulun myötä ovat vaikuttaneet henkilöstön työssä väsymisen tuntemuksiin.

Faktori 12

76. Työtahtini on viime vuosina kiristynyt.	.78
72. Työmääräni on lisääntynyt ammattikorkeakoulun myötä.	.69
77. Tunnistan itsessäni työväsymistä.	.68
75. Koen, että työmääräni on sopiva.	-.66
70. Työyhteisössäni on liian vähän työntekijöitä työtehtäviin nähden.	.61
Faktorin reliabiliteetti .78 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 3,66, hajonta .89.	

F 13 Työn muuttuminen, TM. Faktori kertoo henkilöstön kokemuksia siitä, missä määrin työssä tapahtuvat muutokset ovat aiheuttaneet pelon ja rasituksen tuntemuksia.

Faktori 13

71. Olen kokenut muutospelkoa ammattikorkeakoulutoiminnan käynnistyttyä.	.82
74. Koen työssäni tapahtuvat toiminnan muutokset raskaana.	.67
73. Joudun lähes päivittäin tekemisiin minulle ennestään tuntemattomien asioiden kanssa.	.51

Faktorin reliabiliteetti .54 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 2,37, hajonta .85.

F. HENKILÖKOHTAISTA SUHTAUTUMISTA TYÖHÖN KUVAAVAT FAKTORIT

Henkilökohtainen suhtautuminen työhön -faktorikonaisuus muodostuu henkilökohtaista työhön sitoutumista ja kasvumotivaatiota kuvaavista faktoreista.

F 14 Työhön sitoutuminen, SI. Faktori osoittaa, missä määrin henkilöstö on innostunut ja saa tyydytystä työstään, arvostaa työpaikkaansa ja miten tärkeä nykyinen työpaikka on.

Faktori 14

87. Viihdyn hyvin nykyisessä työssäni.	.89
88. Haluan tehdä nykyistä työtäni; se tuottaa minulle tyydytystä.	.86
91. En halua vaihtaa nykyistä työpaikkaani toiseen.	.83
90. Laureassa minut otetaan huomioon yksilönä.	.70
89. Työhön lähteminen ei ole minulle vastenmielistä.	.60
92. Laurean tavoitteet ovat minulle tärkeitä, joten jaksan kiinnostua niistä.	.60

Faktorin reliabiliteetti .81 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 3,61, hajonta .83.

F 15 Kasvumotivaatio, KM. Faktori osoittaa, missä määrin yksilö on valmis ottamaan vastaan haasteita, kehittämään osaamistaan ja uusiutumaan ammatissaan.

Faktori 15

84. Olen kiinnostunut jatkokoulutuksesta, mikäli se edistää siirtymistä uusiin haasteellisiin tehtäviin.	.74
85. Kokeilen mielelläni uusia ideoita.	.74
83. Osallistun mielelläni kaikentyyppiseen kehittämistoimintaan työyhteisössä.	.70
81. Vastuun lisääminen kannustaa minua.	.68
82. Itseni kehittämisestä on minulle hyötyä.	.65
86. Seuraan aktiivisesti oman alan kehitystä.	.58

Faktorin reliabiliteetti .74 ja p-arvo <,001. Keskiarvo 4,29, hajonta .57.

Yhdistelmämuuttujien käyttöä tutkimuksen selitysanalyseissa pidetään perusteltuna kahdesta syystä: 1) yhdistelmämuuttujien luotettavuuskertoimet ovat korkeampia kuin alkuperäismuuttujien ja 2) tutkittava ilmiö on varsin kompleksinen ja käsitteiden väliset suhteet vaikeasti hallittavia, ellei muuttujien määrää olennaisesti supisteta (Ruohotie 1986, 136). Tässä tutkimuksessa yhdistelmämuuttujat (liite 2) muodostettiin kunkin faktorin osalta korkeimpia latauksia saaneista kärkimuuttujista. Kyseiset kärkimuuttujat summattiin

faktoreittain ja jaettiin muuttujien määrällä. Näin saadut summamuuttujat varioivat välillä 1-5 kuten alkuperäismuuttujat. Oheiseen yhteenvetotaulukkoon on koottu muodostetut faktorit sisältökuvauksineen.

Taulukko 14. Tutkimuksen faktorit ja niiden kuvaukset.

Faktorit	Faktorin kuvaukset henkilöstön käsityksistä ja kokemuksista
F 1 <i>Kannustava johtaminen, KJ</i>	Henkilöstön käsitykset siitä, missä määrin esimies kannustaa uusien työtapojen ja työyhteisön kehittämiseen, ottaa huomioon henkilöstön ehdotuksia ja toiveita ja käyttää hyväkseen työyhteisön jäsenten asiantuntemusta sekä pyrkii työskentelemään yhdessä henkilöstön kanssa myös ongelmanratkaisutilanteissa.
F 2 <i>Strateginen johtaminen, SJ</i>	Henkilöstön käsitykset siitä, miten ammattikorkeakoulun ylin johto viestii ja vahvistaa toimintaa ohjaavia arvoja, seuraa yksiköiden kehittymistä ja linjaa toiminnan suuntaa ja painopistealueita sekä henkilöstön osaamisen kehittämistä.
F 3 <i>Osaamisen palkitseminen, OP</i>	Henkilöstön käsitykset siitä, missä määrin ammattikorkeakoulu arvioi henkilöstön osaamisen kehittämistä, palkitsee tavoitteiden saavuttamisesta ja vaativista tehtävistä suoriutumisesta ja missä määrin henkilöstön jäsenille annetaan lisävastuuta osaamisen kasvaessa.
F 4 <i>Työn kannustearvo, TK</i>	Henkilöstön käsitykset siitä, kuinka itsenäistä, vapaata, vaihtelevaa ja haasteellista työ on ja missä määrin työ itsessään tuottaa onnistumisen ja edistymisen kokemuksia sekä sisäistä tyydytystä.
F 5 <i>Vuorovaikutuksessa kehittyminen, VK</i>	Henkilöstön kokemukset siitä, missä määrin työyhteisön jäsenet voivat oppia toisiltaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa arvioimalla ja analysoimalla yhdessä työsuorituksia, neuvomalla ja opastamalla toisia niiden suorittamisessa sekä ratkomalla yhdessä työssä ilmeneviä ongelmia.
F 6 <i>Tehtävien ja toiminnan selkeys, TS</i>	Käsitykset siitä, miten selkeitä toiminnan päämäärät ja päätöksentekojärjestelmä ovat kussakin yksikössä ja miten selkeä kuva henkilöstöllä on tehtäväjaosta ja ammattikorkeakoulun henkilökuntaan kohdistuvista odotuksista.
F 7 <i>Osaamisen kehittäminen, OK</i>	Käsitykset siitä, miten hyvät mahdollisuudet henkilöstöllä on osallistua koulutukseen, itsensä kehittämiseen ja uusien asioiden oppimiseen ja, millaiset mahdollisuudet henkilökuntaan kuuluvilla on työnsä ja työyhteisönsä kehittämiseen ja omaa työtään koskevien tavoitteiden asettamiseen.
F 8 <i>Työn arvostus, TA</i>	Henkilöstön jäsenten kokemukset siitä, miten arvostettua heidän työnsä on esimiehen ja työtovereiden silmissä ja missä määrin työtä arvostetaan yleisesti.
F 9 <i>Ryhmäprosessi, RP</i>	Henkilöstön kokemukset siitä, miten hyvä yhteishenki omassa työryhmässä vallitsee ja miten halukkaasti ryhmän jäsenet ponnistelevat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja toiminnan laadun kehittämiseksi.
F 10 <i>Opettaja-opiskelijasuhteet, OO</i>	Opetushenkilöstön käsitykset siitä, miten hyvä työrauha opetustilanteissa on ja miten aktiivisia ja innostavia opiskelijat ovat.
F 11 <i>Rasitusoireet, RO</i>	Kokemukset siitä, missä määrin henkilöstö kokee psyykkisiä rasitusoireita, kuten työhaluttomuutta, aloitekyvyttömyyttä ja keskittymisvaikeuksia.
F 12 <i>Työn kuormittavuuden lisääntyminen, KL</i>	Kokemukset siitä, missä määrin työmäärän lisääntyminen ja työtahdin kiristyminen ammattikorkeakoulun myötä ovat vaikuttaneet henkilöstön työssä väsymisen tuntemuksiin.
F 13 <i>Työn muuttuminen, TM</i>	Henkilöstön kokemukset siitä, missä määrin työssä tapahtuvat muutokset ovat aiheuttaneet pelon ja rasituksen tuntemuksia.

F 14 Työhön sitoutuminen, SI	Käsitykset siitä, missä määrin henkilöstö on innostunut ja saa tyydytystä työstään, arvostaa työpaikkaansa ja miten tärkeä nykyinen työpaikka on.
F 15 Kasvu-motivaatio, KM	Käsitykset siitä, missä määrin yksilö on valmis ottamaan vastaan haasteita, kehittämään osaamistaan ja uusiutumaan ammatissaan.

5.2 Faktorianalyysin perusteella luotu yleiskuva ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä

Laurea-ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiä voidaan kyselyaineiston faktorianalyysin tulosten perusteella luonnehtia melko hyviksi, kuten oheinen taulukko osoittaa.

Taulukko 15. Ammattikorkeakoulun kasvuedellytykset: koko aineiston summamuuttujien keskiarvot ja hajonnat

Summamuuttujat	Keskiarvo	Hajonta
A. JOHTAMINEN		
F1 Kannustava johtaminen, KJ	3,5	.94
F2 Strateginen johtaminen, SJ	2,9	.85
F3 Osaamisen palkitseminen, OP	2,5	.87
B. TYÖ JA TYÖTEHTÄVÄT		
F4 Työn kannustearvo, TK	4,1	.77
F5 Vuorovaikutuksessa kehittyminen, VK	3,5	.94
F6 Tehtävien ja toiminnan selkeys, TS	2,7	.95
F7 Osaamisen kehittäminen, OK	3,5	.83
F8 Työn arvostus, TA	3,5	.91
C. RYHMÄN TOIMINTA		
F9 Ryhmäprosessi, RP	3,6	.75
D. OPETTAJA-OPISKELIJA-SUHTEET		
F10 Opettaja-opiskelija-suhteet, OO	4,1	.67
E. TYÖN AIHEUTTAMA STRESSI		
F11 Rasitusoireet, RO	2,1	.95
F12 Työn kuormittavuuden lisääntyminen, KL	3,7	.89
F13 Työn muuttuminen, TM	2,4	.85
F. HENKILÖKOHTAINEN SUHTAUTUMINEN TYÖHÖN		
F14 Työhön sitoutuminen, SI	3,6	.83
F15 Kasvumotivaatio, KM	4,3	.57

HUOM. Faktorikokonaisuuksissa A, B, C, D ja F korkeat arvot ilmaisevat positiivisuutta ja tyytyväisyyttä ja alhaiset arvot negatiivisuutta ja tyytymättömyyttä. Faktorikokonaisuudessa E tilanne on päinvastainen: korkea arvo ilmaisee negatiivisuutta ja tyytymättömyyttä ja alhaiset arvot positiivisuutta ja tyytyväisyyttä.

Yli kaksi kolmasosaa faktoreista kertoo positiivisista piirteistä (ka. yli 3,5 ja kahdessa tapauksessa käänteisesti alle 2,5), mutta lähes kolmasosassa on selkeitä kehittämistarpeita (ka. alle 3 ja yhdessä käänteisesti 3,7). Kannustavan johtamisen voidaan sanoa liittyvän lähiesimiehen toimintaan. Lähiesimiehen toimintaan ollaan yleisesti melko tyytyväisiä. Tulosten perusteella vaikuttaa, että häneen on helppo ottaa yhteyttä, hän antaa alaisensa työskennellä itsenäisesti ja luottaa heihin, työskentelee yhdessä heidän kanssaan ja ottaa huomioon heidän toiveitaan. Henkilöstön mielestä työyhteisön jäseniä kannustetaan ja rohkaistaan ideointiin, uusien työtapojen kehittämiseen ja luovuuteen. Esimiehen koetaan tukevan alaisiaan ja olevan oikeudenmukainen. Henkilöstön hyvinvointiin, työskentelyolosuhteiden parantamiseen ja yhteishengen lujittamiseen liittyvissä kysymyksissä henkilöstö näkee kehittämisen tarvetta.

Henkilöstö kritisoi strategiseen johtamiseen liittyviä seikkoja eli ylimmän johdon (johtoryhmä) toimintaa suunnan näyttäjänä, yhteisten arvojen välittäjänä, yksiköiden kehittymisen seuraajana ja osaamisen kehittämisestä vastaavana. Johdon ja esimiesten toiminnan erityisenä kehittämisen kohteena pidetään osaamisen arviointia ja osaamisen palkitsemista ja vaativista tehtävistä suoriutumisen huomioimista työyhteisössä.

Suurin osa henkilöstöstä pitää työtään kannustavana. Työ koetaan itsenäiseksi ja vapaaksi, vaihtelevaksi ja haastavaksi sekä onnistumisen elämyksiä ja sisäistä tyydytystä tuottavaksi. Työ on henkilöstön mielestä vuorovaikutuksellista: ongelmia voidaan ratkaista yhdessä työtovereiden kanssa ja opastaa toisia. Henkilöstöllä näyttää olevan hyvät mahdollisuudet koulutukseen, uuden oppimiseen, itsensä ja työnsä kehittämiseen sekä oman työn tavoitteiden asettamiseen. Lisäksi henkilöstö kokee työtään arvostettavan. Kriittisesti henkilöstö sen sijaan arvioi ammattikorkeakoulun päätöksentekojärjestelmää sekä toiminnan päämäärien ja tehtävien jaon selkeyttä. Henkilöstöllä ei ole mielestään selkeätä kuvaa odotuksista, joita heihin kohdistuu ammattikorkeakoulun henkilökuntana.

Ryhmässä toimiminen tuntuu sujuvan kokonaisuudessaan hyvin. Ryhmissä on hyvä yhteishenki, ryhmän jäsenet ponnistelevat yhteisten päämäärien saavuttamiseksi ja auttavat toisiaan. Myös opetushenkilöstön vuorovaikutustilanteet opiskelijoiden kanssa näyttävät sujuvan myönteisesti. Työrauha koetaan hyväksi ja opiskelijat aktiivisiksi ja innokkaiksi.

Henkilöstön mielipiteet jakaantuvat työn aiheuttaman stressin kokemuksissa. Toisaalta henkilöstön keskuudessa on paljon niitä, jotka kokevat työn kuormittavuuden lisääntyneen ammattikorkeakoulutoiminnan aikana. Sen sijaan varsinaisia rasisoireita (työhaluttomuus, aloittekyvyttömyys, keskittymisvaikeudet) tai työn muuttumisesta aiheutuvia ongelmia tunnetaan melko vähän.

Henkilöstön kasvumotivaatio sekä halu itsensä kehittämiseen ja uuden kokeilemiseen on

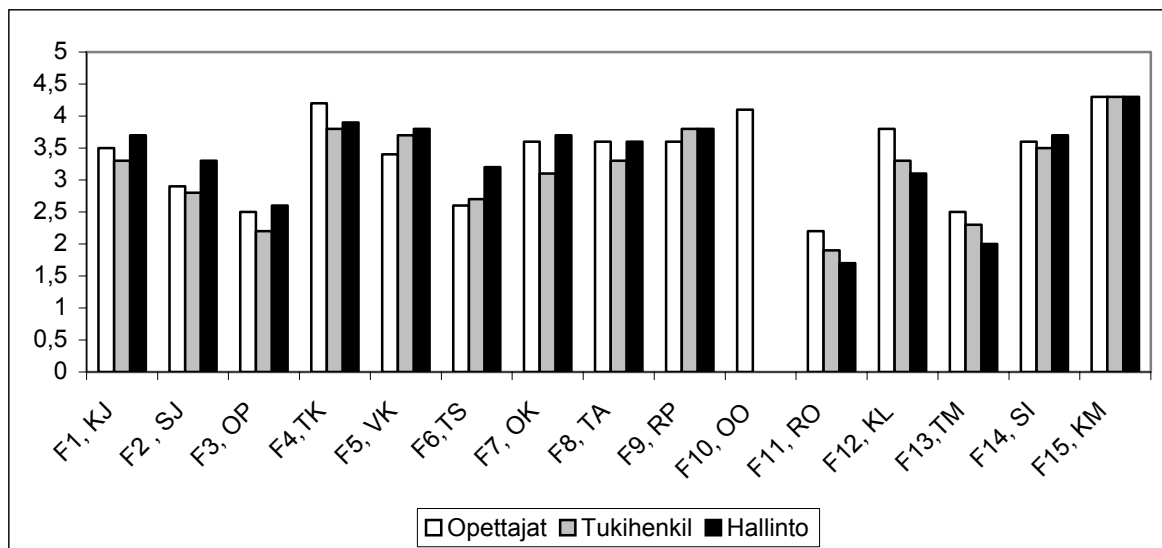
tutkimuksen tulosten mukaan korkea. Kyseisen faktorin hajonnan pienuus osoittaa myös vastaajien yksimielisyyttä asiasta. Työhön sitoutuminenkin on melko hyvällä tasolla, mutta vastausten hajonta on hieman suurempi kuin kasvumotivaation kohdalla.

5.3 Eri ryhmien käsitykset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä

Henkilöstön käsityksiä ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä tarkastellaan tässä luvussa eri henkilöstöryhmien, työtehtävien ja työsuhteen luonteen mukaan sekä eri yksiköiden ja alojen henkilöstön antamien arvioiden pohjalta. Lisäksi kuvataan vuorovaikutuksen määrää ja intensiteettiä ammattikorkeakoulussa sekä kerrotaan, miten johtoryhmän kanssa tapahtuva vuorovaikutus on yhteydessä kasvuedellytyksiin.

Käsitykset kasvuedellytyksistä henkilöstöryhmittäin

Henkilöstöryhmittäin tarkastellen vastauksissa on tilastollisesti merkitseviä eroja kahdeksalla faktorilla. Hallinnon ryhmässä kuuden faktorin hajonta nousee melko korkeaksi. Ilmapiirin kokeminen eri tavoin johtunee siitä, että vastaajaryhmä koostui erilaisissa tehtävissä toimivista henkilöistä. Eri asemasta tarkasteltuna asiat saattavat näyttäytyä eri tavoin. Hallinnon ryhmässä on ammattikorkeakoulun johtoryhmän jäseniä ja koulutusalojohtajia, hallintoyksikön asiantuntija- ja sihteeritehtävissä toimivia sekä talouspalvelukeskuksen henkilökuntaa. Opettaja- ja tukihenkilöstön ryhmissä hajonta on pienempää.



Opettajat=yliopettaja, lehtori, muu opettaja, Tukihenkilöstö=opintotoimiston ja kirjaston henkilökunta, assistentit, Hallinto=hallintoyksikön ja talouspalvelukeskuksen henkilökunta, koulutusalojohtajat, aluerehtorit. KJ=kannustava johtaminen, SJ=strateginen johtaminen, OP=osaamisen palkitseminen, TK=työn kannustearvo, VK=vuorovaikutuksessa kehittyminen, TS=tehtävien ja toiminnan selkeys, OK=osaamisen kehittäminen, TA=työn arvostus, RP=ryhmäprosessi, OO=opettaja-opiskelija-suhteet, RO=rasitusoireet, KL=työn kuormittavuuden lisääntyminen, TM=työn muuttuminen, SI=työhön sitoutuminen, KM=kasvumotivaatio.

Kuvio 10. Eri henkilöstöryhmien käsitykset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä.

Hallinnon henkilöstö suhtautuu ammattikorkeakoulun strategiseen johtamiseen positiivisemmin kuin kahden muun ryhmän henkilöstö. Lisäksi ryhmän jäsenet kokevat tehtävien ja toiminnan selkeyden paremmaksi ja toisaalta työn muuttumisen vähemmän raskaaksi kuin muiden ryhmien jäsenet.

Työn kannustearvo on kaikkien ryhmien mielestä hyvä, mutta opettajilla se on erityisen korkea. Sen sijaan opettajat kokevat vuorovaikutuksessa toimimisen mahdollisuudet hieman heikompina ja työn rasitusoireet hieman suurempina kuin muut ryhmät. Lisäksi työn kuormittavuuden lisääntyminen tuntuu rasittavan opettajia selkeästi enemmän kuin kahta muuta ryhmää. Tukihenkilöstön edustajat kokevat mahdollisuutensa osaamisen kehittämiseen heikommiksi kuin opettajien ja hallinnon ryhmien jäsenet.

Yhteenvedon voidaan sanoa, että opettajien ryhmä suhtautuu kriittisimmin henkilöstön kasvuedellytyksiin ja kokee työn rasittavimpana. Hallinnon henkilöstö suhtautuu kasvuedellytyksiin positiivisimmin ja kokee työn rasitustekijät vähäisimpinä. Tosin tämän ryhmän vastauksissa hajonta on joillain faktoreilla melko suuri.

Kun tarkastellaan kasvuedellytyksiä tehtävän mukaan, tulosten tulkinnassa on otettava huomioon, että lehtoreiden ryhmä oli iso (N=136, sisältää koko opettajaryhmän lukuun ottamatta yliopettajia) ja muut henkilöstöryhmät melko pieniä (yliopettajat N=9, koulutusalojohtajat N=10, itsenäisessä asiantuntijatehtävässä toimivat N=7, opintosihteerit,

instituutti-isännät, kirjastovirkailijat, talouspalvelukeskus, sihteerit, assistentit N=33, johtoryhmä N=6). Tehtäväkohtainen tarkastelu on kuitenkin mielenkiintoista. Tuloksista ilmenee, että varsinkin koulutusalojohtajien, mutta myös opintosihteerin ym. ryhmän vastaukset ovat sisäisesti hyvin homogeenisia. Lehtoreiden suuri ryhmä on melko yksimielinen, ja yliopettajien ryhmänkin vastauksissa hajonta on kohtuullista. Sen sijaan useilla faktoreilla johtoryhmän vastausten hajonta on suuri.

Mielenkiintoista on se, että eri tehtäväryhmien jäsenten käsityksissä ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä on suuria, useimmiten tilastollisesti merkitseviä, eroja.

Taulukko 16. Eri henkilöstöryhmien (tehtävän mukaan ryhmiteltynä) käsitykset kasvuedellytyksistä.

Faktori	Yliopettajat		Lehtorit		Koulutus- alajohtajat		Itsenäiset asiantuntijat		Opinto- sihteerit ym.		Johtoryhmä		Erojen tilastollinen merkitsevyys	
	K	S	K	S	K	S	K	S	K	S	K	S	F-arvo	p-arvo
F1 kj	3,1	1,2	3,5	.90	4,4	.32	3,6	.78	3,2	.90	3,3	1,5	3.10	*
F2, sj	2,8	1,2	2,9	.82	3,7	.53	3,0	.71	2,8	.82	2,9	1,5	1.90	ns.
F3 op	2,2	.99	2,6	.85	3,2	.72	2,5	.66	2,1	.73	2,9	1,4	3.59	**
F4 tk	3,6	.89	4,2	.64	4,3	.48	3,9	.74	3,7	.82	3,6	1,8	4.12	**
F5 vk	2,8	1,1	3,4	.93	4,0	.58	3,6	.48	3,8	.76	3,5	1,5	2.58	*
F6 ts	2,1	.79	2,7	.97	3,7	.50	2,6	.61	2,9	.87	2,7	1,4	3.02	*
F7 ok	3,0	1,1	3,6	.72	4,5	.30	3,7	.75	3,0	.83	3,1	1,6	7.54	***
F8 ta	3,1	1,1	3,6	.82	4,2	.56	3,6	.71	3,1	.96	3,2	1,7	3.49	**
F9 rp	3,5	.69	3,6	.71	4,2	.52	3,5	.17	3,8	.80	3,6	1,4	1.92	ns.
F10 oo	4,3	.62	4,1	.62	4,4	.88	3,5	.71			2,6	2,3	3.36	*
F11 ro	1,8	.53	2,2	1.0	2,0	.83	1,9	.54	1,8	.86	1,3	.44	2.14	ns.
F12 kl	3,7	.89	3,9	.82	3,8	.55	2,9	1,1	3,1	.97	3,00	1,0	6.14	***
F13 tm	1,7	.61	2,5	.86	2,1	.69	2,3	.72	2,1	.73	1,6	.83	3.87	**
F14 si	3,1	.82	3,7	.80	4,3	.56	3,7	.77	3,4	.82	3,3	1,5	2.68	*
F15 km	4,6	.46	4,3	.51	4,5	.41	4,5	.20	4,2	.61	4,1	1,6	1.01	ns.

*** p<.001, ** p>.01, * p<.05

KJ=kannustava johtaminen, SJ=strateginen johtaminen, OP=osaamisen palkitseminen, TK=työn kannustearvo, VK=vuorovaikutuksessa kehittyminen, TS=tehtävien ja toiminnan selkeys, OK=osaamisen kehittäminen, TA=työn arvostus, RP=ryhmäprosessi, OO=opettaja-opiskelijasuhteet, RO=rasitusoireet, KL=työn kuormittavuuden lisääntyminen, TM=työn muuttuminen, SI=työhön sitoutuminen, KM=kasvumotivaatio.

Koulutusalojohtajat arvioivat ammattikorkeakoulun kasvuedellytykset paremmiksi kuin muut ryhmät ja kriittisimpiä ovat yliopettajat. Vaikka koulutusalojohtajat arvioivat kasvuedellytykset hyviksi, he tuntevat kuitenkin myös työn kuormittavuuden lisääntymisen melko suurena. Suurimpana työn kuormittavuuden lisääntymisen ja muutkin työn raskastekijät kokee lehtoreiden ryhmä, jonka mielestä työn kannustearvo on kuitenkin

erinomainen. Vähiten työn kuormittavuuden lisääntymisen tunnetta kokee itsenäisten asiantuntijoiden ryhmä, ja työn raskustekijät (raskusoireet, työn kuormittavuuden lisääntyminen, työn muuttuminen) arvioi vähäisimmäksi johtoryhmä.

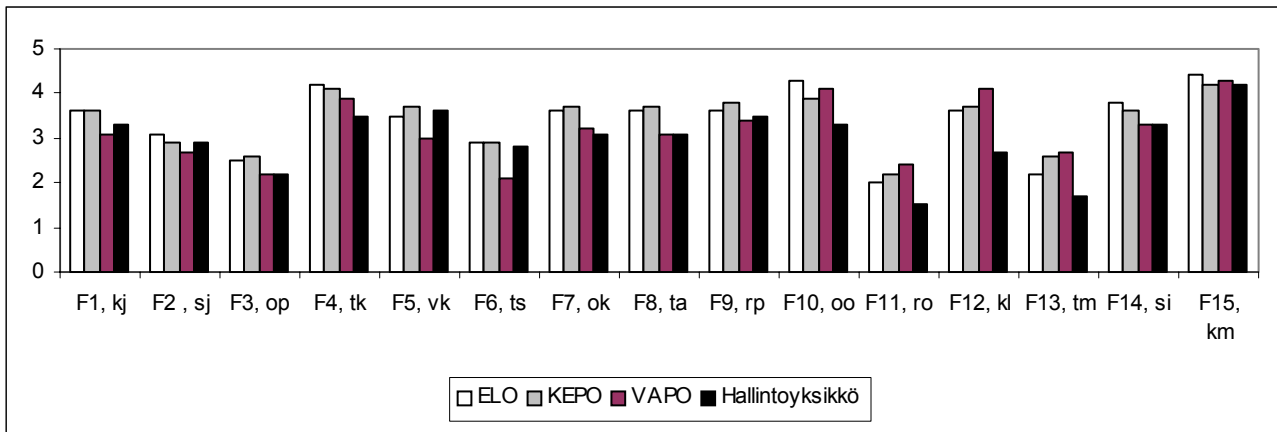
Opintosihteereiden ym. ryhmä arvioi heikoimmaksi osaamisen palkitsemisen ja yhdessä yliopettajien kanssa osaamisen kehittämisen ja työstä saadun arvostuksen. Erityisesti yliopettajien kriittisyys on vakavan pohdinnan paikka: henkilökohtainen kasvumotivaatio on kyseisen ryhmän jäsenillä kaikkein korkein (myös muilla ryhmillä korkea), mutta usko Laurean kasvuedellytyksiin heikoin, samoin kuin työhön ja työpaikkaan sitoutuminen.

Kahden esimiesryhmän tarkastelu suhteessa toisiinsa tuo esiin kiinnostavia näkökulmia. Koulutusala johtajat suhtautuvat kokonaisuudessaan erittäin positiivisesti Laurean kasvuedellytyksiin. He muodostavat selkeästi sitoutuneimman henkilöstöryhmän, jonka kasvumotivaatiokin on erittäin korkea. Merkille pantavaa on myös ryhmän vastaajien yksimielisyys. Sen sijaan johtoryhmä on kokonaisuudessaan paljon kriittisempi suhtautumisessaan Laurean kasvuedellytyksiin. Ryhmän sitoutuminen jää melko alhaiseksi ja vaikka kasvumotivaatio on korkea, se on kuitenkin henkilöstöryhmien alhaisin. Tuloksiin on suhtauduttava tietyllä varauksella, sillä molemmat ryhmät ovat pieniä ja johtoryhmän jäsenten vastausten hajonta on suuri.

Eri henkilöstöryhmien kasvumotivaatiosta ja työhön sitoutumisesta kerrotaan lisää Bayes-mallinnuksen visualisoinnin yhteydessä (luku 5.5.4).

Käsitykset kasvuedellytyksistä eri alueyksiköissä

Alueyksikkö on vastaajia tilastollisesti hyvin erotteleva taustamuuttuja: vain kolmen faktorin (strateginen johtaminen, osaamisen palkitseminen ja kasvumotivaatio) keskiarvot eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Eri alueyksiköiden jäsenet olivat vastaajina suhteellisen homogeenisia ryhmiä. Vain hallintoyksikön ja talouspalvelukeskuksen muodostaman yksikön vastauksissa hajonta kohoaa joillain faktoreilla melko korkeaksi. Tulos kuvaa ilmeisesti hallintoyksikön ja talouspalvelukeskuksen henkilöstön työtehtävien eroavuutta johtamis- ja asiantuntijatehtävistä sihteerityöhön.



ELO=Espoon-Lohjan alueyksikkö, KEPO=Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksikkö, VAPO=Vantaan-Porvoon alueyksikkö. Hallintoyksikkö sisältää talouspalvelukeskuksen.

KJ=kannustava johtaminen, SJ=strateginen johtaminen, OP=osaamisen palkitseminen, TK=työn kannustearvo, VK=vuorovaikutuksessa kehittyminen, TS=tehtävien ja toiminnan selkeys, OK=osaamisen kehittäminen, TA=työn arvostus, RP=ryhmäprosessi, OO=opettaja-opiskelijasuhteet, RO=rasitusoireet, KL=työn kuormittavuuden lisääntyminen, TM=työn muuttuminen, SI=työhön sitoutuminen, KM=kasvumotivaatio.

Kuvio 11. Eri alueyksiköiden henkilöstön käsitykset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä.

Espoon-Lohjan ja Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksiköiden henkilöstön jäsenet arvioivat ammattikorkeakoulun kasvuedellytykset positiivisemmin kuin muiden alueyksiköiden henkilöstö. Kriittisintä suhtautuminen on Vantaan-Porvoon alueyksikön henkilöstöllä.

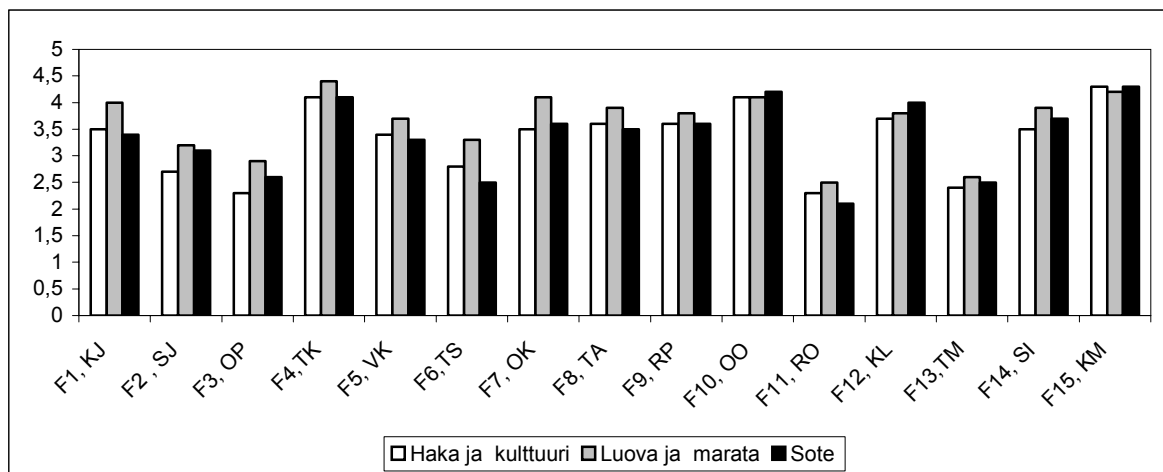
Espoon-Lohjan alueyksikön henkilöstö arvioi ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoiminnan paremmaksi kuin muut ryhmät. Vantaan-Porvoon alueyksikön henkilöstön arviot ovat heikoimpia. Espoon-Lohjan ja Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksiköiden henkilöstön työkokemukset ja ryhmäprosessin toteutumista koskevat arviot ovat myönteisiä. Heikohko arvio näiden alueyksiköiden henkilöstöltä tulee kuitenkin yksikön päämäärien ja tavoitteiden selkeyttä sekä henkilöstöön kohdistuvia odotuksia mittaavalle faktorille. Vielä heikommaksi faktori on arvioitu hallintoyksikössä. Vantaan-Porvoon alueyksikön henkilöstö on myös tyytymätön ko. tekijöiden toteutumiseen ja antaa heikohkot arviot muillekin työtä ja työtehtäviä koskeville faktoreille. Hallintoyksikön henkilöstö suhtautuu kriittisimmin osaamisen kehittämisen mahdollisuuksiin.

Kaikissa alueyksiköissä henkilöstön jäsenet kokevat opettaja-opiskelijasuhteet hyväksi, mutta erityisen hyväksi ne kokee Espoon-Lohjan alueyksikön henkilöstö. Työn rasitustekijöistä varsinaiset rasitusoireet ja työn muuttumisesta johtuvat tekijät eivät nousseet kovin vahvasti esille. Sen sijaan eri alueyksiköiden henkilöstö kokee työn kuormittavuuden lisääntyneen selvästi. Vantaan-Porvoon osalta tämä tulee merkittävästi esiin ja Espoon-Lohjan sekä Keski- ja Pohjois-Uudenmaan kohdalla melko selvästi. Hallintoyksikön henkilöstöä työn rasitustekijät vaivaavat vähiten. Espoon-Lohjan alueyksikön henkilöstö on voimakkaimmin

sitoutunut työhönsä ja Vantaan-Porvoon ja hallintoyksikön henkilöstö heikoimmin. Kaikkien yksiköiden henkilöstön kasvumotivaatio on hyvä. Bayes-mallinnuksella havainnollistetaan henkilöstön kasvumotivaatiota ja työhön sitoutumista eri alueyksiköissä luvussa 5.5.4.

Käsitykset kasvuedellytyksistä eri koulutusaloilla

Opetushenkilöstön käsitykset Laurean kasvuedellytyksistä eivät näytä eroavan merkittävästi eri koulutusaloilla. Vain kolmasosassa faktorimuuttujia on tilastollisesti merkitseviä eroja koulutusalan mukaan tarkasteltuna. Hajonta pysyy alojen sisällä kohtuullisena. Pienen vastaajajoukon takia luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala yhdistettiin. Kulttuurialan ainoa vastaaja liitettiin hallinnon ja kaupan alan ryhmään.



Haka=hallinnon ja kaupan ala, Kulttuuri=kulttuuriala, Luova=luonnonvara-ala, Marata=matkailu-, ravitsemis- ja talousala, Sote=sosiaali- ja terveysala. Vastaajina vain opetushenkilöstö ja koulutusalojohtajat. KJ=kannustava johtaminen, SJ=strateginen johtaminen, OP=osaamisen palkitseminen, TK=työn kannustearvo, VK=vuorovaikutuksessa kehittyminen, TS=tehtävien ja toiminnan selkeys, OK=osaamisen kehittäminen, TA=työn arvostus, RP=ryhmäprosessi, OO=opettaja-opiskelijasuhteet, RO=rasitusoireet, KL=työn kuormittavuuden lisääntyminen, TM=työn muuttuminen, SI=työhön sitoutuminen, KM=kasvumotivaatio.

Kuvio 12. Eri koulutusaloilla työskentelevän henkilökunnan käsitykset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä

Luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalojen yhdistetyn ryhmän jäsenet arvioivat ammattikorkeakoulun kasvuedellytykset kaikkein myönteisimmin. Hallinnon ja kaupan sekä sosiaali- ja terveysalan henkilöstöt arvioivat kasvuedellytyksiä yhtä kriittisesti.

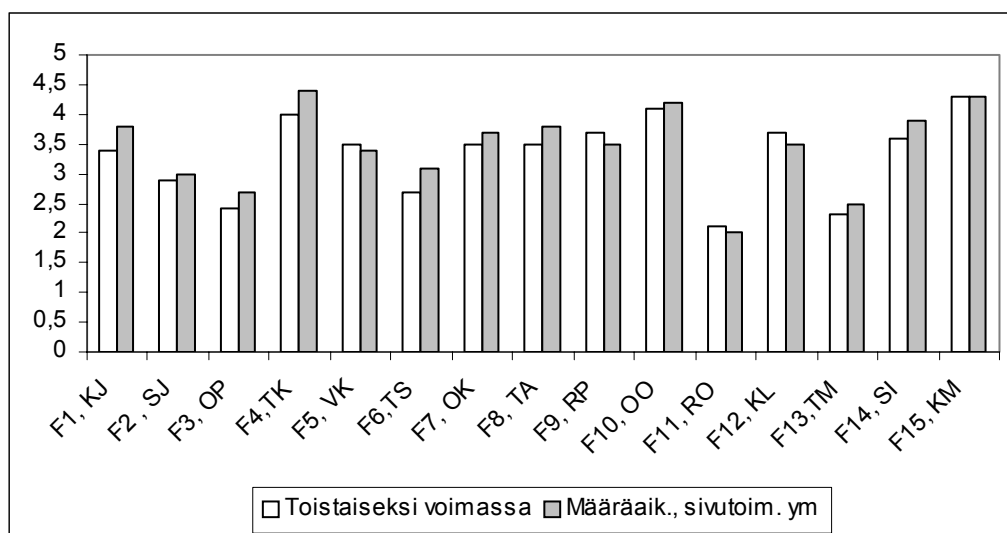
Luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalojen henkilöstö kokee johtamis- ja esimiestoiminnan kaikkein positiivisimmin. Kyseisen ryhmän jäsenet ovat tyytyväisiä varsinkin kannustavaan johtamiseen. Hallinnon ja kaupan alan opetushenkilöstö on kriittisintä

erityisesti ammattikorkeakoulun ylimmän johdon toimintaan strategisessa johtamisessa. Ryhmä arvioi muita heikommaksi myös osaamisen palkitsemisen ja osaamisen kehittämisen. Osaamisen kehittämisen henkilöstö kuitenkin kokee melko positiivisesti, luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ryhmässä hyvinkin positiivisesti.

Toiminnan päämäärien ja tavoitteiden sekä henkilöstöön kohdistuvien odotusten selkeydessä on parantamisen varaa erityisesti sosiaali- ja terveysalan ja hallinnon ja kaupan alan henkilöstön mielestä. Luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan ryhmän mielestä asia on kuitenkin kohtuullisella tasolla.

Työsuhteen luonne ja käsitykset kasvuedellytyksistä

Arviot ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä eivät eroa paljoakaan, kun vastauksia tarkastellaan työsuhteen luonteen mukaan (toistaiseksi voimassa olevat työsuhteet sekä määräaikaiset, sivutoimiset ja sijaiset).



KJ=kannustava johtaminen, SJ=strateginen johtaminen, OP=osaamisen palkitseminen, TK=työn kannustearvo, VK=vuorovaikutuksessa kehittyminen, TS=tehtävien ja toiminnan selkeys, OK=osaamisen kehittäminen, TA=työn arvostus, RP=ryhmäprosessi, OO=opettaja-opiskelijasuhteet, RO=rasitusoireet, KL=työn kuormittavuuden lisääntyminen, TM=työn muuttuminen, SI=työhön sitoutuminen, KM=kasvumotivaatio.

Kuvio 13. Erilaisissa työsuhteissa työskentelevän henkilöstön käsitykset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä

Tilastollista merkitsevyyttä on vain työn kannustearvon, tehtävien ja toiminnan selkeyden ja työhön sitoutumisen faktoreiden arvioinnissa. Määräaikaisten, sijaisten ja sivutoimisten

ryhmä arvioi kaikki nämä tekijät positiivisemmin kuin vakinainen henkilöstö. Selkein ero on työn kannustearvossa, jonka ryhmän jäsenet arvioivat erittäin korkeaksi, joskin arvio on vakinaisella henkilöstölläkin korkea. Vakainainen henkilöstö on arvioissaan hieman kriittisempi kuin määräaikaisten, sivutoimisten ja sijaisten ryhmä.

Ammattikorkeakoulun vuorovaikutuksen määrä ja intensiteetti sekä kasvuedellytykset ja vuorovaikutus johtoryhmän kanssa

Ammattikorkeakoulun sisäistä vuorovaikutusta selvitetään seuraavaksi kahdella tavalla. Ensin kuvataan eri henkilöstöryhmien välisen vuorovaikutuksen määrää ja intensiteettiä Laureassa. Sen jälkeen kerrotaan, miten vuorovaikutus johtoryhmän kanssa on yhteyksissä kasvuedellytyksiä kuvaaviin faktorimuuttujiin.

Vuorovaikutuksen määrää pyydettiin arvioimaan kysymällä, kuinka useita kertoja (päivittäin, useita kertoja viikossa, viikoittain, harvemmin) vastaaja on yhteydessä eri henkilöstöryhmien jäseniin (johtoryhmän jäsen, lähiesimies, työyhteisön jäsen, ryhmän jäsen) henkilökohtaisesti tai esimerkiksi sähköpostitse.

Vuorovaikutus näyttää ammattikorkeakoulussa olevan kaikkiaan melko runsasta, sillä $\frac{3}{4}$ tapahtuvasta vuorovaikutuksesta kohdistuu viikoittaiseen tai sitä tiiviimpään yhteydenpitoon. Vastauksista voidaan päätellä, että vuorovaikutuksen intensiteetti on sitä voimakkaampaa, mitä lähempänä vuorovaikutuksen kohde on sekä fyysisesti että organisaation hierarkiassa. Vastaajista 81 % kertoi olevansa päivittäin yhteydessä työyhteisönsä jäseniin. Kokonaisuudessaan lähes 45 % vuorovaikutuksesta oli päivittäistä ja siitä lähes puolet tapahtui oman työyhteisön jäsenten kanssa. Lisäksi kaikki olivat vähintään viikoittain vuorovaikutuksessa työyhteisön jäsenten kanssa. Ryhmän jäseniin oltiin melko usein yhteydessä päivittäin, kun sen sijaan päivittäinen kontakti esimiehiin oli selvästi vähäisempää. Johtoryhmän jäseniin oli päivittäin yhteydessä vain noin 10 % ja omaan esimieheen noin 20 % vastaajista.

Neljäsosa ilmoitetusta vuorovaikutuksesta tapahtui harvemmin kuin viikoittain. Vähän vuorovaikutusta oli esimiesten, erityisesti johtoryhmän jäsenten, kanssa. Oman esimiehen kanssa henkilöstö näytti olevan tiiviimmässä kanssakäymisessä, sillä 75 % vastaajista kertoi olevansa yhteydessä esimieheensä viikoittain tai sitä useammin. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus osoittautui kokonaisuudessaan erittäin aktiiviseksi, sillä vain 3 % siitä sijoittui harvemmin kuin viikoittain tapahtuvaksi. Seuraavaan taulukkoon on koottu vuorovaikutuksen jakaantuminen henkilöstöryhmittäin.

Taulukko 17. Vuorovaikutuksen jakaantuminen henkilöstöryhmittäin

Henkilöstöryhmä Vuorovaikutuksen määrä	Kaikki kohteet		Johtoryhmän jäsen		Lähiesimies		Työyhteisön jäsen		Ryhmän jäsen	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Päivittäin	373	44,8	20	5,4	42	11,3	168	45,0	143	38,3
Useita kertoja/vko	118	14,2	7	5,9	43	36,4	29	24,6	39	33,1
Viikoittain	131	15,7	29	22,1	72	55,0	11	8,4	19	14,5
Harvemmin	210	25,2	152	72,4	51	24,3	0	0	7	3,3
	832	100	208		208		208		208	

Seuraavaksi kuvataan sitä, miten johtoryhmän kanssa tapahtuva vuorovaikutus on yhteyksissä eri faktorimuuttujiin. Johtoryhmän kanssa harvoin vuorovaikutuksessa ovat henkilöstön jäsenet suhtautuvat kriittisemmin ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin kuin viikoittain tai sitä useammin johtoryhmän jäseniin yhteydessä olevat. Tämä liittyy toisaalta siihen, että runsas vuorovaikutus johtoryhmän jäsenten kanssa on lisännyt tietoa esimerkiksi ammattikorkeakoulun päämääristä, johdon toiminnasta ja henkilöstöön kohdistuvista odotuksista. Voi myös tuntua, että vuorovaikutuksen kautta avautuu parempia mahdollisuuksia vaikuttaa ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin. Lisäksi on oletettavaa, että suuri osa säännöllisesti johtoryhmän kanssa tekemisissä olevista henkilöstön jäsenistä työskentelee esimies- ja asiantuntijatehtävissä, joissa on luontevat mahdollisuudet vuorovaikutukseen.

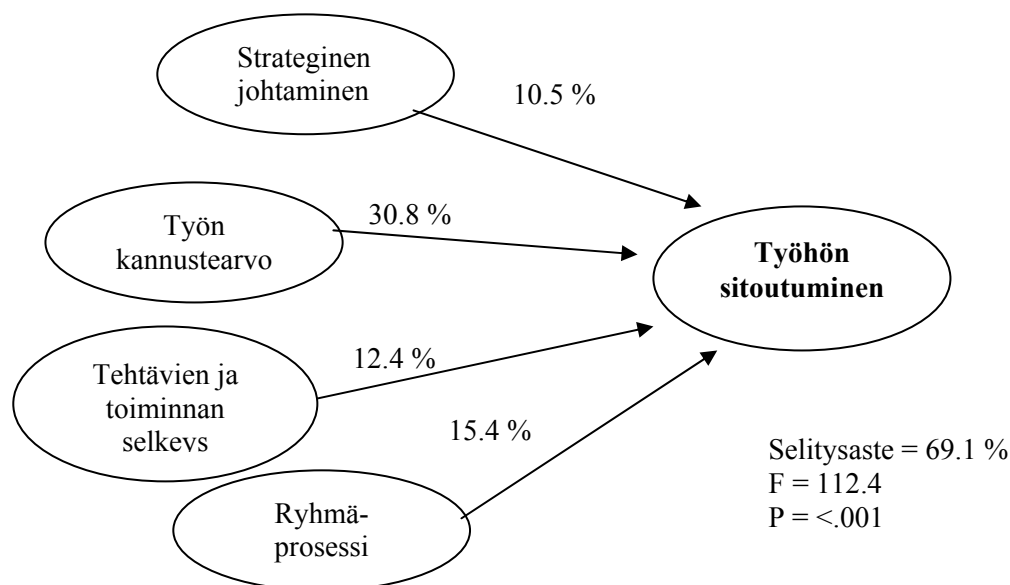
Tarkastelussa on syytä ottaa huomioon, että vain strategisen johtamisen, osaamisen palkitsemisen ja opettaja-opiskelija-suhteiden osalta on tilastollisesti merkitsevä yhteys johtoryhmän kanssa käytävän vuorovaikutuksen määrään. Strategiseen johtamiseen ja osaamisen palkitsemiseen tyytymättömimmät henkilöstön jäsenet ovat harvoin yhteydessä johtoryhmän jäseniin. On aika ymmärrettävää, että johtoryhmän ajatukset strategioista ja osaamisen palkitsemisesta voivat jäädä vieraiksi ja kokemukset kasvuedellytyksistä heikoiksi, jos henkilökohtainen vuorovaikutus puuttuu tai sitä on hyvin harvoin. Opettaja-opiskelija-suhteissa asia on päinvastoin. Runsaasti johtoryhmän kanssa vuorovaikutuksessa olevat vastaajat ovat tyytymättömiä omiin opettaja-opiskelijasuhteisiinsa. Tässä ryhmässä lienee opetustyötä tekeviä koulutusalojohtajia, jotka ovat tiiviissä yhteydessä johtoryhmän jäseniin, mutta pystyvät koulutusalojohtajan työn vaatimusten vuoksi panostamaan opiskelijasuhteisiinsa hieman heikommin.

5.4 Työhön sitoutumista selittävät tekijät

Organisatoristen kasvuedellytysten (psykologisen ilmapiirin) yhteyttä henkilöstön sitoutumiseen työyhteisössä selvitettiin regressioanalyysin avulla. Analyysi tehtiin paitsi koko aineiston myös suurimman henkilöstöryhmän eli opettajien osalta.

Koko ammattikorkeakouluhenkilöstöä kuvaavassa aineistossa työn kannustearvo on paras yksittäinen työhön sitoutumisen selittäjä. Merkittäviä tekijöitä henkilöstön työhön sitoutumisen kannalta ovat siis oman työn ja työskentelytapojen itsenäisyyttä, vaihtelevuutta ja haasteellisuutta sekä työn tuottaman onnistumisen ja edistymisen kokemusta ja työstä saatavan sisäisen tyydytyksen tunnetta kuvaavat piirteet. Tärkeäksi tekijäksi nousee myös ryhmäprosessi, joka kertoo siitä, että ryhmän yhteishenki (keskinäinen apu, vastuu tavoitteiden saavuttamisesta, yhteinen ideointi ja työn kehittäminen, virheistä oppiminen ja tiimityön arvostaminen) ja ryhmän jäsenten halu ponnistella yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja toiminnan laadun kehittämiseksi ovat myös merkittäviä työhön sitoutumisen kannalta.

Lisäksi henkilöstön työhön sitoutumista selittävät tehtävien ja toiminnan selkeyttä ja strategista johtamista kuvaavat faktorit. Tehtävien ja toiminnan selkeyteen liittyvät yksikön päätöksentekojärjestelmän ja toiminnan päämäärien selkeys sekä henkilöstön jäsenten kuva tehtävien jaosta ja heihin ammattikorkeakoulun henkilöstönä kohdistuvista odotuksista. Organisaation ylimmän johdon toiminnan merkitystä henkilöstön sitoutumisen kannalta osoittaa strateginen johtaminen -faktorin nouseminen työhön sitoutumista selittäväksi tekijäksi. Faktori kuvaa johtoa toimintaa ohjaavien arvojen viestijänä, yksiköiden kehittymisen seuraajana ja toiminnan suunnan, painopistealueiden ja henkilöstön osaamisen kehittämisen linjaajina.



Kuvio 14. Koko henkilöstön työhön sitoutumista selittävät tekijät (N=206).

Regressioanalyysin tulokset eroavat opettaja-aineiston osalta vain vähän koko aineiston tuloksista. Opettajien työhön sitoutumista selittävät samat tekijät kuin koko aineistossa ja selittävien tekijöiden järjestys on myös sama. Opettajien kohdalla ryhmäprosessi ja tehtävien ja toiminnan selkeys nousevat kuitenkin voimakkaammin esille kuin koko aineistossa.

5.5 Bayes-mallintaminen kasvuedellytysten havainnollistajana

Koko aineistoa mallinnettiin Bayes-laskentaan perustuvalla B-Course-ohjelmalla (Myllymäki, Silander, Tirri & Uronen 2002). Tavoitteena oli saada Bayes-analyysillä täydentävää tietoa muuttujien välisistä suhteista.

Kyselyaineiston ilmapiirimuuttujista muodostettiin riippuvuussuhdeverkko, ns. Naive Bayes Network (ks. Tirri 1999). Verkon avulla tarkasteltiin ilmapiirimuuttujien todennäköisiä riippuvuuksia ja saatiin lisätietoa faktorirakenteen arviointiin. Naivi riippuvuussuhdeverkko kuvaa vain observoituun malliin valittujen muuttujien välisiä tilastollisia vaikutussuhteita. Bayes-mallinnuksen avulla muodostettu riippuvuussuhdeverkko ei ota mukaan latenteja muuttujia. Se muodostuu laskennallisesti todennäköisimmästä vaihtoehdosta, joka saadaan testaamalla lukuisia malleja. Laskenta-algoritmien avulla mallien etsintä voidaan rajoittaa mielekkäimpien mallien joukoksi. Esimerkiksi tämän tutkimuksen alkuperäisistä muuttujista

muodostettu Bayes-malli seuloutui yli kahden miljoonan malliperheen joukosta.

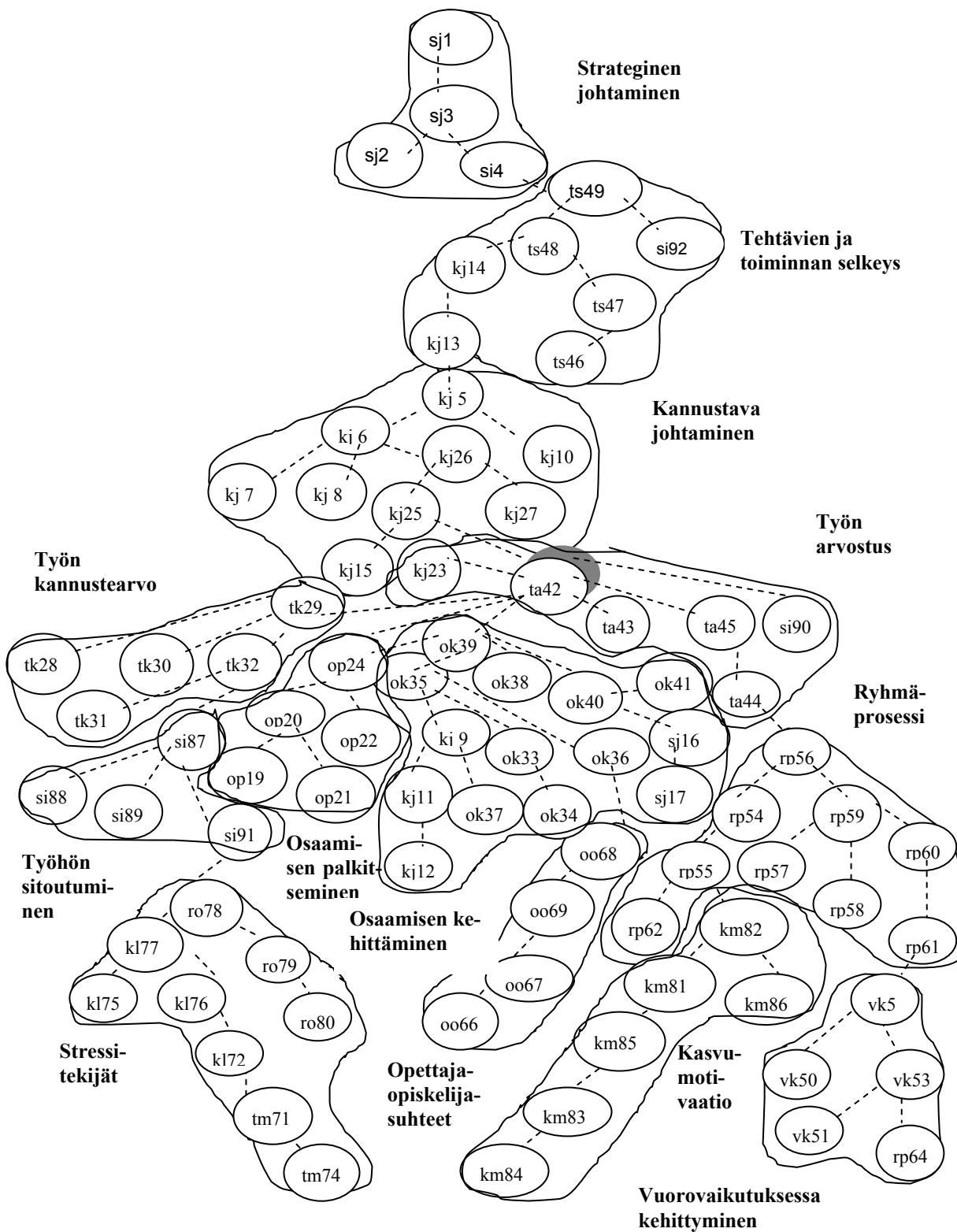
Faktorianalyysin avulla muodostetuista summamuuttujista mallinnettiin vastaavalla tavalla niiden todennäköisiä riippuvuuksia kuvaava riippuvuussuhdeverkkomalli koko aineiston osalta. Tarkastelun syventämiseksi mallinnus suoritettiin lisäksi erikseen opettaja-aineistosta ja muun henkilöstön aineistosta. Bayes-verkon visualisoinnilla saatiin faktorianalyysiä täydentävää tietoa yksikön, työtehtävän ja työsuhteen luonteen yhteyksistä henkilöstön työhön sitoutumiseen ja kasvumotivaatioon.

5.5.1 Bayesilainen riippuvuusmalli koko tutkimusaineiston ilmapiirimuuttujista

Bayes -verkon graafinen malli koostuu mitattuja muuttujia kuvaavista ellipseinä esitetyistä solmuista ja niiden välistä todennäköistä riippuvuutta kuvaavista yhdistävistä viivoista (merkitty katkoviivoilla). Bayes-mallinnuksen avulla pyritään kuvaamaan ilmapiirimuuttujien välisiä riippuvuussuhteita, joita graafisen kuvauksen solmukohdat havainnollistavat. Todennäköinen riippuvuussuhde on molemminpuolinen. Muuttujaverkko alkaa muuttujasta yksi laajentuen muuttujien keskinäisen riippuvuuden voimakkuuden mukaan.

Ilmapiirimuuttujista laaditusta mallista poistettiin muuttujat 63, 65 (poistettu myös faktorirakenteesta liian pienen latauksen vuoksi), 70 ja 73, koska ne olivat muista muuttujista riippumattomia. Sisällöllisen sopimattomuuden takia faktorirakenteen muuttuja 18 poistettiin myös riippuvuussuhdeverkosta, sillä sen vaikutus osoittautui hyvin vähäiseksi.

Muuttujista muodostui riippuvuuden mukaan klustereita ja osaklustereita. Koska klustereiden muuttujaverkot noudattivat suureksi osaksi faktorirakennetta, ne nimettiin faktoreiden mukaisesti lukuun ottamatta työn aiheuttama stressi-klusteria, joka nimettiin stressitekijöitä kuvaavan faktorikokonaisuuden mukaan. Sen osaklusterirakenne sisälsi kaikki kolme työn aiheuttamaa stressiä kuvaavaa faktoria. Seuraavassa esitetään ensin koko aineistosta muodostetun Bayes-verkon rakentuminen ja eteneminen ja sen jälkeen tehdään riippuvuussuhteiden tarkempi tarkastelu klustereittain.



Kuvio 15. Ilmapiirimuuttujien todennäköistä riippuvuutta kuvaava Baye –verkko.

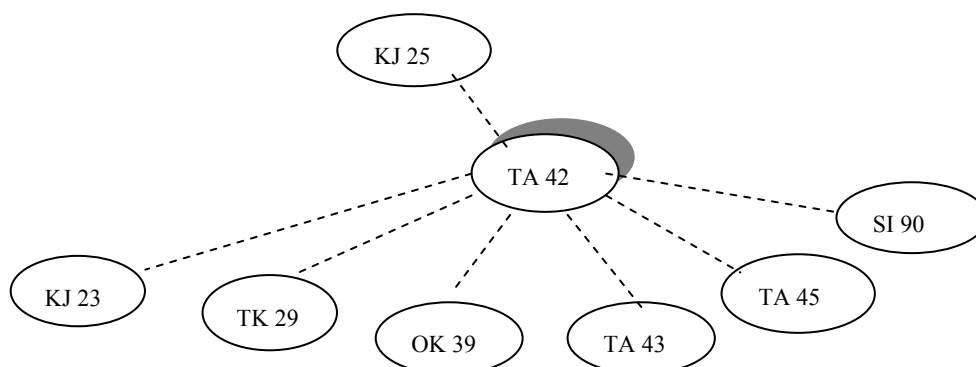
Strateginen johtaminen -klusterin muuttuja SJ 3 (Laurean johtoryhmän toiminta ilmentää selkeitä arvoja ja johtamisen linjakkuutta) on riippuvuussuhteessa tehtävien ja toiminnan

selkeys -klusteriin muuttujan TS 49 (henkilöstöön kuuluvilla on selkeä käsitys siitä, mitä heiltä odotetaan Laurean henkilökuntana) kautta. Molemmat muuttujat heijastavat toiminnan selkeyttä, jonka toteutumiseen johto vaikuttaa keskeisesti.

Tehtävien ja toiminnan selkeys -klusterin muuttuja KJ 13 (tässä yksikössä esimiehet ovat kiinnostuneita henkilöstön hyvinvoinnista) on riippuvuussuhteessa muuttujaan KJ 5 (esimieheni on ystävällinen ja sellainen, että häneen on helppo ottaa yhteyttä), joka kuuluu **Kannustava johtaminen** -klusteriin. Molemmat muuttujat kuvaavat lähiesimiehen positiivista toimintaa.

Työn arvostus -klusterin keskeinen vaikutus erottuu selvästi muuttujien verkostosta, ja se on koko aineiston tärkein selittävä klusteri. Tästä klusterista on riippuvuussuhteissa olevia muuttujia seuraavien klustereiden muuttujiin: kannustava johtaminen, työn kannustearvo, osaamisen kehittäminen ja ryhmäprosessi.

Työn arvostus -klusterin muuttuja **TA 42** (esimieheni arvostaa työtäni) on ns. **jakajamuuttuja**, sillä se on yksittäisistä muuttujista keskeisin selittäjä. Sillä on riippuvuussuhde kolmen eri klusterin muuttujaan: KJ 25 (esimieheni on tukenut minua), TK 29 (työssäni saan käyttää osaamistani monipuolisesti) ja OK 39 (yksikössäni ollaan aktiivisesti kiinnostuneita henkilöstön kehittämisestä). Kaikki muuttujat kuvaavat positiivisella tavalla esimiehen suhtautumista alaiseen ja hänen kehittymiseensä. Näitä seikkoja voidaan pitää kuvaavina esimerkkeinä siitä, että esimies arvostaa alaisen työtä. Tämä on ilmeisesti nostanut muuttujan TA 42 keskeiseksi tekijäksi. Lisäksi muuttuja on klusterin sisällä yhteydessä neljään muuhun muuttujaan. Näistä kerrotaan enemmän klusterikohtaisessa tarkastelussa.



Kuvio 16. Jakajamuuttujan riippuvuussuhteet muihin muuttujiin.

Työn arvostus -klusterista muuttuja TA 44 (työtovereitteni arvostava suhtautuminen on

kannustanut minua) on riippuvuussuhteessa ryhmäprosessi -klusterin muuttujaan RP 56 (ryhmässäni on yhteishenkeä ja halua ponnistella yhteisten tavoitteiden hyväksi). Molemmat muuttajat painottavat työtovereiden merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa.

Työn kannustearvo -klusterista alkaa kolmen klusterin ketju. Sen muuttuja TK 32 (saan työstäni sisäistä tyydytystä) on riippuvuussuhteessa **työhön sitoutuminen** -klusterin muuttujaan SI 87 (viihdyn hyvin nykyisessä työssäni). Molemmat muuttajat kuvaavat työn positiivista merkitystä työntekijälle, ja siksi riippuvuussuhde vaikuttaa luontevalta. Työhön sitoutuminen -klusterin muuttuja SI 89 (työhön lähteminen ei ole minulle vastenmielistä) on riippuvuussuhteessa **työn aiheuttama stressi** -klusteriin muuttujan RO 78 (tunnistan itsessäni työhaluttomuutta) kautta. Muuttajat kuvaavat samaa ilmiötä, mutta vastakkaisilta puolilta. Riippuvuussuhde on siis negatiivinen. Tätä päättelyä vahvistaa se, että muuttajat kuuluvat faktorirakenteessa summamuuttujiin (työhön sitoutuminen ja rasitusoireet), joiden keskinäinen korrelaatio on negatiivinen (liite 6).

Osaamisen kehittäminen -klusteri on kolmen muuttujan kautta riippuvuussuhteessa muihin klustereihin. Aiemmin todetun mukaisesti riippuvuussuhde on työn arvostus -klusterin muuttujan TA 42 (esimieheni arvostaa työtäni, koko mallin jakajamuuttuja) ja osaamisen kehittäminen -klusterin muuttujan OK 39 (yksikössäni ollaan aktiivisesti kiinnostuneita henkilöstön kehittämisestä) välillä. Lisäksi muuttuja OK 39 on riippuvuussuhteessa myös **osaamisen palkitseminen** -klusterin muuttujaan OP 24 (vaativista tehtävistä suoriutuminen huomioidaan työyhteisössäni). Näiden muuttujien riippuvuussuhteen perusteella voitaneen päätellä, että esimiehen arvostus, hyvän työpanoksen huomioon ottaminen ja valmius henkilöstön kehittämiseen muodostavat henkilöstön kannalta merkittävän kokonaisuuden.

Osaamisen kehittäminen -klusterin muuttuja OK 36 (työyhteisöni jäsenillä on mahdollisuus osallistua kehittämisprojekteihin) on riippuvuussuhteessa **opettaja-opiskelijasuhteet** -klusterin muuttujaan OO 68 (opiskelijat ovat antaneet minulle kannustavaa palautetta).

Myös **ryhmäprosessi** -klusterista on riippuvuussuhteessa olevia muuttujia kolmen muun klusterin muuttujiin. Riippuvuussuhde työn arvostus -klusterin muuttujan TA 44 kanssa (työtovereitteni arvostava suhtautuminen on kannustanut minua) on muuttujalla RP 56 (ryhmässäni on yhteishenkeä ja halua ponnistella yhteisten tavoitteiden hyväksi). Klusterin muuttujan RP 55 (ryhmääni kuuluvat henkilöt ylläpitävät korkeita suoritusvaatimuksia) kautta on yhteys **kasvumotivaatio** -klusterin muuttujaan KM 82 (itseni kehittämisestä on minulle hyötyä). Nämä kaksi muuttujaa kuvaavat ryhmän korkeiden suoritusvaatimusten ja kehittämisen läheistä yhteyttä.

Ryhmäprosessi -klusterin ja **vuorovaikutuksessa kehittyminen** -klusterin muuttujien

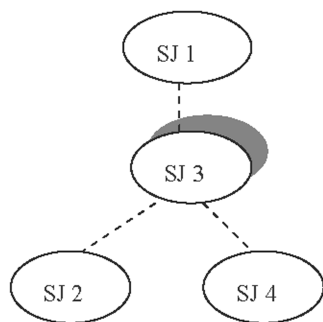
välinen riippuvuussuhde vaikuttaa hyvin luontevalta. Muuttujat RP 61 (ryhmässä analysoidaan yhteisesti virheitä ja pyritään oppimaan niistä) ja VK 52 (ratkaisemme työssä ilmeneviä ongelmia yhdessä) ovat yhteyksissä toisiinsa. Molemmat kuvaavat vuorovaikutteisen kehittämisen merkitystä yhteisen ongelmien ja virheiden ratkaisuisissa.

5.5.2 Bayes-verkon riippuvuussuhteiden klusterikohtainen tarkastelu

Muuttujien välisiä riippuvuussuhteita on tarkasteltu myös klusterikohtaisesti. Joidenkin klustereiden rakenne edellyttää niiden jakamista osaklustereihin.

Strategisen johtamisen klusteri

Strategisen johtamisen klusteri muodostuu neljästä muuttujasta:



(SJ 1) Laurean johtoryhmä osoittaa selkeästi yksiköiden toiminnalle suunnan ja painopistealueet.

(SJ 3) Laurean johtoryhmän toiminta ilmentää selkeitä arvoja ja johtamisen linjakkuutta.

(SJ 2) Laurean johtoryhmä viestii ja vahvistaa hyväksytyjä arvoja sanallisesti ja omalla esimerkillään.

(SJ 4) Laurean johtoryhmä seuraa eri yksiköiden kehittymistä ja käyttää seurannan tuloksia toiminnan suuntaamiseen.

Kuvio 17. Strategista johtamista kuvaava klusteri.

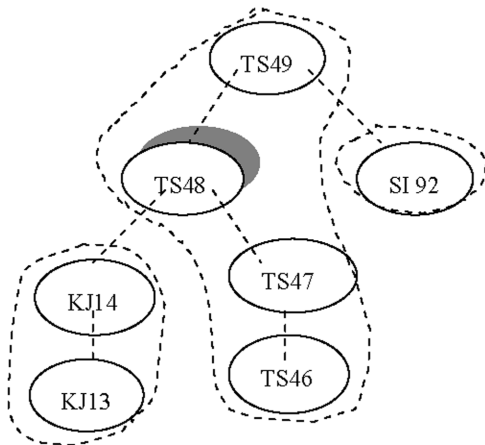
Klusterista nähdään, että johdon suunnannäyttäjän rooli arvojen ilmentäjänä ja painopistealueiden osoittajana on keskeinen strategisessa johtamisessa. Tätä osoittaa se, että toiminta arvojen ja johtamisen linjakkuuden ilmentäjänä (SJ 3) on keskeisin strategista johtamista selittävä tekijä, koska sillä on vaikutussuhde kaikkiin muihin klusterin muuttujiin. Myös ammattikorkeakoulun johtoryhmän toiminnan suuntaa ja painopistealueita korostava muuttuja (SJ 1) on merkittävä kahdessa kolmen muuttujan ketjussa (SJ 1, SJ 3, SJ 2 sekä SJ 1, SJ 3, SJ 4). Sen sijaan johtoryhmän esimerkillä arvojen viestijänä ja vahvistajana sekä sen toimilla yksiköiden kehittymisen seurannassa ei ole keskenään suoraa riippuvuussuhdetta.

Kaikki johtoryhmän toimintaa kuvaavan klusterin muuttujat ovat myös strateginen johtaminen -faktorissa. Sen sijaan faktorirakenteesta poiketen henkilöstön kehittämisen ja

strategisen johtamisen yhteyksiä kuvaavat kaksi muuttujaa (SJ 16, SJ 17) sijoittuvat Bayes-verkossa osaamisen kehittäminen -klusteriin.

Tehtävien ja toiminnan selkeyttä kuvaava klusteri

Tehtävien ja toiminnan selkeys -klusteri jakaantuu kolmeen osaklusteriin, jotka on nimetty muuttujien sisältöä havainnollistavasti:



Tavoitteiden ja toiminnan selkeys

(TS 49) Henkilöstöön kuuluvilla on selkeä käsitys siitä, mitä heiltä odotetaan Laurean henkilökuntana.
(TS 48) Yksikköni toiminnan päämäärät ovat selkeät.
(TS 47) Yksikköni päätöksentekojärjestelmä on selkeä.
(TS 46) Tehtävien jako opetushenkilöstön kesken on selkeää.

Esimiestoiminta ja henkilöstön hyvinvointi

(KJ 14) Tässä yksikössä pyritään parantamaan työskentelyolosuhteita.

(KJ 13) Tässä yksikössä esimiehet ovat kiinnostuneita henkilöstön hyvinvoinnista.

Laurean tavoitteisiin sitoutuminen

(SI 92) Laurean tavoitteet ovat minulle tärkeitä, joten jaksan kiinnostua niistä.

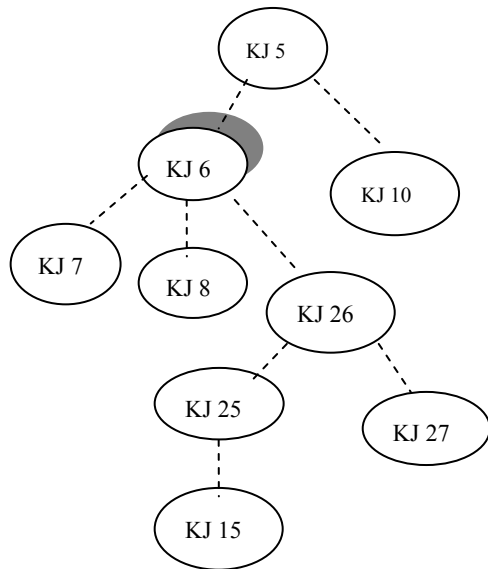
Kuvio 18. Tehtävän ja toiminnan selkeyttä kuvaava klusteri.

Kuvion 17 mukaan yksikön toiminnan päämäärien selkeys (TS 48) on keskeinen tekijä puhuttaessa henkilöstön käsityksistä ammattikorkeakoulun henkilökuntaan kohdistuvista odotuksista (TS 49), työolosuhteiden parantamisesta (KJ 14) ja yksikön toiminnan päätöksentekojärjestelmästä (TS 47). Sen sijaan henkilöstön jäsenten kokemalla ammattikorkeakoulun tavoitteiden tärkeydellä (SI 92) on pienin vaikutussuhde yksikön toiminnan päämäärien selkeyteen.

Tavoitteiden ja toiminnan selkeyttä kuvaavat neljä muuttujaa (TS 49, TS 48, TS 47, TS 46) muodostavat keskenään riippuvuussuhdeketjun. Tämän kokonaisuuden loogisuutta vahvistaa vastaava faktori, jonka rakenne on identtinen riippuvuussuhdeketjun kanssa ja reliabiliteetti korkea (.87). Yksikön toiminnan päämäärien selkeydellä näyttää olevan voimakas riippuvuussuhde myös esimiesten pyrkimykseen työskentelyolosuhteiden ja henkilöstön hyvinvoinnin parantamiseksi (KJ 14, KJ 13).

Kannustavan johtamisen klusteri

Kannustava johtaminen -klusterin muodostaa yhdeksän muuttujaa, joista jokainen kuvaa vastaajan henkilökohtaista kokemusta omasta esimiehestään:



(KJ 5) Esimieheni on ystävällinen ja sellainen, että häneen on helppo ottaa yhteyttä.

(KJ 6) Esimieheni ottaa huomioon ehdotuksiani ja toiveitani.

(KJ 7) Esimieheni työskentelee yhdessä ryhmän kanssa ratkaisujen löytämiseksi.

(KJ 8) Esimieheni on oikeudenmukainen.

(KJ 26) Esimieheni osaa hyödyntää työyhteisön jäsenten erilaisuutta.

(KJ 25) Esimieheni on tukenut minua.

(KJ 15) Olen sopinut esimieheni kanssa yhdessä siitä, mitä pyrin työssäni saamaan aikaan.

(KJ 27) Esimieheni on onnistunut lujittamaan yhteishenkeä.

(KJ 10) Esimieheni luottaa alaisiinsa ja antaa heidän työskennellä itsenäisesti.

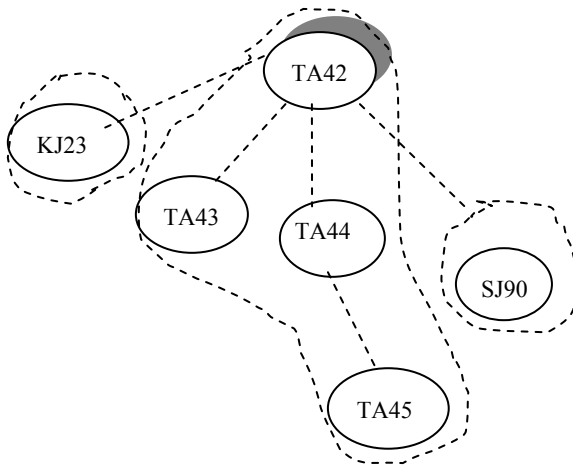
Kuvio 19. Kannustavaa johtamista kuvaava klusteri.

Alaisen ehdotusten ja toiveiden huomioon ottaminen (KJ 6) on vaikutussuhteiltaan hyvin keskeinen kannustavan johtamisen muuttujia. Se on vaikutussuhteessa esimiehen ystävällisyyttä (KJ 5), ryhmän kanssa ratkaisujen hakemista (KJ 7), esimiehen oikeudenmukaisuutta (KJ 8) ja tämän alaisten erilaisuuden hyödyntämisen osaamista (KJ 26) kuvaaviin muuttujiin. Ystävälliseen esimieheen on helppo ottaa yhteyttä (KJ 5), hän ottaa huomioon alaisten ehdotukset ja toiveet (KJ 6), ja hänellä on kyky hyödyntää alaisten erilaisuutta (KJ 26) ja tukea heitä (KJ 25) sekä hänen kanssaan voi sopia työn tuloksista (KJ 15). Mainitut muuttujat muodostavat keskenään positiivista esimiestoimintaa kuvaavan riippuvuussuhteen. Alaisiin luottamista ja itsenäisen työskentelyn sallimista kuvaavan muuttujan vaikutussuhde on puheena olevassa klusterissa vähäisin (KJ 10).

Kannustava johtaminen -faktorissa on oheisen klusterin muuttujien lisäksi kolme osaamisen kehittäminen -klusteriin sijoittuvaa muuttujaa (KJ 9, KJ 11, KJ 12) ja kaksi muuttujaa (KJ 13, KJ 14) liittyy edellä kuvatun mukaisesti Tehtävien ja toiminnan selkeys -klusteriin. Kannustava johtaminen -faktorin muuttuja KJ 23 liittyy Työn arvostus -klusteriin (ks. kuvio 19).

Työn arvostus -klusteri

Työn arvostus -klusteri koostui kolmesta osaklusterista:



Työn arvostus

(TA 42) Esimieheni arvostaa työtäni. *
(TA 43) Saan kannustavaa palautetta työstäni.
(TA 45) Koen, että työtäni arvostetaan.
(TA 44) Työtovereitteni arvostava suhtautuminen on kannustanut minua.

Rakentava suhtautuminen epäonnistumisiin

(KJ 23) Epäonnistumisiin suhtaudutaan rakentavasti ja niistä pyritään ottamaan oppia.
Työntekijän huomioon ottaminen yksilönä
(SI 90) Laureassa minut otetaan huomioon yksilönä.

* Muuttuja 42 on jakajamuuttuja.

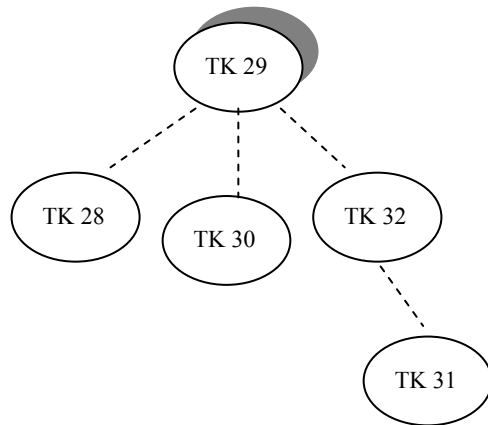
Kuvio 20. Työn arvostusta kuvaava klusteri.

Klusterin riippuvuuksien vahvuuksia kuvaava malli osoittaa, että esimiehen arvostus alaisen työtä kohtaan (TA 42) on erittäin keskeinen työn arvostusta selittävä muuttuja. Se vaikuttaa palautteen kannustavuuden (TA 43), työn arvostuksen (TA 45) ja edelleen työtovereitten arvostavan suhtautumisen (TA 44) kokemuksiin. Lisäksi se on yhteyksissä kokemuksiin siitä, että epäonnistumiseen suhtaudutaan rakentavasti (KJ 23) ja että ammattikorkeakoulussa työntekijä otetaan huomioon yksilönä (SI 90). Kyseessä oleva muuttuja nousi koko riippuvuussuhdeverkon keskeisimmäksi muuttujaksi eli jakajamuuttujaksi, edellä kuvatulla tavalla (ks. luku 5.5.1).

Työn arvostus -klusteri sisältää kaikki vastaavan faktorin muuttujat (TA 42, TA 43, TA 44, TA 45). Lisäksi siihen liittyvät muuttujat KJ 23 ja SI 90. Klusterin sisältö vaikuttaa loogiselta, sillä siinä korostuu sekä esimiehen että työtovereiden arvostavan suhtautumisen merkitys työntekijälle. Työntekijän arvostuksen kokemukseen liittyy rakentava suhtautuminen epäonnistumisiin ja se, että työntekijä otetaan huomioon yksilönä.

Työn kannustearvoa kuvaava klusteri

Työn kannustearvo -klusterin rakenne on seuraava:



(TK 29) Työssäni saan käyttää osaamistani monipuolisesti.

(TK 28) Voin työskennellä itsenäisesti ja vapaasti.

(TK 30) Työni sisältää erilaisia ja vaihtelevia tehtäviä.

(TK 32) Saan työstäni sisäistä tyydytystä.

(TK 31) Saan työstäni onnistumisen ja edistymisen kokemuksia.

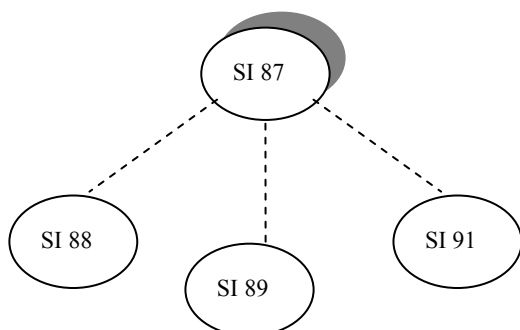
Kuvio 21. Työn kannustearvoa kuvaava klusteri.

Mahdollisuus käyttää omaa osaamistaan monipuolisesti (TK 29) on merkittävin työn kannustavuuteen liittyvä tekijä, sillä se vaikuttaa työn aiheuttaman itsenäisyyden ja vapauden (TK 28), vaihtelevuuden (TK 30) ja sisäisen tyydytyksen (TK 32) tuntemuksiin. Lisäksi mahdollisuudet osaamisen monipuoliseen käyttöön (TK 29), sisäisen tyydytyksen saaminen työstä (TK 32) ja työstä saadut onnistumisen elämykset (TK 31) muodostavat keskenään riippuvuussuhdekettjun.

Työn kannustearvoa kuvaavan klusterin rakenne on yhtäpitävä faktorirakenteen kanssa ja sisältää vastaavan faktorin kaikki muuttujat. Klusterin sisällön relevanssia korostaa kyseisen faktorin reliabiliteetin korkeus (.87) ja pieni hajonta (.77).

Työhön sitoutumista kuvaava klusteri

Työhön sitoutuminen -klusteria kuvaa neljä muuttujaa:



(SI 87) Viihdyn hyvin nykyisessä työssäni.

(SI 88) Haluan tehdä nykyistä työtäni; se tuottaa minulle tyydytystä.

(SI 89) Työhön lähteminen ei ole minulle vastenmielistä.

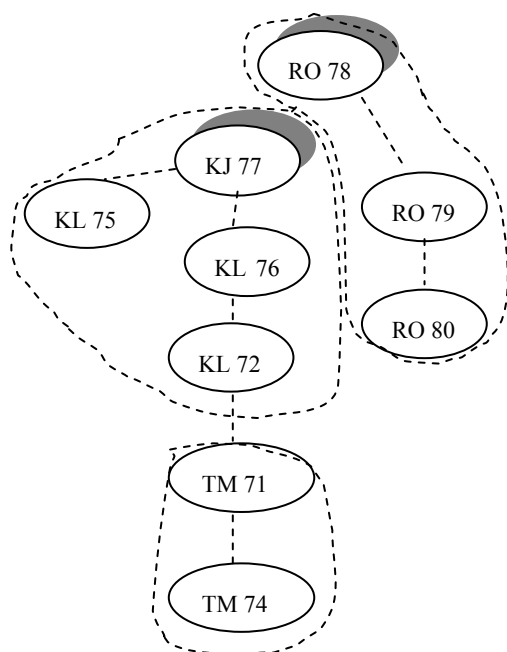
(SI 91) En halua vaihtaa nykyistä työpaikkaani toiseen.

Kuvio 22. Työhön sitoutumista kuvaava klusteri.

Työhön sitoutumista selittävistä tekijöistä nykyisessä työssä viihtymisen (SI 87) merkitys on keskeisin. Viihtyminen vaikuttaa haluun tehdä työtä (SI 88), työhön lähtemisen miellyttävyyden tunteeseen (SI 89) ja haluun pysyä nykyisessä työpaikassa (SI 91). Kyseiset tekijät muodostavat keskeisen osan myös työhön sitoutumista kuvaavassa faktorissa. Kaksi faktorin muuttujaa (SI 90, SI 92) sijoittuu muihin klustereihin.

Työn aiheuttama stressi -klusteri

Työn aiheuttama stressi -klusterissa on kyse seuraavista osaklustereista: työn kuormittavuuden lisääntyminen, työn muuttuminen ja rasitusoireet.



Työn kuormittavuuden lisääntyminen

(KL 77) Tunnistan itsessäni työväsymistä.
 (KL 75) Koen, että työmääräni on sopiva.
 (KL 76) Työtahdini on viime vuosina kiristynyt.
 (KL 72) Työmääräni on lisääntynyt ammattikorkeakoulun myötä.

Työn muuttuminen

(TM 71) Olen kokenut muutospelkoa ammattikorkeakoulutoiminnan käynnistyttyä.
 (TM 74) Koen työssäni tapahtuvat toiminnan muutokset raskaana.

Rasitusoireet

(RO 78) Tunnistan itsessäni työhaluttomuutta.
 (RO 79) Tunnistan itsessäni aloitekyvyttömyyttä.
 (RO 80) Minulla on keskittymisvaikeuksia.

Kuvio 23. Työn aiheuttamaa stressiä kuvaava klusteri.

Oleellisimmaksi kyseistä klusterikokonaisuutta selittäväksi tekijäksi nousee työväsymyksen tunnistaminen (KL 77). Se vaikuttaa työmäärän sopivuuden kokemukseen (KL 75) ja työtahdin kiristymisen tunteeseen (KL 76). Lisäksi se on yhteyksissä työhaluttomuuden tunnistamiseen (RO 78).

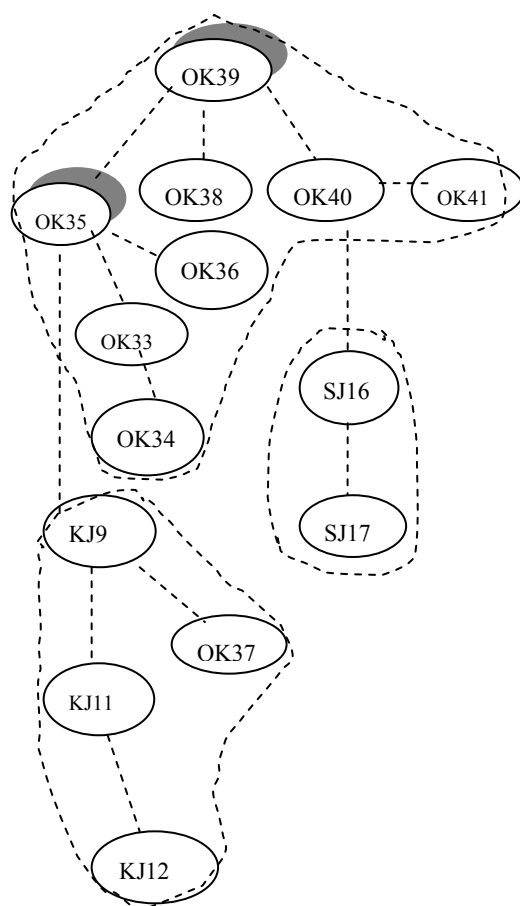
Työhaluttomuuden tunnistaminen (RO 78) on klusterissa myös tärkeä selittävä tekijä, sillä siitä lähtee kaksi riippuvuusketjua. Toinen muodostuu työväsymyksen tunnistamisesta (KL 77), työtahdin kiristymisen (KL 76) ja työmäärän lisääntymisen (KL 72) kokemuksista sekä muutospelkojen (TM 71) ja työtoiminnan muutosten raskauden (TM 74) kokemuksista. Tästä voitaneen vetää se johtopäätös, että työn kuormittavuuden lisääntymisen ja työn muuttumisen kokemukset ovat yhteydessä työntekijöiden työhaluttomuuden tunnistamiseen.

Toinenkin riippuvuusketju vaikuttaa sisällöltään johdonmukaiselta, sillä se muodostuu

rasitusoireiden kokemuksista. Työhaluttomuuden (RO 78) ja aloitekyvyttömyyden tunnistaminen (RO 79) sekä keskittymisvaikeudet (RO 80) ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. Ne muodostavat myös rasitusoireiden faktorin. Samoin työn kuormittavuuden lisääntyminen ja työn muuttuminen -klusterit ovat rakenteeltaan lähes yhteneviä vastaavien faktoreiden kanssa. Muuttujat TK 70 (työyhteisössäni on liian vähän työntekijöitä työtehtäviin nähden) sekä TM 73 (joudun lähes päivittäin tekemisiin minulle ennestään tuntemattomien asioiden kanssa) poistettiin Bayes-mallista, sillä ne olivat muista muuttujista riippumattomia.

Osaamisen kehittämisen klusteri

Osaamisen kehittämistä kuvaa monipuolinen klusteri, joka jakaantuu osaamisen kehittämisen, kannustavan johtamisen ja strategisen johtamisen osaklustereihin lähinnä faktorirakenteen mukaisesti.



Osaamisen kehittäminen

(OK 39) Yksikössäni ollaan aktiivisesti kiinnostuneita henkilöstön ammatillisesta kasvusta.

(OK 35) Työyhteisössäni arvostetaan uusia ideoita.

(OK 33) Henkilöstöllä on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja työympäristöään.

(OK 34) Työyhteisöni jäsenillä on mahdollisuus osallistua omaa työtään koskevien tavoitteiden asettamiseen.

(OK 36) Työyhteisöni jäsenillä on mahdollisuus osallistua kehittämisprojekteihin.

(OK 38) Laureassa henkilöstöä koulutetaan ammattitaidon lisäämiseksi.

(OK 40) Saamme käyttöömmme uusinta alan tietoa ja ammattikirjallisuutta.

(OK 41) Minulla on mahdollisuus oppia uusia asioita ja kehittää itseäni.

Kannustava johtaminen

(KJ 9) Työyhteisössäni kannustetaan uusien työtapojen kehittämiseen ja luovuuteen.

(KJ 11) Työyhteisöni jäseniä rohkaistaan oma-aloitteisuuteen ja työtapojen kehittämiseen.

(KJ 12) Meille on annettu mahdollisuus kokeilla uusia ideoita käytäntöön.

(OK 37) Työyhteisöni pyrkii jatkuvasti hyödyntämään alan uusinta tietoa.

Strateginen johtaminen

(SJ 16) Henkilöstön osaamisen kehittäminen on Laureassa keskeinen strateginen tavoite.

(SJ 17) Laureassa henkilöstön osaamista kehitetään laaditun kehittämissuunnitelman mukaisesti.

Kuvio 24. Osaamisen kehittämistä selittävä klusteri.

Klusterin keskeisenä vaikuttajana on muuttuja, joka liittyy yksikön kiinnostukseen

henkilöstön ammatillisesta kasvusta (OK 39). Se vaikuttaa työyhteisön uusien ideoiden arvostamista (OK 35), ammattikorkeakoulun henkilöstön ammattitaitoa lisäävää koulutusta (OK 38), alan tiedon ja ammattikirjallisuuden saatavuutta (OK 40) sekä uusien asioiden ja itsensä kehittämisen mahdollisuuksia (OK 41) kuvaaviin muuttujiin. Kyseiset muuttujat ovat kaikki osaamisen kehittämisen mahdollistavia tekijöitä, joten niiden keskinäinen riippuvuussuhde ilmentää havainnollisesti yksikön aktiivista kiinnostusta henkilöstön ammatilliseen kasvuun.

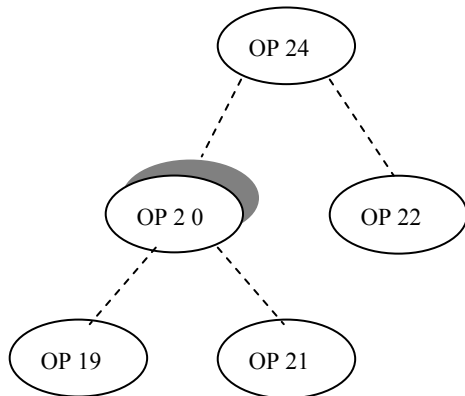
Yksikön kiinnostus ammatilliseen kasvuun (OK 39) on mukana myös kahdessa riippuvuussuhdeketjussa. Toiseen liittyvät työyhteisön uusien ideoiden arvostaminen (OK 35), työyhteisön kannustus uusien työtapojen kehittämiseen, luovuuteen ja oma-aloitteisuuteen (KJ 9, KJ 11) sekä mahdollisuus soveltaa uusia ideoita käytäntöön (KJ 12) ja työyhteisön pyrkimys alansa uusimman tiedon hyödyntämiseen (OK 37). Yksikön ammatilliseen kasvuun liittyvän kiinnostuksen (OK 39) kanssa toiseen riippuvuussuhdeketjuun kuuluvat ammattikorkeakoulussa alan uusimman tiedon ja ammattikirjallisuuden käyttöön saaminen (OK 40), henkilöstön osaamisen kehittämisen tavoitteen strategisuus (SJ 16) sekä osaamisen kehittämisen suunnitelmallisuus (SJ 17). Molemmat osaamisen kehittämiseen liittyvät riippuvuussuhdeketjut nivovat yhteen henkilöstön ammatillisen kasvun ja sellaisia kannustavan ja strategisen johtamisen elementtejä, jotka kuvaavat johtamis- ja esimiestoiminnan merkitystä henkilöstön ammatilliselle kasvulle.

Työyhteisön uusien ideoiden arvostamiseen (OK 35) liittyvä muuttuja vaikuttaa myös merkittävästi osaamisen kehittämisen klusterissa. Muuttuja on riippuvuussuhteessa työyhteisön uusien työtapojen kehittämiseen ja luovuuteen kannustamisesta (KJ 9), henkilöstön työnsä ja työympäristönsä kehittämisen mahdollisuuksista (OK 33), työyhteisön jäsenten projekteihin osallistumisen mahdollisuuksista (OK 36) ja yksikön ammatilliseen kasvuun liittyvästä kiinnostuksesta (OK 39) kertoviin muuttujiin. Kyseiset muuttujat kuvaavat työyhteisön suhtautumista uusiin työtapoihin, luovuuteen, kehittämiseen ja projekteihin osallistumiseen. Työyhteisön arvostavaa suhtautumista henkilöstön uusiin ideoihin ja kiinnostusta henkilöstön ammatilliseen kasvuun voidaan pitää uudistavan toiminnan mahdollistajina.

Osaamisen kehittäminen -klusterin rakenne on pääasiassa yhtenevä vastaavan faktorin kanssa. Klusteriin liittyneet kannustavan ja strategisen johtamisen muuttujat vahvistavat käsitystä johtamis- ja esimiestoiminnan tärkeästä tehtävästä henkilöstön ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittämisessä.

Osaamisen palkitsemisen klusteri

Osaamisen palkitseminen -klusteri koostuu viidestä muuttujasta seuraavasti:



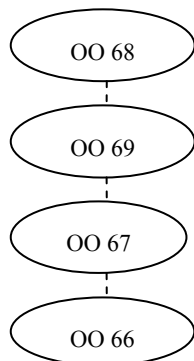
- (OP 24) Vaativista tehtävistä suoriutuminen otetaan huomioon työyhteisössäni.
- (OP 20) Työyhteisössäni palkitaan henkilöstöä tavoitteiden saavuttamisesta.
- (OP 19) Osaamiseni kehittymistä arvioidaan säännöllisin väliajoin.
- (OP 21) Laurea palkitsee henkilökuntaansa ammatillisesta osaamisesta, tavoitteiden saavuttamisesta ja pätevyydestä.
- (OP 22) Henkilöstön jäsenille annetaan lisää vastuuta osaamisen kasvaessa.

Kuvio 25. Osaamisen palkitsemista kuvaava klusteri.

Osaamisen palkitseminen -klusterissa muuttujien väliset riippuvuussuhteet osoittavat seuraavaa: Osaamisen palkitsemisessa keskeistä on erityisesti se, että oma työyhteisö palkitsee henkilöstöään (OP 20). Vaativista tehtävistä suoriutumisen huomioiminen (OP 24), henkilökunnan palkitseminen ammatillisesta osaamisesta, tavoitteiden saavuttamisesta ja pätevyydestä (OP 21) sekä osaamisen säännöllinen arviointi (OP 19) kuuluvat myös työyhteisön palkitsemisjärjestelmään. Sen sijaan pienin vaikutussuhde on henkilöstön osaamisen kasvuun liittyvällä vastuun kasvamisella (OP 22). Klusterin rakenteen uskottavuutta lisää sen identtisyys osaamisen palkitseminen -faktorin kanssa.

Opettaja-opiskelija-suhteita kuvaava klusteri

Kyselyn opettaja-opiskelija-suhteita koskevat muuttujat muodostavat yhteisen klusterin:



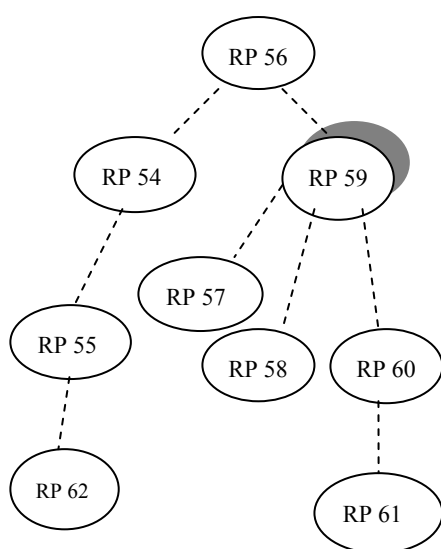
- (OO 68) Opiskelijat ovat antaneet minulle kannustavaa palautetta.
- (OO 69) Opiskelijani arvostavat minua opettajana.
- (OO 67) Opiskelijat ovat aktiivisia ohjaamissani opetustilanteissa.
- (OO 66) Työrauhaongelmia ja kurinpitovaikeuksia ei juuri esiinny opetukseni aikana.

Kuvio 26. Opettaja-opiskelija-suhteita kuvaava klusteri.

Kannustavan palautteen (OO 68) ja arvostuksen (OO 69) saaminen opiskelijoilta, opiskelijoiden aktiivisuus ohjaustilanteissa (OO 67) ja työrauha- ja kurinpito-ongelmien vähäisyys opetuksen aikana (OO 66) muodostavat keskenään loogisen riippuvuussuhdekettjun. Klusterin rakenne on samanlainen kuin vastaavan faktorin. Kyseistä klusteria koskeviin kysymyksiin vastasi vain opetushenkilöstö (opettajat ja opetustyötä tekevät koulutusalojohtajat).

Ryhmäprosessia kuvaava klusteri

Ryhmäprosessi -klusterin muuttujat ovat seuraavat:



- (RP 56) Ryhmässäni on yhteishenkeä ja halua ponnistella yhteisten tavoitteiden hyväksi.
 (RP 54) Ryhmäni tuntee vastuuta siitä, että se saavuttaa hyvin tavoitteensa.
 (RP 55) Ryhmääni kuuluvat henkilöt ylläpitävät korkeita suoritusvaatimuksia.
 (RP 62) Työyhteisössäni arvostetaan tiimityötä.
 (RP 59) Ryhmääni kuuluvat henkilöt tuovat esille uusia ideoita työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi.
 (RP 57) Ryhmääni kuuluvat henkilöt auttavat minua, kun se on tarpeen.
 (RP 58) Ryhmääni kuuluvat henkilöt keskustelevat työn ja/tai työympäristön kehittämistä.
 (RP 60) Ryhmäni jäsenet haluavat kehittää toiminnan laatua.
 (RP 61) Ryhmässäni analysoidaan yhteisesti virheitä ja pyritään oppimaan niistä.
 (RP 62) Työyhteisössäni arvostetaan tiimityötä.

Kuvio 27. Ryhmäprosessia kuvaava klusteri.

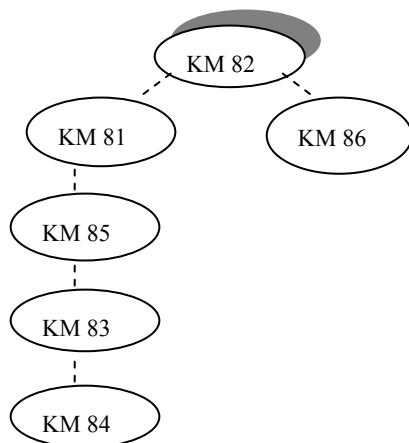
Ryhmäprosessi -klusterin malli osoittaa, että ryhmän jäsenten uusien työhön liittyvien ongelmanratkaisuun tähtäävien ideoiden esille tuominen (RP 59) on keskeinen tekijä ryhmän yhteishengen ja yhteisiin tavoitteisiin ponnistelun (RP 56), ryhmän jäseniltä avun saamisen (RP 57) sekä työn ja työympäristön kehittämistä keskustelemisen (RP 58) ja toiminnan laadun kehittämisen (RP 60) kannalta. Nämä ryhmätoimintaa kuvaavien muuttujien väliset suhteet näyttävät painottavan uusien ideoiden esille tuomisen, yhteishengen ja yhteisiin tavoitteisiin ponnistelun merkitystä toimivan ja työtä kehittävän ryhmän näkökulmasta. Pienin vaikutus on virheiden laadun yhteisellä analysoinnilla ja niistä oppimisen pyrkimyksillä (RP 61).

Ryhmän yhteishenki ja yhteisten tavoitteiden hyväksi ponnistelu (RP 56), vastuuntunto yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta (RP 54), ryhmän jäsenten korkeiden suoritusvaatimusten ylläpito (RP 55) ja tiimityön arvostus omassa työyhteisössä (RP 61) muodostavat riippuvuussuhdeketjun. Sen sisältö painottaa ryhmän yhteishenkeä ja tavoitteellista, vastuuntuntoista toimintaa, joka näyttää vaikuttavan siihen, miten tiimityötä arvostetaan työyhteisössä. Loogisena päätelmänä voitaneen sanoa ryhmätyön laadun vaikuttaneen arvostukseen.

Ryhmäprosessi -klusteri koostuu lähes samoista muuttujista kuin vastaava faktori, jonka reliabiliteetti on korkea (.90) ja hajonta pieni (.75). Yksi faktoriin liittynyt muuttuja (63) poistettiin Bayes-mallista heikon riippuvuussuhteen vuoksi. Myös faktorimallissa sen lataus on heikohko (.50). Lisäksi yksi muuttuja (RP 64) sijoittuu vuorovaikutuksessa kehittyminen -klusteriin.

Kasvumotivaatiota kuvaava klusteri

Kasvumotivaatiota kuvataan kuuden muuttujan klusterilla, joka vastaa faktorirakennetta.



- (KM 82) Itseni kehittämistä on minulle hyötyä.
- (KM 81) Vastuun lisääminen kannustaa minua.
- (KM 85) Kokeilen mielelläni uusia ideoita.
- (KM 83) Osallistun mielelläni kaikentyypiseen kehittämistoimintaan (kuten koulutukseen, erilaisiin työryhmiin ja projekteihin, tehtävien vaihtoon, lisätehtävien suorittamiseen jne.) työyhteisössä.
- (KM 84) Olen kiinnostunut jatkokoulutuksesta, mikäli se edistää siirtymistä uusiin haasteellisiin tehtäviin.
- (KM 86) Seuraan aktiivisesti oman alan kehitystä.

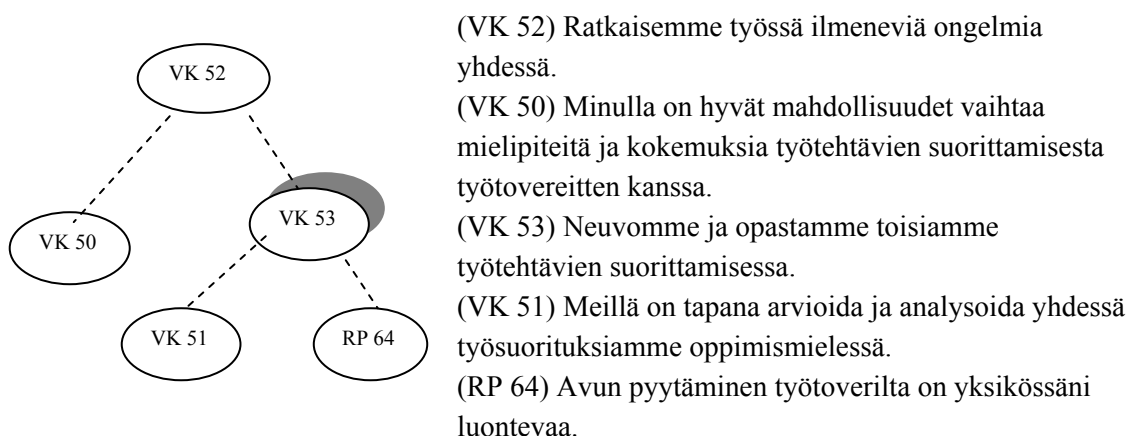
Kuvio 28. Kasvumotivaatiota kuvaava klusteri.

Oman itsensä kehittämisen hyöty (KM 82) nousee klusterin merkittävimmäksi kasvumotivaatiota selittäväksi tekijäksi. Se muodostaa riippuvuussuhdeketjun yhdessä vastuun lisäämisen kannustavuuden (KM 81), uusien ideoiden kokeilun (KM 85) ja työyhteisön kehittämistoimintaan osallistumisen (KM 83) halun sekä uusiin haasteellisiin tehtäviin siirtymistä edistävästä jatkokoulutuksesta kiinnostumisen (KM 84) kanssa. Oman itsensä kehittämisen hyöty (KM 82) ja oman alan kehityksen aktiivinen seuraaminen (KM 86) näyttävät olevan myös yhteyksissä toisiinsa. Kasvumotivaatio -klusterin muuttujat ovat samat

kuin vastaavassa faktorissa (reliabiliteetti .74 ja hajonta .57). Tämä vahvistaa klusterin sisällön johdonmukaisuutta.

Vuorovaikutuksessa kehittymisen klusteri

Vuorovaikutuksessa kehittymistä kuvaava klusteri muodostuu seuraavaksi:



Kuvio 29. Vuorovaikutuksessa kehittymistä selittävä klusteri.

Yhteistyön ja yhteisen oppimisen merkitys korostuu vuorovaikutuksessa kehittymisen klusterissa. Työssä ilmenevien ongelmien yhteinen ratkaiseminen (VK 52), toisten neuvominen ja opastaminen työtehtävien suorittamisessa (VK 53) sekä työsuoritusten arviointi ja analysointi yhdessä oppimismielessä (VK 51) nivoutuvat tiiviisti yhteen. Yhteiseen neuvontaan ja opastamiseen kuuluu myös se, että avunpyytäminen työtoverilta on luontevaa (RP 64). Vähäisin vaikutus on mielipiteiden ja kokemusten vaihtamisen mahdollisuuksilla (VK 50).

Klusteri sisältää kaikki vuorovaikutuksessa kehittyminen -faktorin muuttujat. Lisäksi siinä on mukana yksi ryhmäprosessi -faktorin muuttuja (RP 64).

5.5.3 Summamuuttujien suhteita kuvaavat Bayes-verkot

Selkeämmän kokonaiskuvan saamiseksi ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä haluttiin ilmapiirikyselyn muuttujakohtaisen riippuvuussuhdeverkon lisäksi mallintaa faktorimuuttujien välisiä suhteita kuvaava Bayes-verkko. Tavoitteena oli syventää aineistosta tehtäviä johtopäätöksiä summamuuttujien välisiä suhteita analysoimalla.

Riippuvuussuhdeverkot muodostettiin koko aineistosta ja lisäksi erikseen opettajien ja muun henkilöstön aineistoista. Kokonaisuutta ja muuta henkilöstöä koskevien mallien tarkasteluun ei otettu mukaan opettaja-opiskelija-suhteita kuvaavaa faktoria, koska sen alkuperäismuuttujien kysymyksiin vastasivat ainoastaan opettajat ja opetustyötä tekevät koulutusalojohtajat.

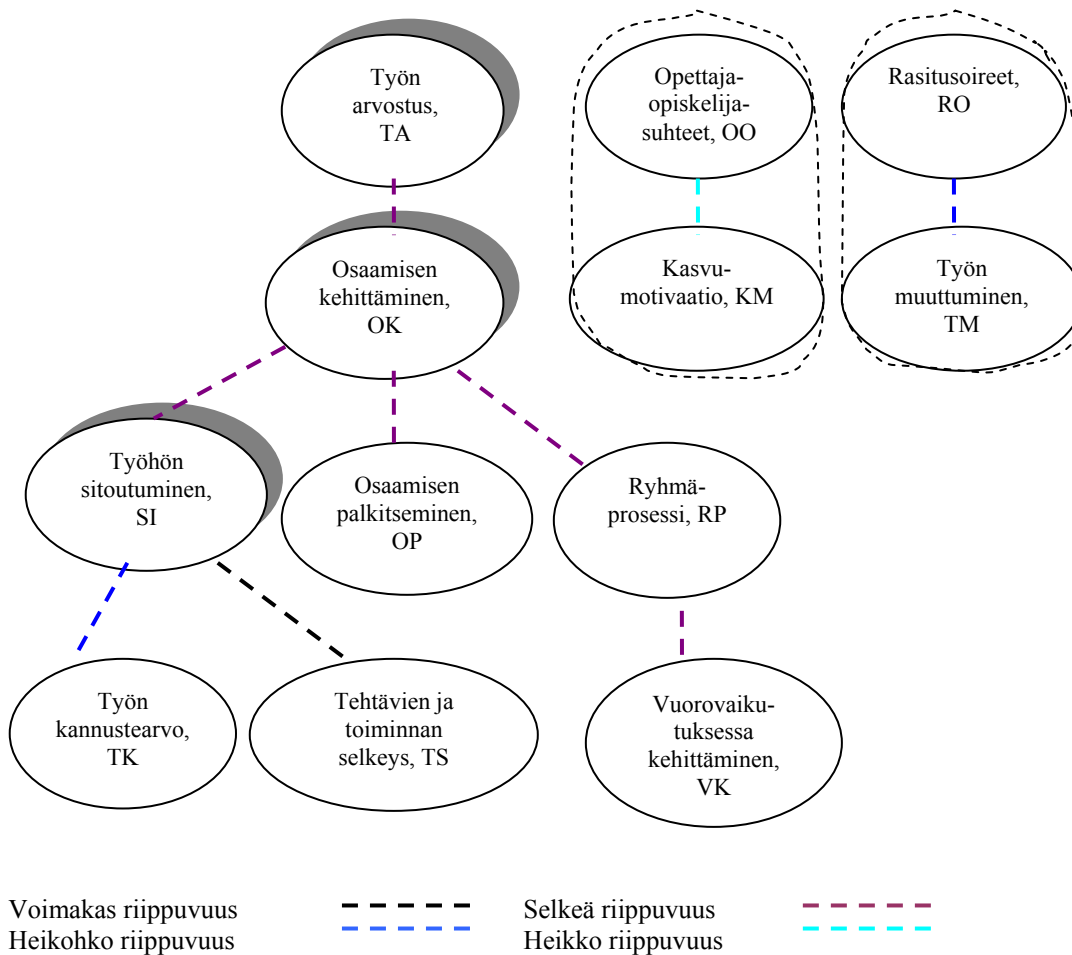
Summamuuttujakohtaisten riippuvuussuhdeverkkojen tarkastelussa ilmeni, että osaamisen palkitseminen oli ainoa malleihin mukaan tullut johtamis- ja esimiestoimintaa kuvaava faktori. Koska johtamis- ja esimiestoiminta on tutkimusasetelmassa keskeistä, haluttiin mallintaa myös riippuvuussuhdeverkko, jossa kannustavaa ja strategista johtamista kuvaavat faktorit olisivat mukana. Tavoitteena oli saada lisätietoa erityisesti johtamis- ja esimiestoimintaa kuvaavien faktoreiden yhteyksistä muihin faktoreihin. Kyseinen malli ajettiin koko aineistosta. Siitä käytetään nimitystä johtamista painottava summamuuttujien suhteita kuvaava malli erotukseksi muista summamuuttujakohtaisista malleista.

Kaikissa summamuuttujien suhteita kuvaavissa Bayes-verkon graafisissa malleissa mitatut summamuuttujat esitetään ellipseinä ja niiden välinen todennäköinen riippuvuus yhdistävinä viivoina (merkitty katkoviivoina). Riippuvuussuhteen vahvuudet ilmaistaan muuttujia yhdistävien viivojen värin voimakkuudella (musta: voimakas riippuvuus; tumma lila: selkeä riippuvuus; keskisininen: heikohko riippuvuus; vaaleansininen: heikko riippuvuus).

Seuraavassa esitetään summamuuttujien välisiä yhteyksiä kuvaavat riippuvuussuhdeverkot ensin opettaja-aineistosta ja muun henkilöstön aineistosta sekä lopuksi vielä koko aineistosta. Näiden jälkeen esitetään johtamista painottava malli.

Opettaja-aineiston summamuuttujien väliset suhteet

Opettaja-aineiston summamuuttujien välisiä suhteita kuvaavan Bayes-verkon muodosti 12 muuttujaa. Mallista jäivät muista riippumattomina muuttujina pois strategista ja kannustavaa johtamista sekä työn kuormittavuuden lisääntymistä kuvaavat muuttujat. Opettaja-opiskelija-suhteita kuvaava muuttuja on mukana vain opettaja-aineistoa kuvaavassa riippuvuussuhdeverkossa.



Kuvio 30. Summamuuttujien välisiä suhteita kuvaava Bayes-verkko opettaja-aineistossa.

Opettaja-aineistossa osaamisen kehittäminen nousee summamuuttujien välisten yhteyksien voimakkaimmaksi kuvaajaksi. Sillä on selkeä riippuvuussuhde seuraaviin muuttujiin: työn arvostus, työhön sitoutuminen, osaamisen palkitseminen ja ryhmäprosessi. Työhön sitoutuminen on myös merkittävä mallia selittävä tekijä. Se on selkeässä riippuvuussuhteessa edellä mainittuun osaamisen kehittämiseen, heikohkossa työn kannustearvoa kuvaavaan ja voimakkaassa riippuvuussuhteessa tehtävien ja toiminnan selkeyttä kuvaavaan muuttujaan.

Työn arvostuksen kautta lähtee kolme selkeää riippuvuussuhdetta kuvaavaa ketjua. Ensimmäisen muodostavat työn arvostus, osaamisen kehittäminen ja työhön sitoutuminen sekä tehtävien ja toiminnan selkeys voimakkaalla riippuvuussuhteella tai työn kannustearvo heikohkolla riippuvuussuhteella. Toisessa työn arvostuksesta alkavassa riippuvuussuhdekettussa ovat mukana osaamisen kehittäminen, ryhmäprosessi ja vuorovaikutuksessa kehittäminen. Kolmas ketju muodostuu työn arvostuksen, osaamisen kehittämisen ja osaamisen palkitsemisen välille.

Rasitusoireet ja työn muuttuminen muodostavat kahden muuttujan klusterin, joka on

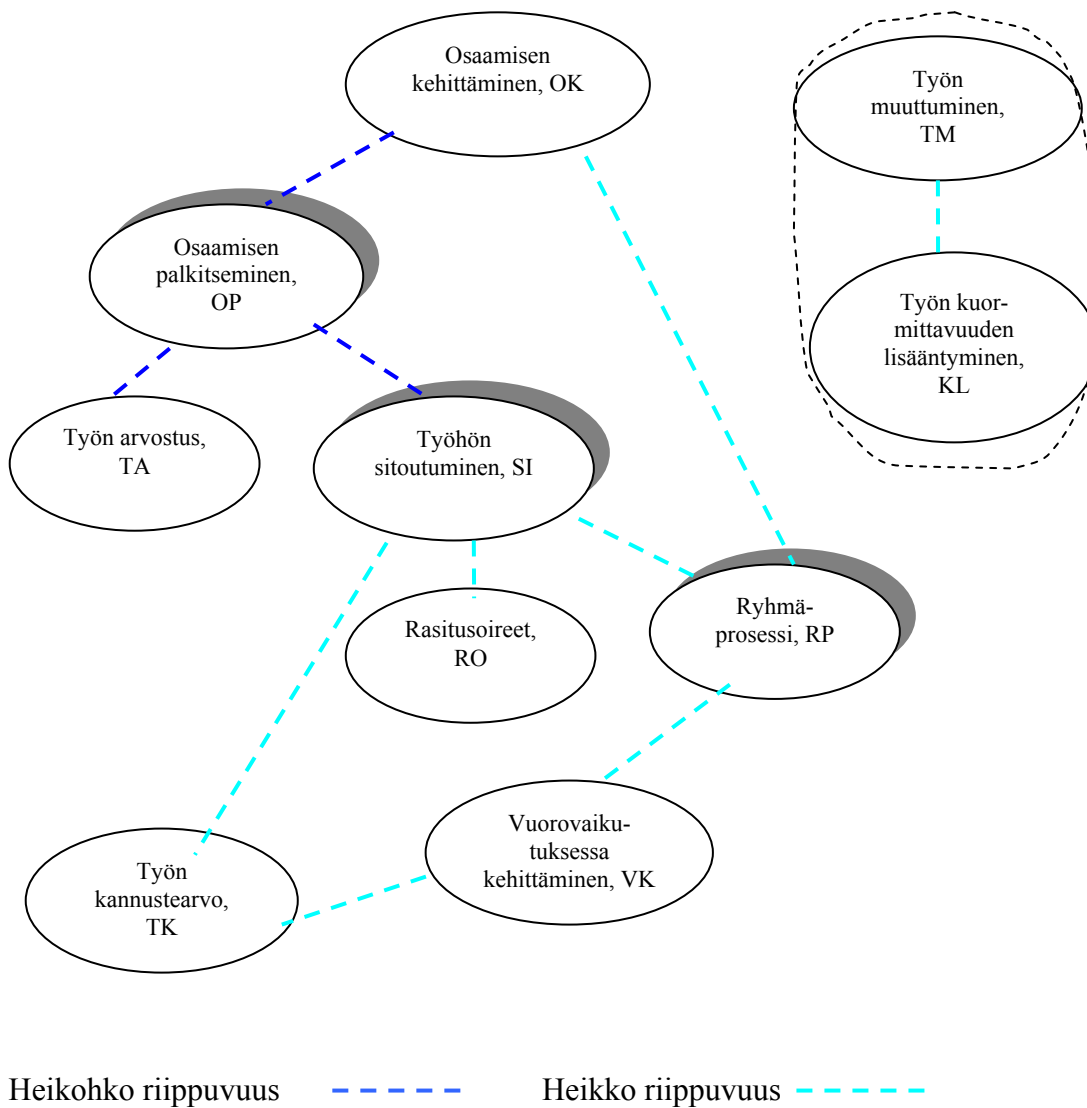
riippumaton muusta mallista, tosin heikohkolla keskinäisellä riippuvuudella. Myös opettaja-opiskelija-suhteet ja kasvumotivaatio muodostavat keskenään muista muuttujista riippumattoman klusterin, jossa muuttujien keskinäinen riippuvuussuhde on heikko.

Opettaja-aineistosta kohoaa voimakkaasti esiin osaamisen kehittämisen merkitys opettajalle. Tämä heijastanee opettajan tuntemuksia koulutuksen ja osaamisen kehittämisen mahdollisuuksien tärkeydestä ammattikorkeakoulutyöstä selviytymisen kannalta. Riippuvuussuhdeketju osoittaa osaamisen kehittämisen, työn arvostuksen ja osaamisen palkitsemisen yhteyden. Voitaneen päätellä, että opettajat saattavat pitää osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia työnsä arvostuksen osoituksena ja osaamisen palkitsemisena. Lisäksi osaamisen kehittämisen merkitys painottaa ryhmätoimintaan ja vuorovaikutteisuuteen liittyvää yhdessä oppimisen näkökulmaa. Osaamisen kehittämisen mahdollisuudet vaikuttavat opettajien kohdalla myös työhön sitoutumiseen. Huomattavaa on, että työn kannustavuus ja erityisesti tehtävien ja toiminnan selkeys liittyvät opettajien työhön sitoutumiseen.

Rasitustekijöitä kuvaavien faktoreiden irrallisuus muista summamuuttujista painottuu opettaja-aineistossa, sillä rasitusoireet ja työn muuttuminen muodostavat keskenään klusterin. Työn kuormituksen lisääntymisen faktori on jäänyt mallista kokonaan pois. Tämä heijastanee ammattikorkeakoulutyön jatkuvan muuttumisen vaikutuksia rasitusoireiden kokemiseen. Kasvumotivaation ja opettaja-opiskelija-suhteiden muodostamassa klusterissa on heikko riippuvuussuhde. Sen voidaan kuitenkin ajatella osoittavan opettajan kasvumotivaation ja opettaja-opiskelija-suhteiden keskinäistä yhteyttä.

Muun henkilöstön aineiston summamuuttujien väliset suhteet

Muun henkilöstön aineistosta muodostuu kymmenen muuttujan riippuvuussuhdemalli. Opettaja-aineiston mallin tapaan siitä on jäänyt pois strategista ja kannustavaa johtamista kuvaavat muuttujat. Lisäksi tästä mallista ovat - muista muuttujista riippumattomina - poissa myös tehtävien ja toiminnan selkeys ja kasvumotivaatio -muuttujat. Opettaja-opiskelija-suhteita kuvaava muuttuja oli jätetty jo alun perin mallin aineistosta. Muun henkilöstön aineistosta muodostunutta mallia voidaan kuvata riippuvuussuhteiltaan heikoksi lähes kauttaaltaan.



Kuvio 31. *Summamuuttujien välisiä suhteita kuvaava Bayes-verkko muun henkilöstön aineistosta.*

Kyseisessä mallissa osaamisen palkitseminen nousee voimakkaimmaksi selittäväksi tekijäksi. Se on yhteydessä osaamisen kehittämiseen, työn arvostukseen ja työhön sitoutumiseen, tosin vain heikohkolla riippuvuussuhteella. Työhön sitoutuminen on yhteydessä vielä useampiin muuttujiin (osaamisen palkitseminen, työn kannustearvo, rasitusoireet, ryhmäprosessi), mutta suurimmaksi osaksi heikoilla riippuvuussuhteilla. Ryhmäprosessi toimii eräänlaisena jakajamuuttujana osaamisen kehittämisen, työhön sitoutumisen ja vuorovaikutuksessa kehittämisen välillä. Muuttujien väliset yhteydet ovat kauttaaltaan heikot.

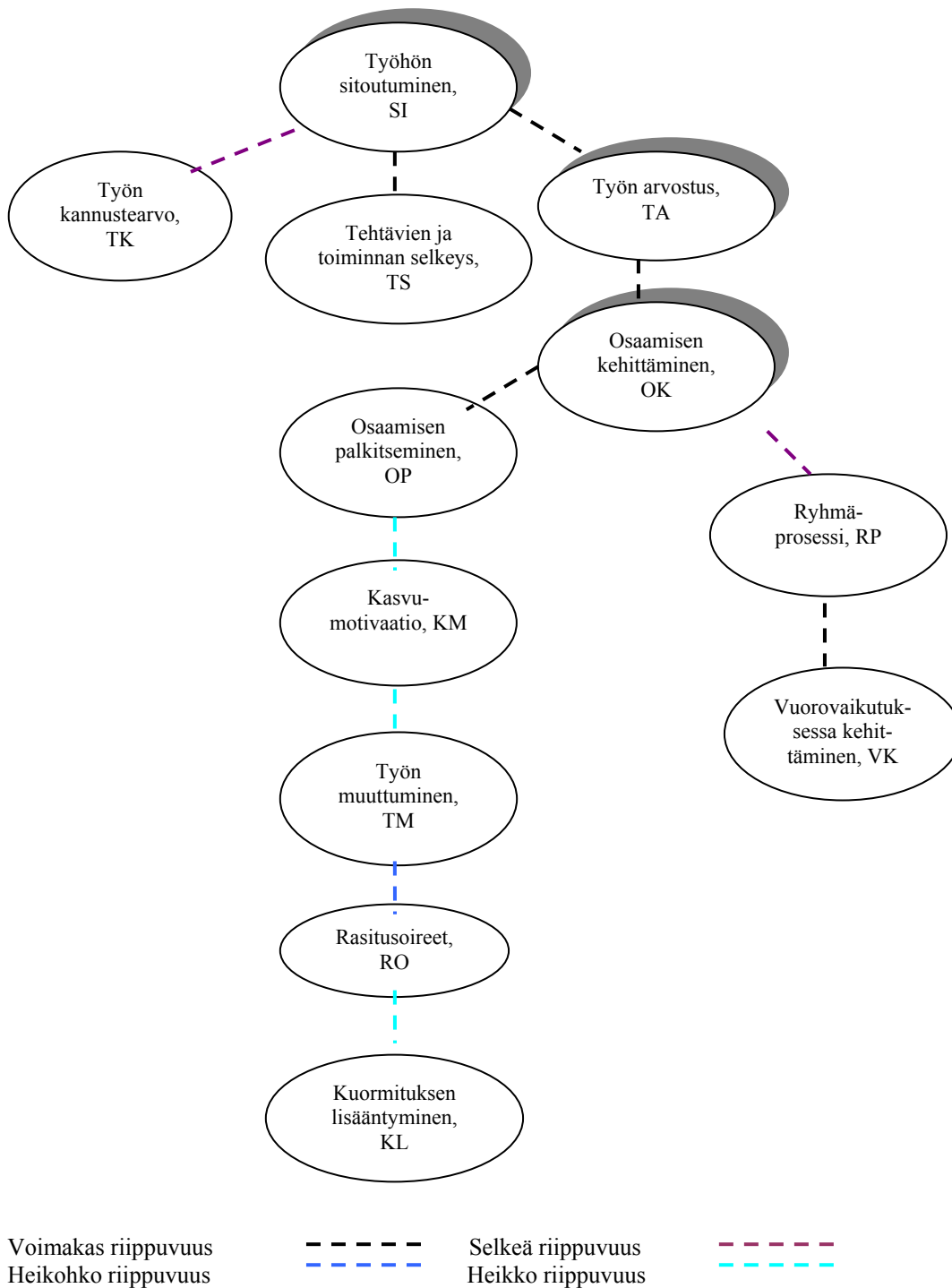
Osaamisen kehittäminen, osaamisen palkitseminen, työhön sitoutuminen, ryhmäprosessi, vuorovaikutuksessa kehittäminen ja työn kannustearvo muodostavat keskenään riippuvuussuhdeketjun, jossa muuttujien välinen riippuvuus on vain heikohko tai heikko. Työn muuttumisen ja työn kuormittavuuden lisääntymisen muuttujat muodostavat keskenään muusta verkosta riippumattoman, tosin keskinäiseltä riippuvuudeltaan heikon, klusterin.

Voitaneen ajatella, että muu henkilöstö näkee osaamisen kehittämisen ja työn arvostamisen jonkinlaisena osaamisen palkitsemisena, joka on yhteydessä työhön sitoutumiseen. Myös ryhmien toiminta ja vuorovaikutus liittyvät tähän. Ne vaikuttavat todennäköisesti henkilöstön kokemaan työn kannustearvoon, joka muulla henkilöstöllä on työhön sitoutumiseen liittyvä tekijä. Työn rasiustekijät jäävät opettajien tapaan myös muulla henkilöstöllä melko irrallisiksi muista summamuuttujista. Kasvumotivaation jääminen pois mallista selittyy ehkä sillä, että se on yksilön persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvä tekijä.

Muun henkilöstön Bayes-mallille on ominaista, että muuttujien väliset riippuvuudet ovat voimakkuudeltaan heikohkoja tai heikkoja. Yhtenä selittävänä tekijänä tälle voitaneen pitää henkilöstöjoukon keskinäistä heterogeenisuutta työtehtävien sisällön ja organisatorisen aseman mukaan (muuhun henkilöstöön kuuluva tukihenkilöstö, itsenäisissä asiantuntijatehtävissä toimiva henkilöstö, koulutuslajohtajat ja johtoryhmä). On todennäköistä, että näiden ryhmien edustajien välillä on ollut vastauksissa melko paljon hajontaa, joka heijastuu osaltaan mallin riippuvuuksien voimakkuuteen. Datajoukon pienuus on myös voinut olla vaikuttamassa riippuvuussuhteiden voimakkuuteen.

Koko aineiston summamuuttujien väliset suhteet

Koko aineiston summamuuttujien yhteyksiä kuvaavan Bayes-verkon muodostaa 12 faktoria. Opettaja-opiskelija-suhteita kuvaava faktori on jätetty pois mallista. Vain opettajat ja osa koulutuslajohtajista vastasi aihepiirin asioita koskeviin kysymyksiin. Mallin mukaan strateginen ja kannustava johtaminen ovat muista summamuuttujista riippumattomia tekijöitä, joten ne ovat jääneet pois seuraavasta riippuvuussuhdeverkostosta.



Kuvio 32. Summamuuttujien välisiä suhteita kuvaava Baye-verkko koko aineistosta.

Osaamisen kehittäminen näyttää olevan koko aineistosta muodostuneen mallin keskeisin summamuuttujien välisiä yhteyksiä selittävä tekijä. Sen riippuvuussuhde on voimakas työn arvostusta kuvaavan muuttujan kanssa ja selkeä riippuvuussuhde ryhmä- ja tiimitoimintaa kuvaavan ryhmäprosessi -muuttujan kanssa. Lisäksi osaamisen kehittämisellä on voimakas yhteys osaamisen palkitsemiseen.

Osaamisen kehittämisen kohoamista merkittävimäksi muuttujaksi voitaneen pitää osoituksena henkilöstön kehittämis- ja koulutusmahdollisuuksien keskeisestä tehtävästä jatkuvasti kehittyvän ammattikorkeakoulun henkilöstölle. Riippuvuussuhteista nähdään, että henkilöstö yhdistää osaamisen kehittämisen työn arvostukseen ja osaamisen palkitsemiseen. Henkilöstö pitäneee osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia myös osoituksena työn arvostuksesta ja toisaalta eräänlaisena palkitsemisjärjestelmän osana. Osaamisen kehittämisen ja ryhmäprosessin yhteys kuvanee oppimis- ja kehittämisenäkökulman merkittävyyttä ryhmien ja tiimien toiminnassa.

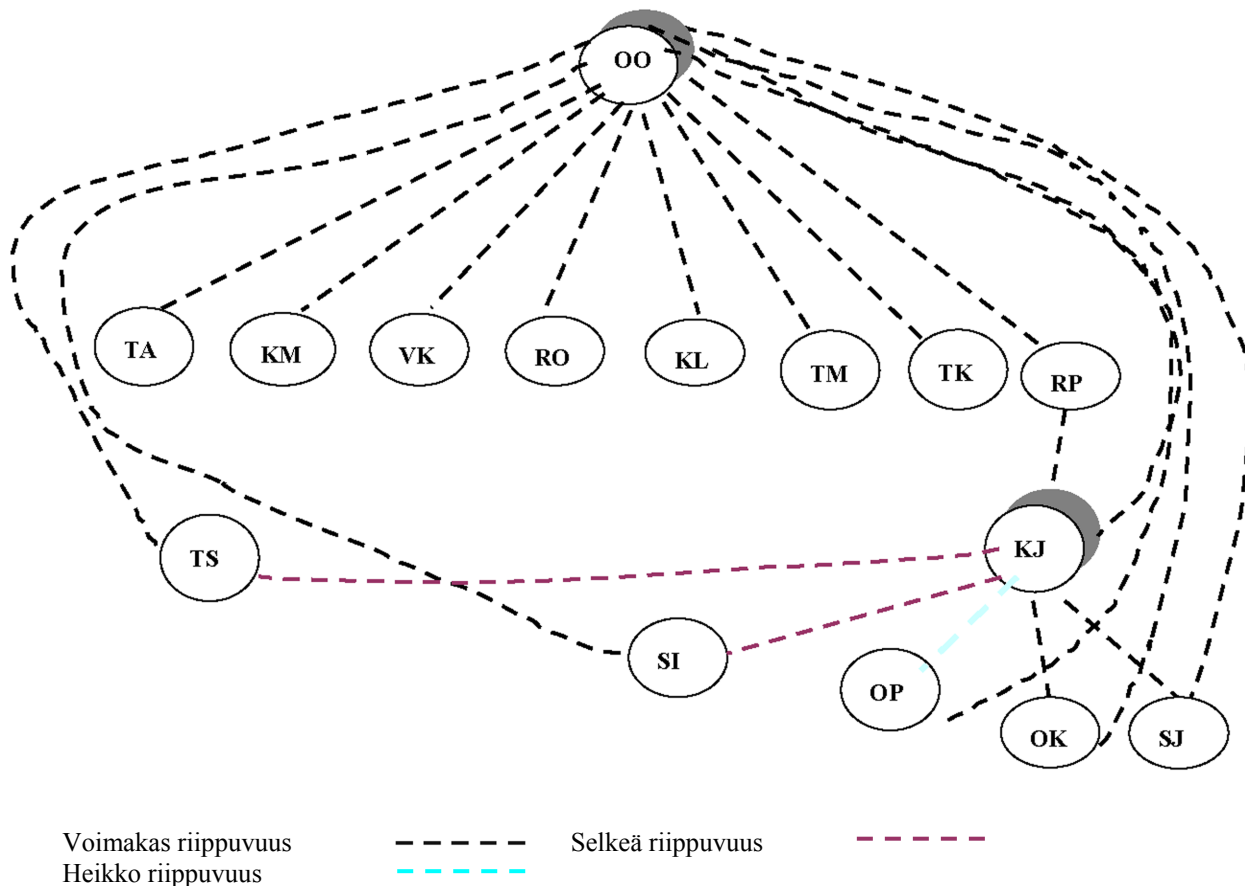
Myös työhön sitoutuminen näyttää merkittävältä mallia selittävältä tekijältä. Sillä on voimakas riippuvuus sekä tehtävien ja toiminnan selkeyttä että työn arvostusta kuvaaviin muuttujiin. Lisäksi työn kannustearvon ja työhön sitoutumisen välillä on selkeä yhteys. Tämä kuvanee sitä, että henkilöstön työhön sitoutumiseen vaikuttavat keskeisesti työn laatuun vaikuttavat tekijät eli tehtävien selkeys ja työn kannustavuus sekä lisäksi työn arvostuksen tunteukset ja kokemukset.

Osaamisen kehittämisen ja työhön sitoutumisen merkittävyys näkyy myös siinä, että kyseiset faktorit ovat mukana kahdessa riippuvuussuhdeketjussa, joihin liittyy myös työn arvostus -faktori. Voimakkaan riippuvuussuhdeketjun muodostavat työn kannustearvo, työhön sitoutuminen, työn arvostus, osaamisen kehittäminen ja osaamisen palkitseminen. Riippuvuussuhde jatkuu heikommalla yhteydellä kasvumotivaation, työn muuttumisen ja rasitusoireiden kautta työn kuormituksen lisääntymistä kuvaavaan faktoriin. Voimakas riippuvuussuhdeketju on niin ikään työn kannustearvon, työhön sitoutumisen, työn arvostuksen ja osaamisen kehittämisen kautta ryhmäprosessiin ja vuorovaikutuksessa kehittämiseen.

Molemmat riippuvuussuhdeketjut vaikuttavat loogisilta, koska niissä yhdistyvät työn kannustavuus, tehtävien ja toiminnan selkeys ja työn arvostus työhön sitoutumiseen sekä osaamisen kehittämiseen. Toisessa ketjussa painottuu kyseisten tekijöiden vaikutus ryhmäprosessiin ja vuorovaikutteiseen toimintaan tai osaamisen palkitsemisen kautta kasvumotivaatioon. Sekä kasvumotivaatio että työn rasitustekijöitä selittävät muuttajat ovat heikosti riippuvuussuhteessa muuhun ketjuun.

Johtamisfaktoreita painottava Bayes-verkko

Koko aineistosta ajettu johtamisfaktoreita painottava ja summamuuttujien suhteita kuvaava Bayes-verkko muodostuu kaikista 15 faktorimuuttujasta.



Kuvio 33. Johtamisfaktoreita painottava summamuuttujien välisiä suhteita kuvaava Bayes-verkko koko aineistosta.

Mallin keskeisimmäksi summamuuttujaksi nousee erittäin selkeästi opettaja-opiskelija-suhteita kuvaava muuttuja, joka on mallissa ns. jakajamuuttuja. Sillä on suora ja voimakas riippuvuussuhde kaikkiin muihin summamuuttujiin.

Keskeisenä mallia selittävänä tekijänä voidaan pitää myös kannustavaa johtamista kuvaavaa muuttujaa, joka on yhteydessä seitsemään muuhun muuttujaan. Ryhmäprosessia, opettaja-opiskelija-suhteita, strategista johtamista ja osaamisen kehittämistä kuvaavien faktoreiden ja kannustavan johtamisen faktorin välinen riippuvuus on voimakas. Tehtävien ja toiminnan selkeyttä sekä työhön sitoutumista kuvaavien faktoreiden ja kannustavan johtamisen faktorin välinen riippuvuus on selkeä ja osaamisen palkitsemista kuvaavan faktorin ja kannustavan johtamisen faktorin välinen riippuvuus heikko.

Erytyisesti opettaja- opiskelija-suhteiden, mutta myös kannustavan johtamisen faktoreiden merkittävydestä kertoo lisäksi riippuvuussuhdeketju, jossa molemmat muuttujat ovat mukana. Opettaja- opiskelija-suhteet, ryhmäprosessi ja kannustava johtaminen muodostavat yhdessä riippuvuussuhdeketjun, joka palaa opettaja-opiskelija-suhteiden faktoriin tehtävien ja toiminnan selkeyttä kuvaavan tai työhön sitoutumista kuvaavan faktorin kautta.

Ryhmäprosessi, strateginen johtaminen, osaamisen kehittäminen ja osaamisen palkitseminen ovat kyseisessä mallissa riippuvuussuhteessa sekä opettaja-opiskelija-suhteiden että kannustavan johtamisen faktoriin. Irrallisimmiksi muuttujiksi näyttävät jäävän työn arvostusta, kasvumotivaatiota, vuorovaikutuksessa kehittämistä, rasitusoireita, työn kuormittavuuden lisääntymistä, työn muuttumista ja työn kannustearvoa kuvaavat faktorit, jotka ovat yhteydessä ainoastaan opettaja-opiskelija-suhteiden faktoriin.

Johtamisfaktoreita painottava malli poikkeaa oleellisesti edellä esitetyistä summamuuttujien yhteyksiä kuvaavista malleista. Se tuo kuitenkin selkeästi esille opettaja-opiskelija-suhteiden oleellisen merkityksen koko korkeakouluorganisaation toiminnalle ja vaikuttaa siltä osin loogiselta. Kannustavan johtamisen faktori nousee kyseisessä mallissa esiin myös melko voimakkaasti. Tämä kuvanee lähiesimiehen toiminnan merkittävyyttä työntekijälle.

Kahdessa riippuvuussuhdeketjussa opettaja-opiskelija-suhteet, ryhmäprosessi ja kannustava johtaminen sekä työhön sitoutuminen tai tehtävien ja toiminnan selkeys näyttävät olevan yhteydessä keskenään. Mielenkiintoista on, että työhön sitoutuminen on ainoa riippuvuussuhdeketjujen muuttujista, joka kaikissa edellä esitetyissä summamuuttujakohtaisissa malleissa nousee keskeisesti esille. Se kuvaa osaltaan työhön sitoutumisen tärkeää merkitystä kasvuorientaation kehittymisessä.

Edellisissä malleissa keskeisiksi muuttujiksi muodostuneet osaamisen kehittäminen ja työn arvostus eivät nouse johtamista painottavassa mallissa samalla tavalla esiin. Myöskään osaamisen palkitseminen ja ryhmäprosessi, jotka muun henkilöstön mallissa ovat keskeisiä, eivät korostu kyseessä olevassa mallissa.

5.5.4 Bayes-mallinnuksen visualisointi kasvumotivaation ja työhön sitoutumisen kuvaajana

Kuvioissa 33 ja 34 selvitetään Bayes-mallinnuksen visualisoinnilla henkilöstön kasvumotivaatiota ja työhön sitoutumista joidenkin taustamuuttujien (alueyksikkö, henkilöstöryhmä, työsuhteen laatu)osalta. Kuviot koostuvat seuraavista elementeistä:

- *Pääikkuna* kuvaa mallia, jossa jokainen piste tarkoittaa vastaajaa (N=208).
- *Ominaisuuden valintaikkuna* (Attribute selection) vasemmassa yläkulmassa osoittaa kiinnostuksen kohteena olevan muuttujan ja sen saamien arvojen luokituksen (datan luokituksen). Kuviossa 33 muuttujana on kasvumotivaatio, kuviossa 34 henkilöstön työhön sitoutuminen.
- *Alkuperäisen jakauman ikkuna* (Profile) osoittaa vastaajien alkuperäisjakauman taustamuuttujittain (kapea ja leveä jana yhtä pitkiä).
- *Alhaisen ja korkean arvon jakaumien ikkunat* (Profile). Alhaisen profiilin ikkuna kuvaa alhaisimpien arvojen vastaajien otosta taustamuuttujittain ja korkean profiilin ikkuna korkeimpien arvojen vastaajien otosta. Kasvumotivaation yhteydessä esitetään myös näiden väliin jäävä keskitason profiilin otosta kuvaava ikkuna.
- Kussakin jakaumaikkunassa profiilin kapeat janat edustavat alkuperäisjakaumaa ja leveät janat kuvaavat kyseisen otoksen jakaumaa.

Henkilöstön kasvumotivaatio (kuvio 33) on kaiken kaikkiaan hyvin korkea: alhaisen profiilin otoksen korkein arvo on 3.92. Tarkastelussa täytyy muistaa, että esiintyvät erot ovat pieniä.



Kuvio 34. Bayes -mallinnuksen visualisointi henkilöstön kasvumotivaatiosta.

Jonkin verran taustamuuttujakohtaisia eroavuuksia on kuitenkin havaittavissa. Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksiköllä näyttää olevan suhteellisesti suurin edustus korkeinta kasvumotivaatiota ja pienin alhaisinta kasvumotivaatiota kuvaavassa kategoriassa. Vantaan-Porvoon alueyksikön kohdalla vastaukset jakaantuvat hyvin tasaisesti eri luokkiin painottuen kuitenkin hieman enemmän keski- ja alakategorioihin. Espoon-Lohjan alueyksikössä vastaajajoukko sijoittuu niihin selkeämmin. Hallintoyksikön henkilöstön kasvumotivaatio on

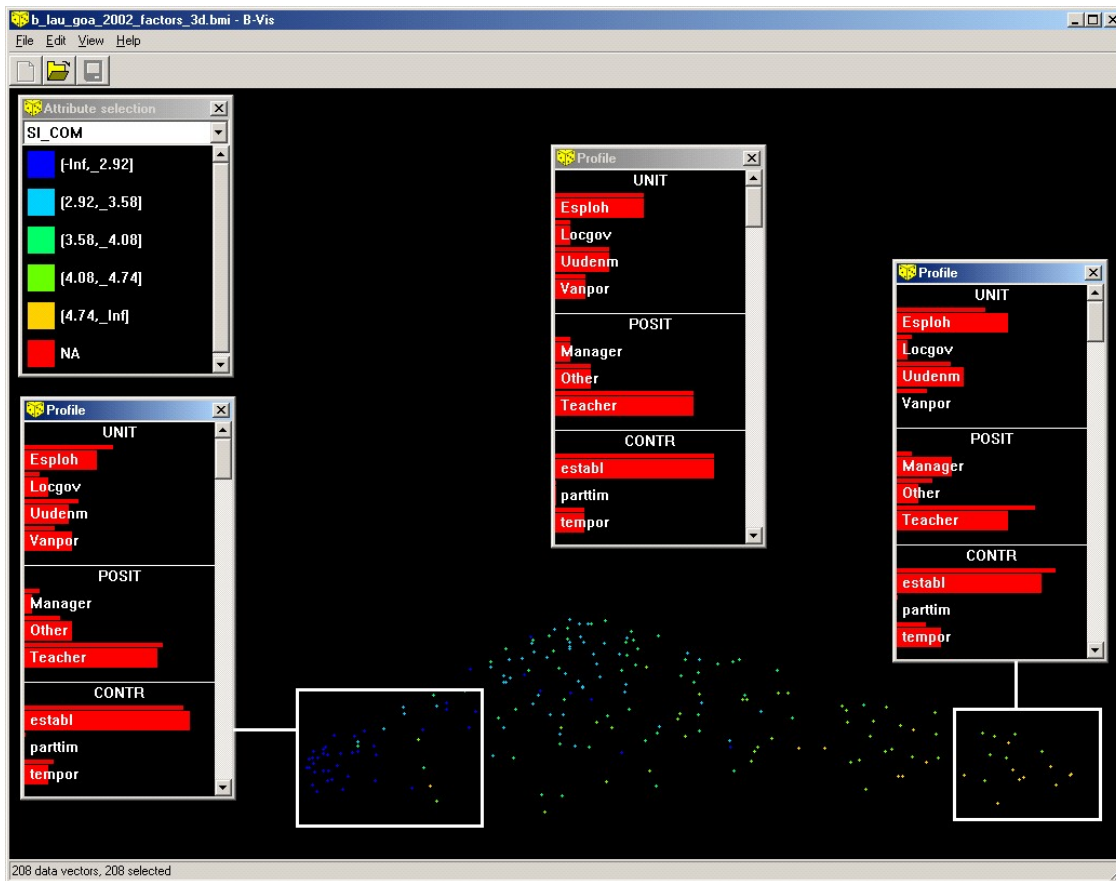
muita yksiköitä heikompi, sillä edustajia on alhaisimmassa luokassa suhteellisesti eniten.

Kuviosta voidaan päätellä, että opettajien kasvumotivaatio on suhteellisesti kaikkein korkein. Heidän vastauksensa painottuvat ylimpään ja keskimmäiseen otosjoukkoon; alimmassa luokassa vastauksia on ryhmän suhteellista kokoa paljon vähemmän. Esimiesten ja tukihenkilöstön vastauksia on suhteellista osuutta vähemmän kahdessa ylimmässä luokassa ja alimmassa luokassa hieman suhteellista osuutta enemmän.

Työsuhteen luonne näyttää vaikuttavan jonkin verran kasvumotivaatioon. Vakinaisella henkilöstöllä kasvumotivaatio painottuu ylimpään kategoriaan ja määräaikaisella tai sivutoimisella henkilöstöllä ja sijaisilla ylin kategoria on pienin ja vastaukset painottuvat keskikategoriaan. Työsuhteen varmuus näyttää siis heijastuvan korkeampana kasvumotivaationa.

Mielenkiintoista on, että edellä kuvatut henkilöstöryhmien väliset erot kasvumotivaatioissa poikkeavat vastaavanlaisesta Hämeen ammattikorkeakoulussa tehdystä tarkastelusta. Siellä sekä esimiehet että opettajat edustavat korkeinta kasvumotivaatiota, Laureassa vain opettajat. Määräaikaisten ja sivutoimisten työntekijöiden sekä sijaisten kasvumotivaatio on Hämeen ammattikorkeakoulun tutkimuksessa korkeampi kuin vakinaisen henkilöstön. Laureassa tilanne on päinvastainen. Kasvumotivaation arvot ovat molemmissa ammattikorkeakouluissa korkeat ja taustamuuttujien aiheuttamat erot pieniä. (Vrt. Nokelainen et al. 2002.)

Henkilöstön työhön sitoutumisen osalta vastausten jakauma on tasapainoinen, sillä alhaisimman luokan ylin arvo on 2.92 ja korkeimman kategorian alin arvo 4.74.



Kuvio 35. Bayes-mallinnuksen visualisointi henkilöstön työhön sitoutumisesta.

Sitoutunein henkilöstö näyttää olevan Espoon-Lohjan alueyksikössä ja lähes yhtä sitoutunutta Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksikössä. Molempien alueyksiköiden vastaajia on suhteellista osuutta enemmän korkean sitoutumisen kategoriassa ja vähemmän alimman vastaajajoukon kategoriassa. Hallintoyksikön ja Vantaan-Porvoon alueyksikön henkilöstön työhön sitoutuminen näyttää olevan alhaisempaa. Hallinnon henkilöstön vastauksia on suhteellisesti enemmän alimmassa kategoriassa ja vähemmän ylimmässä korkean sitoutumisen kategoriassa. Vantaan-Porvoon henkilöstön vastaukset painottuvat alemman sitoutumisen kategoriaan, sillä korkean sitoutumisen ikkunassa ei ole yhtään vastaajaa.

Ammattikorkeakoulun esimiehet (johtoryhmä ja koulutusalojohtajat) ovat kaikkein sitoutuneimpia työhönsä, sillä heidän suhteellinen osuutensa on suurin ylimmässä kategoriassa. Tukihenkilöstöllä ja opettajilla sitoutuminen näyttää olevan vähäisempää. Tukihenkilöstöstä suhteellisesti suurempi osuus on alakategoriassa ja paljon pienempi osuus ylimmässä. Opettajien suhteellinen osuus alhaisimmassa kategoriassa on kyllä kokonaismäärää hieman pienempi, mutta heidän osuutensa on selvästi pienempi myös korkeimman sitoutumisen luokassa.

Työsuhteen luonne erottelee jonkin verran työhön sitoutumista. Korkeampaa sitoutuminen

on epävarmemmassa työsuhteessa olevilla eli määräaikaisella ja sivutoimisella henkilöstöllä sekä sijaisilla ja alhaisempaa vakinaisella henkilöstöllä.

Henkilöstön työhön sitoutumisessa on Laureassa ja Hämeen ammattikorkeakoulussa jonkin verran eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä. Jälkimmäisessä sekä esimiehet että opettajat edustavat korkeinta työhön sitoutumista. Laureassa opettajien sitoutuminen on muita henkilöstöryhmiä alemmaa ja esimiehet ovat työhönsä kaikkein sitoutuneimpia. Työsuhteen luonteen vaikutukset työhön sitoutumiselle ovat samansuuntaisia molemmissa ammattikorkeakouluissa: epävarmemmissa työsuhteissa oleva henkilöstö on vakinaista henkilöstöä sitoutuneempi työhönsä. (Vrt. Nokelainen et al. 2002.)

5.5.5 Bayes-analyysin perusteella tehtäviä johtopäätöksiä ammattikorkeakoulun kasvuedellytysten tulkintaan

On muistettava, että Bayes-analyysillä tarkastellaan eri mallien todennäköisyyksiä kootun aineiston ja aikaisempien näkemysten valossa. Johtopäätösten teossa ei voida puhua suorista kausaalisuhteista vaan todennäköisistä riippuvuussuhteista ja yhteyksistä. Bayes-todennäköisyydet ovat siis aina ehdollisia, koska ne arvioidaan suhteessa taustatietoon. (Ks. esim. Nokelainen & Ruohotie 2002, Tirri 1999.) Ohessa on koottu muuttujakohtaisten ja summamuuttujakohtaisten Bayes-mallien analyysiin sekä Bayes-mallinnuksen visualisoinnin tarkasteluun perustuvia johtopäätöksiä ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä.

Osaamisen kehittäminen nousee keskeisimmäksi tekijäksi summamuuttujakohtaisessa Bayes-mallinnuksessa kaikkien, mutta erityisesti opettajien kohdalla. Tämä kuvanee kehittämis- ja koulutusmahdollisuuksien merkittävyyttä henkilöstölle ja kehittyvälle ammattikorkeakoulutoiminnalle. Osaamisen kehittämisen klusterissa painottuvat sellaiset strategisen ja kannustavan johtamisen piirteet, joiden voidaan sanoa kuvaavan johtamis- ja esimiestoiminnan merkitystä henkilöstön ammatillisen kasvun ja osaamisen kehittämisen mahdollistajana.

Työhön sitoutuminen on myös oleellinen tekijä. Sen yhteys painottuu varsinkin tehtävien ja toiminnan selkeyteen, työn kannustavuuteen sekä lisäksi työn arvostuksen tuntemuksiin ja kokemuksiin. Yksittäisistä muuttujista merkittävimäksi sitoutumisen edellytykseksi nousee nykyisessä työssä viihtyminen.

Tehtävien ja toiminnan selkeys on tärkeää erityisesti opettajille ja vastaavasti osaamisen

palkitseminen muulle henkilökunnalle. Oppimisnäkökulma ja onnistunut vuorovaikutus (tavoitteellinen ja innovatiivinen toiminta, yhdessä oppiminen ja ongelmien ratkaiseminen) näyttävät liittyvän vuorovaikutuksessa kehittämiseen ja suotuisaan ryhmäprosessiin.

Työn räsitusetekijät (rasitusoireet, työn kuormittavuuden lisääntyminen, työn muuttuminen) jäävät melko irrallisiksi muista muuttujista sekä muuttuja- että summamuuttujakohtaisissa Bayes-verkoissa. Näkemystä näiden tekijöiden riippumattomuudesta vahvistaa faktorikohtainen korrelaatioiden tarkastelu: työn räsitusetekijöitä kuvaavat faktorit korreloivat kauttaaltaan heikosti muiden faktoreiden kanssa.

Myös kasvumotivaatio on melko heikosti yhteydessä muihin summamuuttujiin kaikissa malleissa. Sillä on kuitenkin voimakas riippuvuus opettaja-opiskelija-suhteisiin johtamistekijöitä painottavassa mallissa ja heikko riippuvuus opettaja-aineistossa. Kasvumotivaatio -faktori korreloi räsitusetekijöiden tapaan heikosti muiden faktoreiden kanssa. Lisäksi se erottuu selkeästi muuttujakohtaisessa Bayes-verkossa omaksi klusterikseen, joka on vain yhden muuttujan kautta yhteydessä muuhun verkostoon. Kasvumotivaatio on yksilön henkilökohtaisista ominaisuuksista riippuva tekijä, joten tietynlainen irrallisuus selittyyne sillä. Malleista on kuitenkin havaittavissa kasvumotivaation ja opettaja-opiskelija-suhteiden välinen yhteys.

Johtamistekijöitä painottava malli poikkeaa rakenteeltaan muista malleista erittäin paljon. Huomiota kiinnittää erityisesti opettaja-opiskelija-suhteiden dominoivuus tässä mallissa sekä se, että muissa malleissa (myös muuttujakohtaisessa) merkittäviksi kohonneet osaamisen kehittämisen ja työn arvostuksen muuttujat eivät nousseet keskeisiksi. Sen sijaan työhön sitoutumisen merkitys näyttää kyseisenkin mallin kautta tulevan esiin.

Summamuuttujakohtaisissa Bayes-malleissa (johtamista painottavaa mallia lukuun ottamatta) osaamisen palkitseminen on ainoa malleihin mukaan tullut johtamis- ja esimiestoimintaan liittyvä muuttuja. Sekä strategista että kannustavaa johtamista kuvaavat muuttujat jäävät siis näistä malleista pois. Tästä ei kuitenkaan voida vetää sellaista johtopäätöstä, että johtamis- ja esimiestoiminnalla ei olisi yhteyksiä henkilöstön kokemuksiin ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä. Seuraavassa tuodaan esiin joitain näkökulmia väitteen tueksi.

Muuttujakohtaisessa Bayes-verkossa strategiseen ja kannustavaan johtamiseen liittyvät muuttujat muodostavat selkeät klusterit, joiden yhteys muihin klustereihin vaikuttaa etenevän loogisesti. Strategisen johtamisen klusteri on yhteydessä tehtävien ja toiminnan selkeyttä kuvaavaan klusteriin, joka nousee summamuuttujakohtaisessa tarkastelussa keskeiseksi tekijäksi varsinkin opettajien kohdalla. Voisi siis arvioida strategisen johtamisen vaikuttavan ainakin jossain määrin henkilöstön kokemuksiin omien tehtäviensä ja ammattikorkeakoulun

toiminnan selkeydestä.

Myös kannustavan johtamisen klusteri on muuttujakohtaisessa Bayes-verkossa yhteydessä tehtävien ja toiminnan selkeys -klusteriin ja lisäksi työn arvostus -klusteriin. Yhteydet muodostuvat sellaisten muuttujien kautta, jotka kuvaavat esimiehen ystävällisyyttä ja yhteydenoton helppoutta sekä häneltä saatavaa tukea. Yhteydenpidon ongelmattomuus lähiesimiessuhteessa näyttää olevan yhteydessä henkilöstön mielikuvaan työtehtävänsä ja ammattikorkeakoulun toiminnan selkeydestä. Toisaalta lähiesimiehen tuki voidaan kokea myös jonkinlaisena alaisen työn arvostuksen osoituksena. Sekä tehtävien ja toiminnan selkeys että työn arvostus nousevat tärkeiksi tekijöiksi summamuuttujakohtaisissa malleissa (paitsi johtamista painottavassa). Näyttää siltä, että lähiesimiehen toiminnalla on vaikutusta siihen, miten henkilöstö nämä asiat kokee. Lähiesimiehen toiminnan merkittävyyttä työntekijälle vahvistaa myös kannustavan johtamisen keskeisyys johtamista painottavassa summamuuttujakohtaisessa mallissa. Muutama sekä strategisen että kannustavan johtamisen muuttuja on lisäksi sijoittunut muuttujakohtaisessa tarkastelussa osaamisen kehittämisen klusteriin. Tämä kuvanee osaltaan johtamis- ja esimiestoiminnan merkitystä osaamisen kehittämisen mahdollistajana.

Strategisen johtamisen merkitystä vahvistaa myös regressioanalyysin tulos, jonka mukaan strateginen johtaminen on eräs työhön sitoutumista selittävä tekijä yhdessä työn kannustearvon, ryhmäprosessin ja tehtävien ja toiminnan selkeyden kanssa. Korrelaatioiden tarkastelu ei sen sijaan tue käsitystä strategisen johtamisen ja työhön sitoutumisen erityisemmistä yhteyksistä (SJ .58 koko aineisto ja .59 opettajat). Myöskään kahdella muulla johtamista kuvaavalla faktorilla ei korrelaatioiden perusteella ole selkeää yhteyttä työhön sitoutumiseen (KJ .64 ja .61, OP .60 ja .61).

Korrelaatioiden tarkastelu näyttää kuitenkin vahvistavan johtamis- ja esimiestoiminnan yhteyksiä eräisiin Bayes -malleissa keskeiseksi nousseihin tekijöihin varsinkin opettajilla.

Taulukko 18. Johtamis- ja esimiestoiminnan faktoreiden keskeiset korrelaatiot.

Summamuuttuja	Kannustava johtaminen		Strateginen johtaminen		Osaamisen palkitseminen	
	Kaikki	Opettajat	Kaikki	Opettajat	Kaikki	Opettajat
Kannustava johtaminen	1.00	1.00				
Strateginen johtaminen	.59	.60	1.00	1.00		
Osaamisen palkitseminen	.69	.70	.65	.72	1.00	1.00
Tehtävien ja toiminnan selkeys	.66	.72	.59	.58	.58	.64
Osaamisen kehittäminen	.75	.75	.66	.73	.73	.76
Työn arvostus	.73	.73	.48	.50	.64	.64

Oheisesta taulukosta nähdään, että kaikki johtamis- ja esimiestoiminnan faktorit ovat korrelaatioiden tarkastelun perusteella yhteyksissä Bayes-malleissa keskeisimmäksi nousseeseen tekijään eli osaamisen kehittämiseen. Lisäksi kannustava johtaminen eli lähiesimiehen toiminta näyttää olevan keskeisesti sidoksissa tehtävien ja toiminnan selkeyteen ja työn arvostukseen. Summamuuttujakohtaisissa Bayes-malleissa ainoana johtamis- ja esimiestoiminnan tekijänä mukana oleva osaamisen palkitseminen näyttää korreloivan kahden muun johtamistoiminnan faktorin kanssa.

Edellä esitetyn perusteella voidaan sanoa, että strateginen ja kannustava johtaminen toimivat ammattikorkeakoulun kasvuedellytysten mahdollistajina. Kyseisten tekijöiden poisjääminen summamuuttujakohtaisista Bayes-malleista saattaa heijastaa jonkinlaista ongelmallisuutta faktorirakenteessa, joka kyllä täyttää klassiset luotettavuuskriteerit (korkeat Cronbachin alfa-kertoimet ja faktorilataukset).

Bayes-mallinnuksen visualisointi tuo perinteisillä menetelmillä saatavaan tietoon täsmennystä eräiden taustamuuttujien yhteyksistä henkilöstön kasvumotivaatioon ja työhön sitoutumiseen.

5.6 Uudistava johtaminen opettajien voimaantumisen mahdollistajana

Kvalitatiivisen aineiston tulokset tuodaan esille ryhmiteltynä eri ongelmiin liittyvien teemojen mukaan (ks. luku 3.5.1). Tulosten havainnollistamiseksi esitetään suoria lainauksia haastatteluaineistosta. Nämä erottuvat sisennettynä muusta tekstistä.

5.6.1 Uudistava johtaminen ja opettajien voimaantumisen mahdollistaminen

Ammattikorkeakoulu työpaikkana ja työyhteisönä

Haastateltavien käsitys ammattikorkeakoulusta työpaikkana ja työyhteisönä oli melko myönteinen, sillä positiivisia kommentteja tuli kaksi kertaa enemmän kuin kehittämiskohteita. He kuvailivat ammattikorkeakoulua dynaamiseksi, moderniksi ja innovatiiviseksi työpaikaksi,

joka oli kehittänyt yhteisiä toimintaperiaatteita ja yhteistyömuotoja, eikä ollut byrokraattinen. Lisäksi positiivisina asioina mainittiin muun muassa opiskelijoiden monenlaiset mahdollisuudet, opettajien liikkuvuus ja korkeakouluimago. Toisaalta kokonaisuus vaikutti joidenkin haastateltavien mielestä hajanaiselta, toimijoita oli paljon ja toiminnot tuntuivat osittain kehittymättömiltä.

"Ihan ensimmäiseksi tulee mieleen vähän kliseeltä kuulostava sana, mutta joka ihan aidosti tulee mieleen, on dynaaminen eli muuttuva, elävä hyvin vahvasti. Tän parin vuoden aikana jo mitä Laurea on nyt vakinaisena toiminu, niin se tuntuu jossakin mielessä pitkältä historialta kun ajattelee taaksepäin, et jo parin vuoden takaiset asiat tuntuu aika kaukasilta ja asiat todella niinku muuttuu ja elää et tää, tää on niin vahvasti elävä organisaatio ja iso tää myös on, joka tuota noin niin tekee välillä vähän niinkun epäselväks olon. On kovin paljon tahoja ja toimijoita ja sit vielä ku ajatellaan, että et verkostoidutaan voimakkaasti niin ikään kuin se subjektien määrä tässä työkentässä on valtava."

Ammattikorkeakoulua pidettiin miellyttävänä ja itseään uusintavana työyhteisönä. Henkilöstön vakiintuminen toi turvallisuuden tunnetta, ja onnistuneen rekrytoinnin avulla oli saatu taloon myös uutta osaamista. Käytänteiden sanottiin kehittyneen ja yhteisöllisyyden muodostuneen. Instituuttien työyhteisössä koettiin eri alojen välinen kanssakäyminen toimivaksi ja sitä pidettiin työyhteisöä rikastavana.

Työyhteisössä koettiin olevan myös ongelmia. Yhtenäinen työkuulttuuri ei kaikkien haastateltavien mielestä ollut vielä muodostunut. Tämä ilmeni erilaisina toimintatapoina ja käytänteinä. Muutama haastateltava koki kilpailua instituuttien välillä tai oman instituutin työyhteisössä.

"Mun mielest se on se ((naurahtaa)), en tiiä onko ulkokuori koventunu, mutta mun mielest se urputtaminen on vähentyny. Mä väittäisin siitä että yks mikä on, ni nää rutiinit on tullu paremmin hanksaan. Niill on turvallisempi olo ittellä, ne tietää, ja sitte henkilökunta on niinku vakiintuneempaa, se ei vaihdu koko aikaa ja suoritukset tulee ajallaan ja näin pois päin."

"... ymmärsin, että jotkut oli silmätikkuna ja minä nyt en sattunu oleen, ni varmaan se oli yks asia sitte, joka sitte aiheutti tommosta kateutta. Kyllä mä sen tiiän. Mutta sen kans on eletty."

Johtoryhmän toiminta tavoitteiden, arvojen ja päämäärien viestijänä ja yksiköiden toiminnan arvioijana

Johtoryhmän toimintaan tavoitteiden, arvojen ja päämäärien viestijänä sekä yksikön toiminnan arvioijana kohdistui melko paljon kritiikkiä, vaikka jokainen haastateltava esitti myös useita positiivisia kommentteja.

Joidenkin haastateltavien mielestä strategioista viestimisestä puuttui pitkäjännitteisyys ja

eri vuosina puhuttiin eri asioista. Melko monen mielestä aluekehitys korostui strategisessa ajattelussa liikaa ja pedagoginen tehtävä sekä opiskelijan keskeinen rooli tuntuivat jäävän toisarvoiseksi. Haastateltavista tuntui siltä, että johtoryhmä eli kaukana käytännön työstä, ja strategisten tavoitteiden ja arkipäivän työn välille tuntui jäävän jonkinlaista etäisyyttä. Erityisesti toivottiin johdon pohtivan viestimisen tapoja strategioiden konkretisoimiseksi.

Toisaalta oltiin myös sitä mieltä, että johtoryhmällä oli aito pyrkimys toiminnan ohjaamiseen ja että oli tehty selkeitä ja johdonmukaisia ratkaisuja. Strategiat tuntuivat ymmärrettäviltä ja koettiin, että henkilöstön tehtävänä oli soveltaa niitä käytännön työhön. Ymmärrettiin, että johdon roolina oli suuntautua tulevaisuuteen. Kaikkea ei pitänyt tuoda henkilöstölle valmiiksi pureskeltuna. Aluerehtoreiden tehtävää strategioiden viestijänä pidettiin onnistuneena.

"Onhan niitä (strategioita) selkeytetty useempaan kertaan niissä sisäisissä palavereissa, ja tuota, mut se et nimenomaan tän aluekehityksen osalta niin joskus tuntuu, et siinä niinkun öö on, nostetaan se tärkeäksi asiaksi, mutta toi tietenkin se on tärkeä asia, mutta se vaan et niinku joskus tuntuu et joutus niinku väkisin vääntää sitä."

"... kyl se on niin, et jollei, jollei niinku tavallaan olis semmost yleisarkkitehtiä niin sanotusti kaikelle tälle toiminnalle, ni muutenhan se leviäis ihan kertakaikkisesti, et täytyy ollakin tällaset ja sit me lähetään niinku ite yhdistämään sitä myöski opettajat siel konkretiassa et niinku asiat yhdistetään ja sit myöskin siel opiskelijan työssä ja tekemisissä..."

Haastatelluilla oli hieman epämääräinen kuva johtoryhmän toiminnasta yksiköiden arvioijana. Yksi haastateltava oli sitä mieltä, että strategisia tavoitteita ei mitenkään mitattu. Toisaalta lähes kaikki mainitsivat joitakin esimerkkejä toiminnan arvioinnin muodoista (esimerkiksi tavoite- ja tulostavoitteiden eli ns. tatu-tavoitteiden ja opiskelija- ja opintotietojen seuranta).

"Mul ei oo kauheen selkeä kuvaa itse asiassa tosta, täytyy myöntää. Kyl mä tiedän, et on nää niin sanotut pikkutatut säännöllisesti esimerkiksi, jossa seurataan moniakin asioita ja tottakai sillä tavalla niinku ihan konkreettisesti seurataan kaikkia tekijöitä, opiskelijamääriä ja sillai ..."

Henkilöstöön kohdistuva työnjako ja odotukset sekä oman työyhteisön toiminnan päämäärien selkeys

Haastateltavilla ei ollut kovin selkeää kuvaa henkilöstön työnjaosta ja siitä, mitä heiltä odotettiin ammattikorkeakoulun henkilöstönä. Negatiivisia ja epävarmuutta heijastavia ilmauksia saatiin lähes kaksi kertaa enemmän kuin positiivisia ja toiminnan selkeyttä kuvaavia.

Vastauksista ilmeni, että tehtävät ja vastualueet eivät tuntuneet selkeiltä, oli

epävarmuutta odotuksista ja vaikutusmahdollisuudet koettiin puutteellisiksi. Lisäksi joittenkin haastateltavien mielestä henkilöstöön kohdistuvien odotusten ja toteutusmahdollisuuksien välillä oli ristiriitaa eikä yhteistä keskustelua työnjakoon liittyvistä kysymyksistä ollut riittävästi. Viisi haastateltavaa mainitsi ongelmia olevan myös koulutusalojohtajan ja/tai aluerehtorin esimiestehtävässä. Tämä näkökulma tuntui vaivaavan erityisesti molempia yliopettajia. Kaikki haastateltavat mainitsivat työnjaosta ja tehtävän selkeyden kokemuksista myös positiivisia puolia. Sanottiin esimerkiksi, että odotukset ja tehtävät olivat tiedossa, työnjaossa ei ollut ristiriitoja ja hommat saatiin hoidettua.

"No ei tavoitteita sillai tuoda esiin. Tietenki se on se primääritavoite, ainakin mä miellän sen näin, että sä oot maikka, sul on täs tunnit, paikat, ajat, ku sä ne hoidat, se on se primääritavoite niinku täyttyny."

"... oli yllätys havaita että, ettei niinku pystynyt olemaan niinku tietoinen siitä, että mitä niinku periaattees johdos päätetään tai missä laivan keula on ja sitte mä niinku oletin että mun tehtävä yliopettajana on olla niinku kehittämässä sitä ammattikorkeakoulua ..."

Suhtautuminen oman työyhteisön (tässä tapauksessa instituuttien) toiminnan päämäärien selkeyteen oli yleissävyltään melko positiivinen. Kehittämiskohteiden ilmaisuissa painottuivat yhden haastateltavan kommentit, mutta muuten positiivisia lausumia oli hieman negatiivisia enemmän. Työnjaon ja kehittämisen tavoitteiden koettiin olevan selkeitä työyhteisössä, tieto kulki nopeasti, asioista keskusteltiin ja päätöksiä tehtiin yhdessä. Oli myös kokemuksia siitä, että tehtäväjako ja päätöksentekojärjestelmä tuntuivat sekavilta, jopa kaoottisilta. Varsinkin yksi haastateltava koki erityisen raskaana epäselvyydet tehtäväjaossa, toiminnan lyhytjännitteisyyden ja jatkuvat nopealla tempolla tapahtuvat muutokset.

"... et välillä se on minust kaoottinen ja hirveen vaikee ainaki päällä, härmäläisel päällä, joka haluis välil et ois niinku vähä selkeempää, välillä vähä rauhallisempaa, ku tuntuu, et koko ajan ollaan niinku täysillä, ja ennen kuin yks loppuu, ni seuraava on jo alkanu, sen valmistelu on jo alkanu ..."

Oman työn kehittämismahdollisuudet

Kaikki haastateltavat kokivat oman työn kehittämismahdollisuudet hyväksi, mutta toisaalta jokainen haastateltava löysi myös parantamista. Oltiin sitä mieltä, että kehittämiselle ei asetettu rajoituksia, sille oli varattu aikaa ja tunnettiin omat vaikutusmahdollisuudet ja yhdessä kehittämisen mahdollisuudet hyväksi. Kehittämisen apuna mainittiin erityisesti työelämäverkostot ja tutkimusyhteisö. Yliopettajat pitivät kehittämismahdollisuuksia työssään tärkeinä sekä ammattikorkeakoulun ja oman asiantuntijuutensa että ammattikorkeakoulun

osaamisalueverkostojen kehittämisen kannalta. Kontaktiopetuksen suuri määrä, työn paljous ja sirpalemaisuus sekä suunnitelmallisuuden puute koettiin kehittämisen esteeksi. Myös joidenkin organisatoristen seikkojen (esimerkiksi periodijako ja työaikasunnitelma) nähtiin rajoittavan kehittämismahdollisuuksia. Muutama haastateltava mainitsi rajoitteeksi myös opiskelija-aineksen ja ongelmat työelämäsuhteissa.

"... mun mielestä aika vapaasti, Jos mä aattelen tätä omaaki instituuttii, ni aika vapaasti me ollaan saatu kyllä niinku omaa työtä suunnitella ... et jos nyt itte on sanonu, et mä haluaisin olla tos mukana, niin oon siihen päässy mukaan."

"... tavallaan koko se mun tutkimustoimintahan ... sen ylläpitäminen on sitä (asiantuntijuuden kehittämistä) ja siinä mä en oo niinku kertaakaan kohdannut sitä, etteikö voisi tehdä tai ei suositeltais tai niinku sallittais ja mun mielestä tuota se on niinku, se on hyvin tärkeätä ja sitte se on myös, eikö se oo niinku tärkeimmillään sitä meiän organisaation sisäistä kehittämistä. Ainakin mä nään sen niin, että tavallaan mä haen ulkopuolelta tietoo, jota sitte nimenomaan nyt kehitteillä olevien rakenteiden kautta toivon, et voidaan niinku yhä konkreettisemmin tuoda tänne organisaatioon."

Työyhteisön kehittämismahdollisuudet ammattikorkeakoulun ja instituutin tasolla

Ammattikorkeakoulun tasolla työyhteisön kehittämismahdollisuuksissa koettiin ongelmia yli kaksi kertaa enemmän kuin hyviä puolia. Lähes puolet vastaajien ongelmista johtui rakenteellisista tekijöistä: työaikasunnitelman, alueorganisaation, koulutusalan ja vanhojen piilorakenteiden koettiin olevan työyhteisön todellisen kehittämisen esteinä. Näinä mainittiin myös aikatauluongelmat, haluttomuus, väsähtäminen, yhteistyöongelmat ja erilaiset elämän tilanteet. Muutama haastateltava kaipasi toimintatapojen kehittämistä, sääntöjä ja ohjeita.

Positiivisina puolina nähtiin ammattikorkeakoulutyöyhteisön monet mahdollisuudet, syntyneet yhteistyömuodot ja -verkostot, kuten kehittämispäivät ja yhteisöllisyyden kehittyminen sekä kehittämistä rohkaiseva ja salliva ilmapiiri.

"Meil on kuitenkin hirveen vahva tää, tää tota instituutti- ja koulutusalarakenne... minun mielestä me kieltäydytään näkemästä todellisuutta, jos me ei nähä sitä et meil on niinku valtio valtiossa. Et täällä elää niinkun tota kaks eri maailmaa, et toisaalta on laurealainen maailma mutta sitte toisaalta myös sen sisällä sitte tää, johon liittyy niinku kilpailua ja näin."

"... ni se jakaminen siinä ois tärkeätä, eli just sitä että mä ku oon yli alojen tota näis erilaisissa kehittämissyryhmissä ni siel näkee ja kuulee, et aijaa et teillä mahdollistetaan näin ja ... sit me ruvetaan miettii ... hei tuossa on hyvä, että meki voitais tehdä noin, et just tämmönen jakaminen, ei kilpaileminen..."

Instituutin työyhteisön kehittämisessä nähtiin yhtä paljon positiivisia kuin negatiivisiakin piirteitä. Yhteisöllisyys, ongelmien ratkominen yhdessä, avoimuus, henkilöstön erilainen

osaaminen ja vastuuntunto koettiin positiivisiksi puoliksi. Rakenteellisten seikkojen, vanhan toimintakulttuurin ja henkilöstön väsähtämisen katsottiin rajoittavan myös instituuttien työyhteisön kehittämistä. Lisäksi mainittiin tilaongelmat.

"... ehkä me tullaan toimeen keskenämme ihan kohtuullisesti. Ehkä se pienuuskin vaikuttaa siihen, että tää on joustava, joustava sillä tavalla, et meil on erilaista osaamista, et tontit ei mee päällekkäin."

"... meil on huutava tilapula ... avokonttori ... mulle on ensimmäinen kerta tämmöses työpaikas et mul ei oo omaa huonetta ... En mä nyt välttämättä omaa huonetta kaipaiskaa ... toisaalta täs on se hyvä puoli, et yhteisöllisyys kyllä lisääntyy ja niin sanotusti et on enempi ihmisten kanssa tekemisissä..."

Oman työyhteisön esimies-alaisuuksien toimivuus

Esimies-alainen-suhteiden toimivuudesta kysyttäessä haastateltavat kommentoivat jokseenkin yhtä paljon hyvistä puolista kuin kehittämiskohteista. Kaikki löysivät hyviä puolia, mutta vain viisi haastateltavaa esitti kehittämiskohteita, yhteensä kuitenkin muutaman enemmän kuin positiivisia huomioita.

Oman työyhteisön esimiehen koettiin arvostavan alaisten työtä ja osaamista, henkilösuhteet toimivat, ja asioista voitiin puhua avoimesti. Lisäksi esimiehen kanssa suunniteltiin ja kehitettiin työtä yhdessä. Päätöksenteko koettiin demokraattiseksi. Toisaalta haastateltavien mielestä esimiehellä oli paljon työtä, hänellä ei ollut resursseja eikä kiinnostusta esimiestehtäviin. Esimiessuhteissa koettiin myös epäselvyyttä ja ristiriitaa: jotkut olivat sitä mieltä, että esimies delegoi antamatta kuitenkaan päätösvaltaa.

Kehittämiskeskusteluihin perustuva arviointi- ja johtamisjärjestelmä tuntui haastateltavien mielestä suhteellisen selkeältä ja keskusteluja pidettiin tärkeinä toiminnan ohjaamisessa. Toisaalta esitettiin myös mainintoja kehittämiskeskustelujen unohtumisesta ja siitä, että suunnitelmat eivät olleet toteutuneet toivotulla tavalla.

"Mulla on ikäänkuin luottavainen käsitys siitä, että tota on mahdollista ihan niinku avoimesti puhuu, myös ongelmista... on mahdollisuus semmoseen niinkun hyvinkin demokraattiseen ja keskustelemaan päätöksentekoon ja tietysti se, et esimies on sellasen päätöksenteon kannalla ..."

"Meil se hyppäys niinku esimiehen huoneeseen, se kynnyks, on erittäin matala."

"No toiminta pelaa hyvin dynaamisesti, välillä aika stressatusti, välillä todella upeesti ... et elämä on niinku ylä- ja alamäkeä ... tavallaan mä koen kyllä että koulutusalojohtajankin rooli ei oo niit kaikkein helpoimpia, et siinä on niinku aika valtava työkenttä ja siin on ne vaatimukset niinku kans monelta taholt et tota en kyllä sitä tehtävää sillai kadehdi yhtään."

Hyvien työsuoritusten, tavoitteiden saavuttamisen ja osaamisen palkitseminen ammattikorkeakoulussa

Haastateltavien mielestä hyvät työsuoritukset huomattiin ja osaamisesta palkittiin ammattikorkeakoulussa. Jokainen esitti positiivisia esimerkkejä tästä. Kukin haastateltava esitti myös epäilyjä asiasta, mutta selvästi vähemmän.

Vaativia tehtäviä tai hyvin tehtyä työtä oli huomattu muun muassa antamalla riittävät resurssit tehtävien suorittamiseen tai lisävastuuta onnistuneesta suorituksesta, ja lisäksi hyviä suorituksia oli tuotu positiivisesti esiin yhteisissä tilaisuuksissa. Ammattikorkeakoulun palkitsemisjärjestelmää, johon kuuluivat esimerkiksi mahdollisuus opintovapaisiin, artikkelipalkkiot ja avustukset konferenssikuluihin, pidettiin motivoivana ja kannustavana. Joidenkin mielestä palkitsemisessa oli kehittämistä: koko järjestelmä ei tuntunut riittävän selkeältä, oli tullut ongelmia tutkimusvapaan pitämisessä ja palkitsemisen oli koettu kohdistuvan epäoikeudenmukaisesti vain jatkotutkinto-opiskelijoihin tai johtajiin.

Positiivista ja kannustavaa palautetta oli saatu tehdystä työstä esimerkiksi työtovereilta, rehtorilta ja muilta esimiehiltä sekä opiskelijoilta. Tähän liittyi myös kokemus siitä, että työt arvostettiin. Toisaalta muutama haastateltava mainitsi, että palautetta tuli vain kielteisissä yhteyksissä ja esimerkiksi opiskelijapalautejärjestelmän hyväksikäytössä oli vielä kehittämistä.

"... esimerkiks nää kirjoituspalkkiot, näkyyhän se niinku, se on esimerkiks rakenne, jota ei oo moneen yliopistoonkaan saatu ... se on ihan motivoiva, siin ei oo ... tavallaan siis rahallinen insentiivi ei oo niin huima, että sitä sen vuoksi tekisi, mutta tuota se on osoitus kuitenkin."

"Mä sain sen tutkimusvapaan, mut kuitenkin ne tehtävät, mitä mulla oli, ni mitään ei otettu pois ja sitte opinnäytetyöohjattavaa oli kuitenkin niin paljo, että niit ei voitu panna siks aikaa niinku hold on ja sitte tuota se ei oikein kulminoitunut sen vapaan muodossa."

"Häneltähän (rehtorilta) tulee hyvin hyvin vahvasti niinku sillee semmonen yhteisöllinen positiivinen palaute, et meidän ... työhön kyl kovasti uskotaan ja me koetaan, että me on onnistuttu."

5.6.2 Opettajien kokemukset kannustavista elementeistä työssään ja niiden asettamat vaatimukset uudistavalle johtamiselle

Työn hyvät ja huonot puolet

Haastateltavia pyydettiin kertomaan työnsä hyvistä ja huonoista puolista. Merkille pantavaa oli, miten positiivisesti oma työ koettiin: kaikki mainitsivat työn hyvistä puolista, huonoista puolista mainitsi vain viisi haastateltavaa ja positiivisia kommentteja tuli kolme kertaa enemmän kuin negatiivisia.

Työn organisointiin liittyi eniten positiivisia mainintoja: työn määrä tuntui sopivalta, työpaikka vakaalta, oli voitu tehdä sopimuksia työn organisoinnista ja saatu resursseja kehittämiseen. Seuraavaksi eniten kiiteltiin työyhteisöä, joka koettiin hyväksi. Lisäksi yhteistyö kollegoiden kanssa miellettiin toimivaksi ja opiskelijoita ja opetustyötä pidettiin suurena voimavarana. Kolmantena kokonaisuutena olivat positiiviset kommentit työn luonteesta. Työtä pidettiin itsenäisenä, vapaana, monipuolisena ja ammatillisesti haastavana. Kehittämiskohteita nähtiin tavoitteiden ja toiminnan tiimoilta sekä rakenteellisissa tekijöissä. Lisäksi nopeus, työn muutokset ja sähköpostin runsaus koettiin ajoittain stressaaviksi.

"Mun työssä on oikeestaan aika, siis hirveän paljon hyviä puolia, mä viihdyn työssäni erittäin hyvin ... mulla on paljon sitä vapautta ja vastuuta päättää niinkun esimerkiks oman opetuksen toteuttamisesta itse. Eli niinkun se itsenäisyys, ja sitten mielestäni erittäin niinkun mukava tää työyhteisö ... viihdyn myös sen takia, et on mukavat kollegat ja motivoituneet opiskelijat tässä tota. Ja myös niinku sillai et tää työ on ammatillisesti haastavaa niin, että oppii uusia asioita itsekin koko ajan, että myös on jätetty aikaa sille itsensä kehittämiseksi ... tää työnkuva vastaa sitä niinku mitä mun mielestä olisi mukavaakin tehdä että."

Omien työtehtävien selkeys

Kokemus omien työtehtävien ja toiminnan selkeydestä jakaantui epätasaisesti vastaajien kesken. Kielteisiä kommentteja annettiin runsaasti, mutta ne tulivat lähinnä kahdelta haastateltavalta. Toinen näistä ei esittänyt yhtään positiivista näkökulmaa oman työn ja työtehtävien selkeydestä, mutta kaikilta muilta saatiin positiivisia mainintoja. Näitä kahta haastateltavaa yhdistivät näkemykset oman työn sirpalemaisuudesta sekä vastualueen, työaikasuunnitelman ja oman roolin epäselvyydestä, liian nopeaksi ja poukkoilevaksi koetut muutokset sekä jonkinlaiset ongelmat esimiessuhteissa. Kolme muuta haastateltavaa mainitsi

muutaman samantapaisen kommentin, mutta yleensä näkemys omien työtehtävien selkeydestä oli melko positiivinen. Mainittiin, että työrytmi oli sopiva, tehtävistä oli keskusteltu ja omat tehtävät, samoin kuin niihin kohdistuvat odotukset, tiedettiin.

"... et siel on niin valtavasti tämmöst pikku silppuu että työ koostuu semmosest ... on korjattava tentti määrätyssä ajassa, sul tulee semmonen paine, et miten sä junaillet, on opinnäytetöitä kymmenkunta siin pyörimäs menos ja tulos edestakaisin, on kokousta, on sitä opetust ... et sun päiväs pirstoutuu, ku meil on varsin tämmönen avointen ovien politiikka, et meil voi opiskelija tulla koputtaa oveen ja jos siellä on, niin me vastataan kyllä ja me annetaan pika-apuaki niille aika joustavasti ..."

Työn innostavuus ja kehittämishalu

Haastateltavat pitivät työtään innostavana erityisesti siksi, että se tarjosi hyvät mahdollisuudet kehittämiseen ja itsensä toteuttamiseen. Muutenkin heillä oli vahva halu kehittää työtään, joskin muutama haastateltava esitti myös epäileviä kommentteja. Haastateltavat kertoivat laajasti, millaisessa kehittämistoiminnassa he olivat olleet mukana (esimerkiksi koulutusohjelman, tutkimustoiminnan, osaamisalueverkoston, opiskelijan ohjauksen ja palautejärjestelmän kehittäminen). Samoin he kuvasivat omaa kehittämismotivaatiotaan ja haluaan pyrkiä parempaan. Neljä haastateltavaa suhtautui kollegoiden kehittämishaluun paljon kriittisemmin, ja sitä kuvattiin kaiken kaikkiaan aika vähin positiivisin kommentein.

"... siin mielessä mä kyllä haluan vaikuttaa niihin asioihin. Et se mitä mä teen, nyt oon tehny tän syksyn aikana, ku me ei olla oikeen saatu tota opinnäytetyöprosessia aikaseks, niin mä sitten ilmoittauduin vapaaehtoiseks yrittää saattaa se paremmalle tolalle."

"Nyt syksyn aikana mä kartoitin ihan itsetahtoisesti sitä kun puhuttiin et osaamisverkostoja, kartotin ulkoapäin sitä tapaamalla eri instansseja et mitä ne haluaa ... miten he haluaisivat ammattikorkeakoulun nähdä ... oon ajatellu sitä osaamisen kumuloitumista, et siinä on niinku pystyttävä koko ajan seuraamaan, et mitä tarvitaan ... miten asia kehittyi."

Työhön saatu tuki

Lähes kaikki haastateltavat kokivat saaneensa tukea työhönsä esimieheltään ja muutama myös kollegoiltaan. Kolme haastateltavaa esitti kritiikkiä esimieheltä saatuun tukeen. Positiivisina asioina kuvattiin erityisesti sitä, että esimieheltä oli saatu tukea ja selkeyttä ajatuksille, häntä oli helppo lähestyä ja ongelmatilanteista pystyttiin keskustelemaan avoimesti. Myös kollegoilta saatu vertaistuki koettiin kannustavana. Lisäksi muutama haastateltava mainitsi, että johdolta, erityisesti aluerehtoreilta oli saatu kannustusta, tukea ja neuvoja työhön. Muutama haastateltava oli sen sijaan kokenut, ettei esimieheltä saanut vastauksia ja esimiehen

toiminta tuntui jopa välinpitämättömältä.

"Kyl mä koen et se ohjaustyö ... esimies on koko ajan kannustanu mua siinä ja antanu mulle mahdollisuuden tehdä sitä. Sitä mä oon pitäny kauheen tärkeänä niinku henkilökohtaisesti."

Työn arvostus

Hastateltavilta kysyttiin, arvostivatko he itse omaa työtään ja toisaalta, kokivatko he muiden arvostavan sitä. Lähes kaikki sanoivat itse arvostavansa työtään, ja kaikki kokivat saaneensa arvostusta muilta. Kaksi vastaajaa esitti yhden epäilevän kommentin oman työnsä arvostuksesta, ja toinen heistä ja neljä muuta vastaajaa esitti myös jonkin verran epäilyjä siitä, arvostivatko muut heidän työtään.

Oman työn arvostus näytti muodostuvan tyytyväisyydestä siihen, mitä oli saatu aikaan, sisäisistä syistä ja positiivisesta opiskelijapalautteesta. Kaksi negatiivista kommenttia heijastivat pettymystä omiin aikaansaannoksiin ja väsymystä. Kokemukset siitä, että muut arvostivat haastateltavien työtä, jakaantuivat melko tasan esimieheltä ja muilta (kollegat ja muut kaverit, opiskelijat) saatuun arvostukseen, samoin negatiiviset kokemukset (tosin lisäksi myös opettajan työn keho arvostus yhteiskunnassa).

"Kyl mä sitä voittopuolisesti arvostan, en mä sitä tekis varmaan muuten. Välil tulee skeptisiä hetkiä että tota, onks tää kaikki tän niinku, tän panostuksen väärsti ((naurua))."

"Joo, ainakin opiskelijat ja kollegat ja lähiesimies kyllä arvostaa, johtoryhmästä mä en tiedä oikeesti."

Opettaja-opiskelija-suhteet

Opettaja-opiskelija-suhteiden merkittävyys opettajalle tuli selvästi esille haastatteluissa. Kokemukset opettaja-opiskelija-suhteista olivat voittopuolisesti myönteisiä, joskin jonkin verran kerrottiin myös ongelmista. Lisäksi jotkut haastateltavat esittivät ajatuksia opettaja-opiskelija-suhteiden kehittämistoimista ammattikorkeakoulussa.

Myönteiset kokemukset opettaja-opiskelija-suhteista jakaantuivat kolmeen kokonaisuuteen. Eniten positiivisia mainintoja tuli opiskelijoiden kanssa toimimisen palkitsevuudesta: opiskelijoita pidettiin tärkeänä voimavarana työssä, heidän kanssaan työskentely koettiin antoisaksi, motivoivaksi ja haastavaksi, ja monikulttuuriset ryhmät koettiin rikkaudeksi. Positiivinen opiskelijapalaute oli toinen merkittävä kannustava tekijä opettaja-opiskelija-suhteissa. Kolmannen kokonaisuuden muodostivat maininnat siitä, että haastateltava halusi tehdä nimenomaan opettajan työtä ja olla vuorovaikutuksessa

opiskelijoiden kanssa. Negatiiviset kommentit liittyivät muun muassa opetustyön raskauteen, opiskelija-aineksen heterogeenisuuteen ja opiskelijoiden häiritsevään, jopa aggressiiviseen käyttäytymiseen. Erään haastateltavan mielestä opiskelijan roolin keskeisyys ammattikorkeakoulun toiminnassa oli vaarassa hämärtyä. Tehdyt kehittämis ehdotukset liittyivät opiskelijoille kohdistettaviin tukitoimiin, kuten ohjauksen tehostamiseen ja opetussuunnitelmien ja -menetelmien kehittämiseen.

"No opiskelijat ovat ehdottomasti mulle se tota primusmotor mun työssä ... mä jotenkin nautin siitä, sillä mä olen opettajauralle jääny, et mä oon kokenu että se on niinku hyvin vahvasti sitä mun työtäni ... se on tietysti kauheen raskasta, mutta se on myös hirvittävän antoisaa ... Et kyl opiskelijat pääsääntöisesti on valtava niinku voimavara, et en missään tapauksessa halua luopua opetuksesta työssäni... Ku tätä työtä (yliopettajan tehtävä) oon hakenu ja ollu työpaikkahaastattelussa niin olen halunnut siinä sitte tarkistaa vielä, että mitä työtä mä oon hakemassa ja tota todennu tähän tapaan siitä, että mä oon opettajan työtä tässä hakemassa enkä esimerkiks jotain hallinnollista paikkaa ..."

"... se on välillä semmosta niinku perässävetoo taikka työntämistä, aputyöntö, vetoo, mitä se on, mitä tarvitaan jollekin ehkä vähä enemmän ku muille, mut et kyl se on mun mielestä tää tässä niinku ehdottomasti työnteon rikkaus, jos sul on nää ihmiset että."

Ammattikorkeakoulun suhtautuminen henkilöstön osaamisen ja ammatillisen kasvun kehittämiseen

Haastateltavilla oli hyvin positiivinen käsitys ammattikorkeakoulun suhtautumisesta henkilöstön osaamisen ja ammatillisen kasvun kehittämiseen. Mainintoja myönteisestä suhtautumisesta ja erilaisista tuki- ja koulutusmahdollisuuksista tuli vastaajilta yhteensä lähes kolme kertaa enemmän kuin mainintoja ongelmista henkilöstön kehittämisen järjestämisessä tai sisällöissä.

Suhtautumisesta henkilöstön osaamisen ja ammatillisen kasvun kehittämiseen kysyttiin yleisesti ammattikorkeakoulussa ja erikseen esimiehen osalta. Ammattikorkeakoulussa todettiin olevan kehitysmyönteinen ilmapiiri, selkeät henkilöstön kehittämisajatuksat ja erittäin hyvät mahdollisuudet ja voimakas panostus koulutukseen. Lisäksi kehittämis- ja koulutustoiminnan katsottiin lisäävän yhteisöllisyyttä ja tuovan virikkeitä työhön. Positiivisia mainintoja tuli myös kollegoiden kanssa tapahtuvasta yhteisestä kehittämisestä. Toisaalta esitettiin joitain kriittisiä kommentteja esimerkiksi yhteisten Laurea-päivien sisällöstä ja lukumäärästä sekä kehittämismahdollisuuksista. Eräs haastateltava sanoi tunnelman olevan masentuneen aina Laurea-päivän jälkeen: puhutaan "pilven reunalta" eikä sisällöistä saa aineksia strategioitten toteuttamiseen käytännön työssä eikä myöskään henkilökohtaiseen kehittämiseen. Muutama haastateltava mainitsi myös kehittämis ehdotuksia

ammattikorkeakoulun henkilöstön kehittämisjärjestelmään.

Esimiesten toiminta henkilöstön osaamisen kehittämisen ja ammatillisen kasvun tukijana koettiin voittopuolisesti positiivisesti. Esimiehen sanottiin pitävän tärkeänä henkilöstönsä kehittämistä ja antaneen aikaa ja mahdollisuuksia henkilökohtaiseen kehittämiseen ja koulutukseen. Toisaalta mainittiin, että kehittämiskeskustelujen merkitys henkilökohtaisen kehittymisen kannalta oli jäänyt epäselväksi eikä keskusteluja ollut aina edes käyty.

Ammattikorkeakoulun järjestämät sisäisen koulutuksen mahdollisuudet olivat hyvin tiedossa ja niitä pidettiin hyvinä ja monipuolisina. Myös henkilöstölle järjestetyt tukimuodot olivat tiedossa ja niitä arvostettiin. Toisaalta henkilöstön kehittämismuotoja myös arvosteltiin jonkin verran ja erityisesti kerrottiin organisatorisista ongelmista, joita koulutukseen meno tai esimerkiksi opintovapaalla olo aiheuttivat työyhteisössä.

"No siis ihan hirveen positiivisesti (suhtaudutaan), tää on aika ainutlaatuinen ... et voi työaikaa käyttää ... kyllähän meillä myös taloudellisesti satsataan koulutuksiin ... esimerkiksi just nää nyt nää eLearningin jutut ja muitakin näitä PD-ohjelmia, ja tää kans tää esmes tutkimusmenetelmäopetukseen satsaus, johon mä oon itsekin osallistunu... must se tuntu aivan tajuttomalta, kun mä menin kuuntelee niin tota noin laadukasta menetelmäopetusta, mä en maksa siitä niinku mitään. Musta se on mieletön etu, et kyl meillä niitä mahdollisuuksia on."

"Osaamisen kehittäminen, et siihenhän on tietty aika ja tota tota, sitte ku siit on esimiehen kans keskusteltu, niin kyl hän niinku tietää, että mä opiskelen ... mä olen siis kyllä sitten sitä aikaa, mikä siinä on, ni oon sen käyttäny kyllä tota omien opintojen edistämiseen, ja se on niinku sovittu asia."

"... vaikka sul ois se väljyys siellä, ni silti se voi olla että sul on just sillä kohtaa ihan kauheesti sitä, jonka sä oot jo kiinni sitonu, eli opetusta joka on pakko siinä kohtaa tehdä, että sit se ei mahdollistakaan sitä, et vaik se ois kuin mielenkiintonen juttu, ni se ei ajallisesti onnistukaan ..."

5.6.3 Uudistava johtaminen ryhmien toiminnan ja vuorovaikutteisuuden tukijana

Vuorovaikutus ammattikorkeakoulussa ja omassa työyhteisössä

Haastateltavia pyydettiin kuvaamaan yleisesti, millaista henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ammattikorkeakoulussa oli. Vastauksissa vuorovaikutusta kuvailtiin sekä koko ammattikorkeakoulun että oman työyhteisön (instituutin, yliopettajat myös alueen) kannalta. Vuorovaikutus koettiin erittäin myönteiseksi, sillä positiivisia ilmaisuja tuli lähes kolme kertaa enemmän kuin negatiivisia.

Positiiviset kommentit voidaan jakaa kahteen pääryhmään: hyvää ilmapiiriä ja yhdessä oppimista kuvaaviin ilmauksiin. Ammattikorkeakoulun sanottiin olevan vuorovaikutteinen ja

avoin työympäristö, instituuttien henkeä kuvattiin hyväksi, työyhteisönä epämuodolliseksi, kollegiaaliseksi yhteiseksi, jossa oli miellyttävät työkaverit. Eräs haastateltava kertoi oman instituuttinsa ilmapiirin ja henkilöstön yhteistyön parantuneen jonkinlaisen sisäisen epäluottamuksen jälkeen. Oppimisenäkökulma tuli esille kuvauksissa, joissa kerrottiin yhteisestä pohdinnasta, kehittämisestä ja asioiden hoitamisesta, avun ja neuvojen pyytämisen helppoudesta ja siitä, että yhdessä tekeminen ja kehittäminen oli kivaa. Erilaisten organisatoristen asioiden (lähinnä aikatauluongelmat) koettiin haittaavan vuorovaikutusta ja vuorovaikutuksen ilmaistiin voivan olla joskus myös rasittavaa. Lisäksi ristiriidat henkilösuhteissa, väsymys ja yhteistyöhaluttomuus aiheuttivat ongelmia vuorovaikutuksessa.

"... kollegoilta, heidän kanssaan niinku funtsataan, vaihdetaan erilaisia pedagogisia ratkaisuita, et sieltä se tulee pääosin ... me saadaan kyl niinku siellä niitä ideoita tuleen sun tämmöst muuta ... paljo semmosta epämuodollista kanssakäymistä ... ei se tarvi mitään puitteita."

Oma yhteistyö henkilöstön kanssa

Omasta yhteistyöstä henkilöstön kanssa kerrottiin koko ammattikorkeakoulun ja oman työyhteisön tasolla. Yhteistyössä painottuivat positiiviset maininnat, mutta aika paljon esitettiin myös kritiikkiä yhteistyön onnistumista kohtaan. Omassa työyhteisössä tehtävä yhteistyö oli edellisessä luvussa kuvatunlaista yhdessä kehittämistä, mutta myös muu sosiaalinen kanssakäyminen koettiin tärkeäksi. Ammattikorkeakoulutason yhteistyössä kuvattiin osallistumista erilaisiin kehittämisprojekteihin tai ryhmiin (esimerkiksi laatutyö, osaamisalueverkostot ja verkko-opetuksen kehittäminen). Eri alojen opettajien välistä vuorovaikutusta pidettiin merkittävänä ja avartavana. Erityisesti yliopettajat mainitsivat työnkuvaansa kuuluvan laajemman yhteistyön talon sisällä ja ulkoisissa verkostoissa. Yhteistyöongelmien koettiin johtuvan enimmäkseen aikatauluista, mutta ongelmina esitettiin myös oma haluttomuus, eri alojen välisen yhteistyön kehittymättömyys, yliopettajien keskinäisen yhteistyön puute ja huono me-henki.

"Lähityöyhteisöä, niin oman koulutusohjelman henkilökunta on se, ja sitte ehkä noi niinku opintotoimisto on tietyst sellanen, jonka kanssa on niinkun semmonen läheinen työhön liittyvä kanssakäyminen ... mitä on nää toisten alojen tota opettajat, niin niiden kanssa on tietysti sosiaalista kanssakäymistä ja siinä mielessä tietysti ollaan niinku samaa työyhteisöä, mut niinku itse ihan ammatillisissa puitteissa sitte kuitenkin ollaan aika vähän loppujen lopuks tekemisissä."

Esimiehen toiminta vuorovaikutustilanteissa

Esimiehen toimintaan vuorovaikutustilanteissa oltiin melko tyytyväisiä, joskin jotkut vastaajat esittivät kriittisiä mielipiteitä. Esimiestä tuntui olevan helppo lähestyä. Hänen kanssaan oli paljon kanssakäymistä, joka koettiin epämuodolliseksi ja avoimeksi. Esimiehen kuvattiin olevan lämmin, luottavan alaisten työhön ja antavan yhteisöllistä positiivista palautetta. Molemmat yliopettajat mainitsivat rehtorin positiivisen toiminnan vuorovaikutustilanteissa. Kritiikkinä mainittiin esimerkiksi vähäinen vuorovaikutus ja yhteistyö esimiehen kanssa sekä hankalien vuorovaikutustilanteiden välttely. Erään haastateltavan mielestä vuorovaikutus ja yhteisen kielen löytäminen johtoryhmän kanssa tuntui melko etäiseltä.

"... ja sitten niinkun esimieheltä on hyvin helppo kysyä et, jos jotain niinku on, mutta sanotaan nyt näin, et kaiken kaikkiaan niinku hyvin sellanen niinku epämuodollinen kanssakäyminen on mahdollista tässä."

"... mut eihän se oo niinku johtamistapa, et silloin ku sul on negatiivista, ni sä roiskaset tonne ne huonot eväät; sit ku on ongelma ni sä sanot, et ratkaskaa ne keskenänne."

Ryhmä- ja tiimitoiminnan organisoituminen

Haastattelujen perusteella näytti siltä, että varsinaista tiimitoimintaa koko ammattikorkeakoulussa oli melko vähän ja työryhmätoiminta kuvasi paremmin ryhmien organisoitumista. Ryhmien ja tiimien organisoitumisesta esitettiin hieman enemmän positiivisia ilmaisuja kuin kritiikkiä. Ammattikorkeakoulutason ryhmien toimintaa pidettiin tärkeänä erityisesti tahtotilan toteutumisen kannalta. Positiivisena mainittiin esimerkiksi eri alojen yhteistyö, osaamisalueverkostot ja kv-työryhmät. Toisaalta oikeansuuntaisena pidettiin myös syksyllä 2002 tehtyä työryhmien tarkastelua ja vähentämistä. Kuusi haastateltavaa kertoi toimivansa ainakin yhdessä ammattikorkeakoulutason työryhmässä tai osaamisalueverkostossa.

Ammattikorkeakoulutason työryhmien toiminnan onnistumisen esteinä pidettiin aika- ja resurssiongelmia sekä osaamisalueverkostojen toiminnan kehittymättömyyttä. Instituuttien työryhmillä ja tiimeillä oli haastateltavien mielestä merkittävä opetuksen ja projektien kehittämistehtävä. Instituuttikohtaiset eri alojen yhteistyöryhmät olivat myös tärkeitä. Muutama haastateltava kertoi koko opetushenkilöstön olevan kuin yksi yhdessä toimintaa kehittävä tiimi. Kritiikkiä aiheuttivat tiimitoiminnan kehittymättömyys ja epäselvyydet työryhmien organisoinnissa ja tehtävissä.

"No, sitte olennainen tiimi mulle on ollu tää meiän instituutin xxxx-tiimi, jossa on hyvinkin

musta positiivinen ja hieno henki ... se on hiukan lyhytjännitteistä tää homma tässäki. Et ne niinku vuosittain vaihtuu ..."

Vuorovaikutteisen toiminnan ja ryhmien tukeminen ammattikorkeakoulussa

Haastateltavat mainitsivat yhtä paljon positiivisia puolia kuin kehittämiskohteita koskien vuorovaikutteista toimintaa ja ryhmien tukemista ammattikorkeakoulussa. Heidän mukaansa vuorovaikutteiseen toimintaan suhtauduttiin positiivisesti ja siihen kannustettiin. Osaamisalueverkostojen perustaminen nähtiin voimakkaana strategian jalkauttamisen välineenä. Työryhmien ja tiimien toimintaa oli koettu tuetun esimerkiksi vuosisuunnittelulla. Lisäksi henkilöstön valmius yhteistyöhön koettiin kyseisen toiminnan tukemiseksi. Vuorovaikutteisuuden kehittymisen ja tehokkaan ryhmätoiminnan esteiksi mainittiin viestinnän ongelmat (kokemus viestin muuttumisesta vuosittain, eri intressit), vuorovaikutteisuuden puute isoissa tilaisuuksissa (esimerkiksi Laurea-päivät), työaikasuunnitelmien asettamat rajoitukset, aikatauluongelmat, lyhyt suunnittelujänne, väsymys ja osaamisalueverkostojen kehittymättömyys.

"Kyl mun mielest Laureas tehdään kuitenkin tietyt vuosisuunnitelmatki, milloin määrätyt, ainakin kiinteet ryhmät kokoontuu ... vaikka hyvää tahtoakin on, niin ei se aina niinku viimesen päälle onnistu."

"... että sit toisaalta tietysti sillai jatkuvuutta että tota noin niin, niin ei puhuta täysin eri asioista ja eri kielellä tänä vuonna ku viime vuonna, enkä mä sano, et näin ois tehty, mutta tämän tyyppistä vaaraa on, elikkä että tavallaan mitätöidään se edellisvuotena tehty työ."

5.6.4 Työpaineiden heijastuminen organisaation ilmapiiriin ja niiden asettamat vaatimukset opettajia uudistavalle johtamiselle

Työpaineiden heijastuminen koko ammattikorkeakoulun ja lähityöyhteisön ilmapiiriin

Kaikki haastateltavat kuvasivat esimerkein työpaineiden heijastumista koko ammattikorkeakoulun tai oman lähityöyhteisön ilmapiiriin. Toisaalta jotkut haastateltavat kertoivat positiivisia asioita, jotka lievensivät työpaineiden ilmapiirivaikutuksia. Tietty ammattikorkeakoulun opettajatyön piirteet, kuten työn epätasainen kuormitus, kohtuuttomaksi koettu työmäärä, jatkuva muutos ja uuden oppimisen vaateet, heijastuivat haastateltavien mukaan ilmapiiriin väsymyksenä, kiireenä, ahdistuksena ja muina stressioireina sekä

kyynärpäättekniikkana ja instituuttien välisenä kilpailuna. Toisaalta ammattikorkeakoulussa ja opettajan työssä koettiin olevan työpaineita lieventäviä tekijöitä, kuten esimerkiksi työn epävarmuustekijöiden vähäisyys, syklimäisyyden tuomat lepoajat, leppoisa tunnelma, hyvä yhteishenki ja keskinäisen kilpailun vähentyminen.

"Mun mielestä meillä on paljon leppoisampi tunnelma kuin ennen."

"Et me ollaan koettu olevamme kilpailuasemassa joihinki toisiin instituutteihin nähden tai sit me ehkä ollaan koettu se niin, ja se ei todellisuudessa ole sitä, että ..."

Rasitusoireita aiheuttavat seikat ja rasitusoireiden tunnistaminen

Jokainen haastateltava luetteli rasitusoireita aiheuttavia seikkoja erittäin runsaasti, mutta lähes kaikki kertoivat myös jotakin positiivista, joka oli omiaan vähentämään rasitusoireita. Pyydettyäessä kuvaamaan rasitusoireiden ilmenemistä koko ammattikorkeakoulussa ja lähityöyhteisössä negatiivisia ilmauksia tuli aika vähän. Vielä niukempi oli kuvaus pyydettyäessä kertomaan omista rasitusoireista. Tällöin kerrottiin yhtä paljon omasta oireettomuudesta.

Suurin osa rasitusoireita aiheuttavista seikoista liittyi opettajan työn eri puoliin. Työn syklisyys ja epätasainen jakaantuminen sekä suuret opiskelijamäärät ja opetustuntien paljous esitettiin yleisimmiksi rasitusoireita aiheuttaviksi seikoiksi. Lisäksi mainittiin rakenteelliset ongelmat (työaikasuunnitelma, aikatauluongelmat), kiire ja jatkuva muutos, monenlaiset odotukset ja ristipaineet sekä priorisointiongelmat. Toinen rasitusoireita aiheuttava ryhmä kohdistui ongelmiin työympäristössä (esimerkiksi levottomuus ja hälinä, ergonomiset puutteet, muutto), opiskelijasuhteissa (heterogeeninen opiskelija-aines, heikko opiskelumotivaatio) ja henkilökohtaisissa asioissa (ikäntyminen, flunssakaudet, väsymys). Lisäksi muutama haastateltava mainitsi rasitusta aiheuttaviksi tekijöiksi asiantuntijuusvaatimusten jatkuvan laajenemisen sekä oman korkean vaatimustasonsa ja tunnollisuutensa. Rasitusoireita lieventävinä seikkoina pidettiin työn syklisyyttä, turvallisuutta ja dynaamisuutta.

"Niinku omalla kohdalla semmonen epätasanen kuormitus ... ja sitte täs on ajoittaisii ruuhkahuippuja, mut siin on vaan kysymys siitä, et työtä on niin paljon ... mut nää epävarmuustekijät, ni niit on hyvin vähän."

"... kyl varmaan työtäkin on niinkuin enempi ku riittävästi, mut et on ollu sit myös tämmönen organisaation muutto ..."

Haastateltavien mukaan rasitusoireet ilmenivät lähinnä väsymyksenä. Myös sanoja "ahdistus",

"kyynisyys", "passiivisuus" ja "sulkeutuneisuus" käytettiin. Muutama kertoi kollegoiden niska- ja hartiasäryistä, ja eräs haastateltava epäili tietyn instituutin henkilöstön vaihtuvuuden liittyvän työn kuormittavuuteen. Haastateltavilla oli sellainen mielikuva, että työyhteisössä oli uupuneita ja loppuun palamisen vaarassa olevia henkilöitä. Muutama mainitsi, että väsymyksestä ja uupumisesta keskusteltiin paljon ja kollegoista oltiin huolissaan. Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että työyhteisön tunnelmassa ei ollut havaittavissa stressiä.

Omia rasisoireita ei yleensä pidetty kovin vakavina, vaan niiden katsottiin liittyvän lähinnä työn luonteeseen. Haastateltavien mielestä ammattikorkeakoulun opettajan työssä oli lukuvuoden toiminnasta johtuvia ajoittaisia ruuhkahuippuja, jotka vain tuli selvittää. Toisaalta oli suhteellisen pitkät vapaajaksot, joiden aikana saattoi kerätä voimia ja uudistua. Ruuhka-aikoihin liittyi jonkin verran rasisoireita, kuten väsymystä, ärtymystä sekä niska- ja hartiavaivoja. Kaksi haastateltavaa tunnisti itsessään vakavampiakin oireita. Toisella työpaineet aiheuttivat univaivoja ja keskittymisvaikeuksia. Toisen haastateltavan opiskelijasuhteisiin liittyvä pelon ja ahdistuksen kokemus oli saatu purettua työnhajauksella.

"Kyl mul on niinkun kollegoja, joista mä huomaan, et he on kuormittuneita ... tota en puhu itsestäni. Joskus aattelen, että täs yhteisössä on aika niinku kovilla olevia ihmisiä et tota. Kyl täällä on. Jos on sit myös niinku tota hirveen paljon vahvuutta ja jaksamista."

"Niinkun sit fyysistä väsymystä, niska-, hartiasäryä, mutta en mä nyt semmosta niinkun vakavampaa semmosta niinku uupumusta tai semmost, nimenomaan sellasta että ei niinkun haluais tai pystyis tekemään niitä asioita et ei. Ei ja sit kuitenkin se on niinkun et sitten jonkin raskaan työputken jälkeen sit saa niinkun levätä, niin se kyl sit ikään kuin ne oireet niinku menee siinä ..."

Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastateltavat kertoivat positiivisella tavalla siitä, miten henkilöstön hyvinvoinnista huolehdittiin ammattikorkeakoulussa. Lähes yhtä paljon esitettiin kuitenkin myös kritiikkiä. Lisäksi muutama haastateltava antoi ehdotuksia henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimisen kehittämiseksi.

Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen oli jaettavissa kahteen pääluokkaan. Toiseen luokkaan kuului se, miten johto ja esimiehet ja yhdessä tapauksessa myös työtoverit olivat edistäneet puheillaan ja toimillaan henkilöstön hyvinvointia. Esimerkkeinä tästä olivat rehtorin ja johtoryhmän onnistunut viestintä, esimiesten positiivinen suhtautuminen, työsuojelusuunnitelman laadinta, työaikasuunnitelma-asiat sekä työyhteisön sosiaalinen kanssakäyminen ja työtovereista huolehtiminen. Toinen luokka muodostui sellaisten työtoimien kuvauksista, joihin oli osallistuttu tai joita tiedettiin olevan. Positiivisiksi koettiin

esimerkiksi virkistys- ja kerhotoiminta, yhteiset tyky-päivät, illanvietot, kuntoseminaarit ja työnohjaus.

Kriittiset kommentit liittyivät suurelta osalta samoihin asioihin. Esitettiin arveluja, ettei henkilöstön hyvinvointi kiinnostanut aidosti johtoa ja esimiehiä. Hyvinvoinnin kehittämisen nähtiin olevan "viimeisten asioiden joukossa", tai esimiehet olivat sanoneet, ettei "henkilöstöllä pitäisi olla valittamista". Muutaman haastateltavan mielestä tyky-toiminnan muodot eivät olleet onnistuneita, ja eräät kritisoivat palveluiden tasoa. Myös henkilöstön erilaisten elämäntilanteiden katsottiin aiheuttavan ongelmia kaikille sopivan toiminnan järjestämisessä. Kehittämisehdotuksissa korostettiin ennalta ehkäisevän toiminnan ja kehittämiskeskustelujen merkitystä. Lisäksi ehdotettiin esimerkiksi tukea omaehtoiseen liikuntaan ja tyky-teemapäiviä.

"... rehtori on sitte todennu jotenki sillee kauheen niinku myötäelävällä ja semmosella tukevalla tavalla, että tota noin niin, että kannattaa miettiä et miten paljon sitte voi kaikkeen tällaseen (opinnäytetöiden ohjaus) satsata. Joskus on niinku hyväksyttävä, että siitä ei niin kovin kummoista tule ja näin edelleen ... et niinkun kaikkeen ei tarvi ladata niinkun viimesen päälle, se oli must se viesti."

"On oopperassakäyntikerhoo ja viininmaistajaisklubia ja tällaisia kaikkia positiivisia ... ni on ehkä myös sellasta niinkun tavallaan ... ainaki täs omassa yhteisössä ... et tota johto viestii et meil on kuitenkin asiat kauheen hyvin ... et niinku että valitetaan tyhjästä ..."

5.6.5 Kasvuedellytyksiä koskevat arviot sekä opettajien kasvumotivaatio ja sitoutuminen työhön

Kasvumotivaatio

Henkilökohtaisen kasvumotivaation ilmaukset jakaantuivat kahteen ryhmään. Toisessa kuvattiin omaa halua ja kiinnostusta vaikuttaa asioihin, ottaa haasteita ja vastuuta sekä kehittää. Toisessa kerrottiin halusta osallistua erilaisiin koulutuksiin ja itsensä kehittämiseen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki kertoivat kyseisistä asioista. Jokainen esitti myös joitain häiritsevyyksiä tai esteitä itsensä kehittämiseen tai kouluttautumiselle. Kaikki haastateltavat pitivät itsensä ja työnsä kehittämistä sekä oman alan kehityksen seuraamista tärkeänä asiana. Toisaalta lähes kaikki kertoivat myös jonkinlaisista esteistä ja ongelmista näissä asioissa, tosin puolta vähemmän maininnoin.

Haastateltavien mielestä itsensä ja työnsä kehittäminen kuului luonnollisena osana heidän työhönsä. He mainitsivat esimerkiksi, että "on vain johdonmukaisesti tartuttava

kehittämistilaisuuksiin", "ei voi jäädä paikoilleen", "toimin tutkimusyhteisössä kehittyäkseni", "tutkimus on elämäntapani" tai "yleensä on aina joku koulutusprojekti menossa". Itsensä ja työnsä kehittämisen hyöty koettiin sisäiseksi, motivaatiota lisääväksi ja omista kehittämisintresseistä juontuvaksi prosessiksi. Toisaalta kerrottiin myös esimerkkejä koulutus- ja tutkimustiedon soveltamismahdollisuuksista ja hyväksikäytöstä oman työn ja ammattikorkeakoulun kehittämisessä. Huomattavimmat esteet itsensä ja työnsä kehittämislle olivat henkilökohtaisissa (esimimerkiksi elämäntilanne, välivuosi, väsymys ja haluttomuus) tai työhön liittyvissä organisatorisissa (työn sirpaleisuus ja ajankäytön hankaluudet) tekijöissä.

Oman alan kehittämisen seuraamista pidettiin välttämättömänä. Sitä tehtiin muun muassa internetin, uusien oppikirjojen, ammattilehtien, tutkimustyön tai oman alan järjestötyön avulla. Muutama haastateltava mainitsi seuraavansa alan kehitystä yhdessä työkalvereiden kanssa. Toiveina oman alan kehittämisen seuraamisen tehostamiseksi esitettiin esimerkiksi oman substanssialan koulutus, osaamisalueverkostojen kehittyminen ja johtamiskoulutus.

"... on mahdollisuus sit opintojen kautta saada niinku omalta alalta kuitenkin uusinta tietoa ja tutkimusta ... et oma kokemus siitä niinku uuden oppimisesta ja oivaltamisesta niin se on niinku myös sit sellasta tavallaan semmosta niinku omaa vireyttä ja motivaatioo ylläpitävää että. Mutta et joo koen myös, et siitä on ihan tämmöst niinku suoraa käytännön hyötty mun oman työn näkökulmasta."

"No kyllä mä ainakin uskon, että olen kiinnostunut (itseni ja oman työni kehittämisestä), mutta kieltämättä tuntuu, että nyt on ihan liian vähän niinku voimia ja aikaa sihe ollu. Mä niinku tykkään noista haasteista."

Työhön sitoutuminen

Haastateltavat näyttivät olevan sitoutuneita työhönsä ja saavan siitä kovasti tyydytystä, sillä jokainen kommentoi asiasta positiivisesti ja vain yksi haastateltava esitti kaksi kriittistä kommenttia. Laurea tuntui olevan jokaiselle haastateltavalle työpaikkana jollain tavalla tärkeä, sillä kaikki esittivät asiasta positiivisia näkökulmia. Neljä haastateltavaa pohdiskeli kuitenkin myös muita vaihtoehtoja.

Työhön sitoutumiseen ja työstä saatuun tyydytykseen vaikuttivat työn mielenkiintoisuus, motivoivuus ja haastavuus, työssä onnistuminen, uuden tekeminen ja kehittäminen, uudenlaisen opettajuuden rakentaminen, opiskelijoiden ohjaustyö sekä positiivinen opiskelijapalaute. Kaksi kriittistä kommenttia koskivat joidenkin opiskelijoiden huonoa opiskelumotivaatiota ja puutteellisia työtiloja.

Ammattikorkeakoulun tärkeyttä työpaikkana kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: "tää on

liikaakin kuin koti", "tää on hirveen paljon asioita kohdallaan", "mun missio on olla Laurean opettaja täl paikkakunnalla", "en vaihtais muualle", "antoisaa, kun on monenlaista", "korkeakouluimago on merkittävä juttu", "maantiede". Epäilevät kommentit ammattikorkeakoulun tärkeydestä työpaikkana ilmaistiin muun muassa näin: "mä menisin muualle, jos en vois kehittää mun osaamista työssä", "olisin varmaan entisessä työpaikas, jos sielt ei olis vähennetty", "voishan sitä tehdä töitä muuallaki", "työ ja siin tehtävät asiat on tärkeit, ei just tää ammattikorkeakoulu".

"No en mä ny vaihtais mihinkää muualle, et tota ihan siitki syystä, että siihen on niinku ajallisesti sitoutunu ja nähny kehitystä ja tota sit ku näkee et siin on vielä niinku tulevaisuudessaki kauheesti töitä ((nauraen)) että niinku siel on kaiken näköst siivuu, mihin voi ottaa osaa."

"Kyl se tulee niinku henkilökohtaisten asioiden kautta, ei se, jos ne asiat mitä ite siit kokee niin, eli ei se oo tärkeää, että se on Laurea."

5.6.6 Vapaat koodit: ulkoiset verkostot ja ammattikorkeakoulun rooli

Haastatteluissa muodostui kaksi ns. vapaata koodia, jotka olivat teemapohjaisesta luokitusrungosta irrallisia. Toinen niistä liittyi ammattikorkeakoulun tai haastateltavien omiin ulkoisiin verkostoihin ja toinen ammattikorkeakoulun rooliin tai tehtävään koulutusjärjestelmässä.

Ulkoiset verkostot ammattikorkeakoulun ja opettajien asiantuntijuuden kehittäjinä

Haastateltavien mukaan ammattikorkeakoulun tai opettajien omilla ulkoisilla verkostoilla oli merkitystä sekä ammattikorkeakoulun että opettajan oman osaamisen kehittymiselle. Toisaalta ulkoisissa verkostoissa toimiminen ei ollut täysin ongelmaton ammattikorkeakoululle tai opettajalle. Ammattikorkeakoulun osaamisen ajantasaisuuden ja kehittymisen varmistamisen vuoksi yhteistyötä ulkoisten verkostojen kanssa pidettiin erityisen merkittävänä. Verkostoissa toimimisen katsottiin vahvistavan ammattikorkeakoulun asemaa keskustelukumppanina ja heijastuvan myös ympäristön kehittymiseen. Tärkeänä pidettiin aktiivista mukana oloa tutkimusyhteistyössä, työelämäverkostoissa, harjoittelun kehittämisesä, aluekehitystyössä sekä kansainvälisessä yhteistyössä. Eräänlaisena voimavarana nähtiin myös ammattikorkeakoulusta valmistuneet alumnit.

Yhteistyö ulkoisissa verkostoissa oli haastateltavien mukaan oleellista opettajan oman

asiantuntijuuden ja osaamisen kehittymisen kannalta. Samassa yhteydessä mainittiin erityisesti opettajan rooli työelämän kehittäjänä, tutkimusosaaminen, työharjoittelu ja kansainvälinen toiminta. Myös epävirallinen toiminta ulkoisissa verkostoissa ja vanhojen kaveruussuhteiden ylläpitäminen katsottiin hyödylliseksi opettajalle. Muutama haastateltava muistutti yhteistyön ongelmista, kuten vaikeuksista sitouttaa yrityksiä yhteisiin kehittämisprojekteihin, projektien epäonnistumisen mahdollisuuksista ja ammattikorkeakoulun yritysverkostojen kehittymättömyydestä.

"Meiän pitäis hakea niit ulkoisia impulseja tavallaan, et ku me ollaan tiivistetty semmoset tietoalueet niin sitte niillä tietoalueilla systemaattisesti seurata kansallista ja kansainvälistä kehittymistä ja meiän ympäristöä ja yhdistää ne asiat..."

"Harjoittelunki ohjaamisen mä oon halunnu säilyttää, koska se työelämään, ne suhteet jotenki ne koko ajan elää ja sieltä tulee niit tarpeita ja sen takia harjoittelun ohjaamisen työtehtävä ni se on hirveen tärkeä kuitenkin..."

Ammattikorkeakoulun rooli

Muutama haastateltava pohti ammattikorkeakoulun roolia verrattuna yliopistoon. Heistä kaksi oli hieman huolissaan siitä, että ammattikorkeakouluissa oli pyrkimystä matkia yliopistomaista toimintatapaa ja tutkimusta. Kaksi muuta piti ammattikorkeakoulujen tulevaisuuden näkymiä valoisana. Ammattikorkeakouluilla oli heidän mukaansa mahdollisuus löytää oma paikkansa yliopistojen ja työelämän kulminaatiopisteessä ja käyttää yliopettajia laadun varmistajina. Lisäksi ammattikorkeakoulujen vahvuutena pidettiin korkeatasoista opetusta ja hyviä opetussuunnitelmia.

"...mut et noi trendit ja tosiaan ne tavoitteet ni mä skeptisesti kyl ajattelen, et onko täs edessä Englannin tie vai..."

"...se on voimakkaasti kuitenkin yliopettajien rooli, koska kyl muut korkeakoulutki suhtautuu meihin ihan eri tavalla, että ne näkee et meil on tietty paikka, mutta että sit se keskusteluyhteys on niinku jossain tasolla niinku samal tasol..."

5.7 Tutkimusaineiston synteesi

Seuraavaksi yhdistetään kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen aineisto eli tehdään metodologinen triangulaatio, jonka perusteella esitetään koko tutkimusaineiston synteesi. Kyselyaineisto muodostaa tutkimuksen pääaineiston. Haastatteluaineiston voitaneen katsoa toimivan kyselystä saadun kuvan havainnollistajana ja syventäjänä. Haastattelut tehtiin opettajille, jotka

edustivat suurinta osaa ammattikorkeakoulun henkilöstöstä (yli 70 %). Johtopäätöksiä tehdään tarkastelemalla tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen.

5.7.1 Uudistava johtaminen ja henkilöstön voimaantumisen mahdollistaminen

Tässä luvussa kerrotaan, miten ammattikorkeakoulun henkilöstö kokee ylimmän johdon toiminnan tavoitteiden, arvojen ja päämäärien viestijänä sekä yksiköiden toiminnan arvioijana. Lisäksi kuvataan henkilöstön jäsenten kokemuksia heihin kohdistuvasta työnjaosta ja odotuksista sekä oman työyhteisön toiminnan päämäärien selkeydestä, oman työn ja työyhteisön kehittämismahdollisuuksista, esimies-alainen-suhteiden toimivuudesta sekä osaamisen palkitsemisesta.

Strategista johtamista kritisoitiin aika tavalla. Kritiikki kohdistui erityisesti johtoryhmän tapaan viestiä henkilöstölle ammattikorkeakoulun päämääristä, yhteisistä arvoista ja tehtäväjaosta. Haastatteluissa johtoryhmän toivottiin pohtivan viestimisen tapoja strategioiden konkretisoimiseksi, sillä strategisten tavoitteiden ja arkipäivän toiminnan välille tuntui jäävän etäisyyttä. Lisäksi strategioiden viestimisessä koettiin jossain määrin pitkäjännitteisyyden puutetta ja viestinnän sisältöäkin kritisoitiin. Ammattikorkeakoulun ylimmälle johdolle näyttäisi nousevan erityiseksi kehittämiskohteeksi tavoitteista, arvoista ja päämääristä viestimisen tapojen pohtiminen. Viestinnän ja sosiaalisten taitojen merkitys korostuu tutkijoiden (esim. Juuti 1992, 143; Salminen 2001, 37-39, 51-52; Åberg 1997, 34) mukaan henkilöstöä tukevana elementtinä nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jollaisessa ammattikorkeakoulutkin elävät. Mikäli ammattikorkeakoulussa tavoitellaan uudistavaa, henkilöstön voimaantumisen mahdollistavaa johtamista, johtajilla tulisi olla kykyä kuvata selkeästi tulevaisuuden vaatimuksia sekä taitoa saada henkilöstö mukaan yhteiseen visiointiin ja ponnisteluun vision toteuttamiseksi. (Vrt. esim. Bass & Avolio 1994; Herrenkohl et al. 1999; Senge 2004.)

Positiivista on, että haastateltavat ovat kokeneet ammattikorkeakoulun strategisessa johtamisessa tapahtuneen myös paljon kehitystä ja selkeitä ratkaisuja. Heidän mukaansa johdolla oli aito pyrkimys toiminnan ohjaamiseen. Tulevaisuuteen orientoituminen nähtiin johdon tehtäväksi ja strategioiden käytäntöön soveltamista pidettiin henkilöstön tehtävänä. Ylimmän johdon lisäksi keskeisessä asemassa on tällöin myös keskijohto eli tässä tutkimuksessa koulutusalaohjaajat. Heillä on merkittävä tehtävä strategisten tavoitteiden muuntamisessa yksikön tavoitteiksi ja operationaaliseksi toiminnaksi. Ammattikorkeakoulun

johtaminen ei ole pelkästään rehtorin ja johtoryhmän työtä, vaan jaettua johtajuutta. (Ks. esim. Gold 1998, 7; Kettunen 2002; Rauhala 2001.) Tavoitteena voitaisiin pitää sitä, että ammattikorkeakoulun esimiehet tuntisivat itsensä psykologisesti voimaantuneiksi. Tällöin kunkin esimiehen johtajuudessa uudistavat elementit vahvistuisivat. Esimiehet kykenisivät toimimaan muutosta edistävinä johtajina vuorovaikutuksessa henkilöstönsä kanssa. (Spreitzer et al. 1999; Dvir & Shamir 2003.)

Ammattikorkeakoulun johdon tulisi pyrkiä tehostamaan strategisista tavoitteista viestimistä erityisesti vuorovaikutuksellisuutta lisäämällä. Tutkimustulokset paljastavat nimittäin ylimmän johdon vuorovaikutuksen määrän ja henkilöstön kokemien kasvuedellytysten väliset yhteydet. Johtoryhmän kanssa harvoin vuorovaikutuksessa olevat henkilöstön jäsenet suhtautuivat kriittisemmin ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin kuin viikoittain tai useammin johtoryhmän kanssa yhteydessä olevat. Tyytymättömyys kohdistuu erityisesti strategiseen johtamiseen ja osaamisen palkitsemiseen. Harvoin johtoryhmän kanssa yhteydessä olevat henkilöstön jäsenet kokevat ehkä heikoiksi vaikutusmahdollisuutensa ammattikorkeakoulun tavoitteisiin. On ymmärrettävää, että johtoryhmän ajatukset ammattikorkeakoulun tavoitteista voivat jäädä vieraiksi ja kokemukset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä heikoiksi, jos henkilökohtainen vuorovaikutus puuttuu tai sitä on vain vähän.

Molempiin suuntiin vaikuttaminen ja vuorovaikutus sekä asioista keskustelu ja päätöksenteon siirtäminen lähelle toteuttamistilannetta kuuluvat voimaantumista vahvistavaan ja kasvun mahdollistavaan ilmapiiriin. Tällöin vapauden ottavat ne, jotka todellisuudessa sen kohtaavat. (Blase & Blase 2001, 155; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 364.) Esimerkiksi Koskensalmen ja kumppaneiden (2000) mukaan esimiehet voivat yhteistyössä henkilöstön kanssa pyrkiä tietoisesti kehittämään keskustelevaa ja vuorovaikutteista johtamistyötä, jolloin voidaan myös edistää uudistumista ja työyhteisön innovatiivisuutta. (Koskensalmi et al. 2000, 8-10.)

Ylimmän johdon viestinnän merkitys ja toisaalta tarve kehittää strategisia tavoitteita, henkilöstön tehtäviä ja organisaation muutosta koskevaa viestintää näyttää nousevan esiin myös muissa ammattikorkeakoulututkimuksissa (vrt. Laakkonen 1999, 191; Mäki 2000, 269-270; Toikka 2002, 174, 180-181). Esimerkiksi Laakkonen korostaa, että muutoksen päämäärien, muutosmenetelmien ja muutoksen merkityksen pitäisi olla kaikilla organisaation jäsenillä selkeästi ja ymmärrettävästi tiedossa, jotta henkilöstö pystyisi toimimaan aktiivisena kehittäjänä. Johdon panos muutokseen sitouttamisessa ja muutosprosessin viestimisessä on hänen mielestään keskeinen. (Laakkonen 1999, 191; Laakkonen 2003.)

Ammattikorkeakoulun henkilöstöön kuuluvilla ei mielestään ollut selkeää kuvaa

yksiköiden kehittymisen seuraamisesta ja heihin ammattikorkeakoulun henkilökuntana kohdistuvista odotuksista. Haastatteluissa vahvistui myös käsitys siitä, että henkilöstöä koskeva työnjako ja odotukset sekä ammattikorkeakoulun toiminnan päämäärät olivat jääneet epäselviksi. Sen sijaan oman yksikön toiminnan ja päämäärien selkeys koettiin melko positiiviseksi, vaikka kyselyssä siihen kohdistui kritiikkiä.

Johtamisessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota työtehtävien ja vastuunjaon selkiyttämiseen, sillä samalla lisätään työn kannustavuuden kokemuksia. Toisaalta työroolin selkiintymättömyys voi heikentää työtyytyväisyyttä ja aiheuttaa psyykkistä kuormittavuutta. (Esim. Conley & Muncey 1999; Ruohotie 2000, 52; ks. myös luku 3.4.1.). Ammattikorkeakoulun ylimmässä johdossa koetaan tehtävien haasteellisuus: henkilöstön ammatilliseen kasvuun voimaantumisen mahdollistajana johdon merkitys korostuu, kun asiaa tarkastellaan vielä perinpohjaisemmin. Strategisen johtajuuden yhteydet henkilöstöön kohdistuvaan työnjakoon ja odotuksiin sekä oman työyhteisön toiminnan päämäärien selkeyteen kävivät ilmi Bayes-analyyseissä. Kyseisiä tekijöitä kritisoitiin kyselyssä ja osittain myös haastatteluissa. Tämän kokonaisuuden analysointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulun johdon on syytä panostaa edelleen, koska strateginen johtaminen on tutkimuksessa merkittävä henkilöstön työhön sitoutumisen selittäjä.

Ammattikorkeakoulut elävät muun yhteiskunnan tavoin voimakkaissa muutoksen ja uudistumisen vaateissa, kuten tässä tutkimuksessa on jo useasti todettu. Strateginen johtaminen ei voi tarkoittaa kaikkien epävarmuustekijöiden poistamista sääntöjen ja ohjeiden avulla tai hyvin tiukkojen tehtäväkuvausten määrittelemistä. Asiantunteva henkilöstö voi kokea liian tiukasti ohjatun työn yksitoikkoisena ja rutiininomaisena, jolloin ei myöskään tapahdu edistystä. (esim. Conley & Muncey 1999; Hall & Mirvis 1996; Kim 2004.) Tulevaisuusorientoituneen organisaation johtajien tehtävänä on näyttää suunta ja mahdollistaa henkilöstölle uudenlaisten toimintatapojen ja työkäytänteiden kehittäminen kannustavassa ilmapiirissä, jotta myös henkilöstön kompetenssi kehittyy (Leithwood et al. 2002, 161; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 53; Hall & Mirvis 1996). Tunne jaetusta vastuusta lisää myös henkilöstön sitoutumista organisaation päämääriin (Senge 2004).

Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että ammattikorkeakoulun johtamisessa on uudistavaan johtamiseen liittyviä henkilöstön psykologista voimaantumista edistäviä piirteitä. Kyselyn mukaan henkilöstö koki mahdollisuutensa hyväksi kehittää omaa työtään ja työyhteisöään. Bayes-analyyseissä tarkastelu vahvisti näkemystä. Lisäksi työyhteisön suhtautuminen uusiin työtapoihin, luovuuteen, kehittämiseen ja projekteihin osallistumiseen koettiin hyväksi. Näiden tekijöiden toteutumisen mahdollistajana voidaan pitää arvostavaa suhtautumista henkilöstön uusiin ideoihin, joka on saanut niin ikään hyvän arvion. Edellä

esitettyt tulokset osoittavat ammattikorkeakoulun henkilöstön uskovan oman toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen ja merkitykseen, jotka ovat psykologisen voimaantumisen edellytyksiä (ks. Kark et al. 2003; Velthouse 1990).

Haastattelut tukivat hyvin mainittuja näkemyksiä oman työn kehittämisen osalta, mutta ammattikorkeakoulun tai oman työyhteisön kehittämismahdollisuuksissa nähtiin ongelmia lähinnä rakenteellisten ja aikataulutekijöiden, vanhan toimintakulttuurin ja henkilöstön väsymisen vuoksi. Toisaalta positiivisina puolina mainittiin esimerkiksi yhteisöllisyyden muodostuminen, monipuoliset mahdollisuudet, rohkaiseva ilmapiiri sekä henkilöstön erilainen osaaminen ja vastuuntunto. Henkilöstö kaipaa siis osittain esimiesten voimakkaampaa panostusta toimintoja selkiyttävään management-johtajuuteen, mutta antaa arvoa myös työyhteisön ja henkilöstön kasvua mahdollistaville tekijöille (Beairsto 2003; Mink 1998; Ruohotie 2000, 51-52).

Lähiesimiehen (kannustava johtaminen) toimintaan oltiin melko tyytyväisiä. Kyselyaineistossa käsitys oli positiivisempi kuin haastatteluissa. Työntekijän kokemus siitä, että esimies arvosti hänen työtään, kohosi kaikkein merkittävimmäksi kyselyaineiston muuttujaksi. Esimiehen arvostava suhtautuminen sai sekä kyselyssä että haastatteluissa hyvän arvion. Tämän voidaan ajatella tukevan käsitystä lähiesimiesten positiivisesta vaikutuksesta henkilöstön voimaantumiseen (Kark et al. 2003).

Yhteydenoton helppous, ehdotusten ja toiveiden huomioon ottaminen, kyky hyödyntää alaisten erilaisuutta ja tukea heitä sekä työn tuloksista sopiminen esimiehen kanssa muodostivat keskenään positiivista esimiestoimintaa kuvaavan Bayes-riippuvuussuhteen, jonka henkilöstö arvioi onnistuneeksi. Henkilöstön mielestä sitä kannustettiin itsenäiseen työskentelyyn, ideointiin, uusien työtapojen kehittämiseen ja luovuuteen. Lisäksi esimiehen koettiin tukevan alaisiaan ja olevan oikeudenmukainen. Ammattikorkeakoulun lähiesimiehet tukivat näiltä osin henkilöstön voimaantumista edistävää ilmapiiriä (vrt. Beairsto & Ruohotie 2003; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 50-52).

Sen sijaan esimiehen toiminnassa henkilöstön hyvinvointiin, työskentelyolosuhteiden parantamiseen ja yhteishengen lujittamiseen liittyvissä kysymyksissä nähtiin kehittämisen tarvetta. Koettiin, että esimiehellä oli paljon työtä ja että hänellä ei ollut aina resursseja eikä kiinnostustakaan esimiestehtäviin. Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun esimiesten tulisi omassa toiminnassaan kiinnittää yhä enemmän huomiota henkilöstön hyvinvointiin ja työyhteisön toimivuuteen vähentääkseen työntekijöiden rasituskokemuksia (vrt. Nakari 2003, 190-191).

Ammattikorkeakoulun henkilöstön osaamisen kehittämisen seurantaan ja osaamisen palkitsemiseen suhtauduttiin hieman ristiriitaisesti. Kyselyaineiston tuloksissa ne saivat melko

heikkoja arvioita. Haastatteluissa oli mahdollisuus tarkastella asioita monipuolisemmin, ja tällöin tuli esille myös myönteisiä seikkoja. Haastattelujen mukaan kehittämiskeskusteluihin perustuva seuranta tuntui suhteellisen selkeältä ja keskusteluita pidettiin tärkeänä toiminnan ohjaamisessa. Toisaalta kerrottiin myös kehittämiskeskusteluiden unohtumisesta ja siitä, että suunnitelmat eivät olleet toteutuneet toivotulla tavalla. Tätä näkökulmaa vahvistaa kyselyn huono arvio osaamisen kehittymisen säännöllisestä seuraamisesta.

Myös osaamisen palkitseminen koettiin kyselyaineiston perusteella melko heikosti hoidetuksi: muuttujien arvot olivat heikkoja, ja myös niistä muodostuneet riippuvuussuhdeverkot vahvistivat näkökulmaa. Erittäin heikoksi arvioitiin esimerkiksi osaamisen palkitsemisen keskeisimmäksi noussut tekijä eli se, että oma työyhteisö palkitsi henkilöstöään. Toisaalta palkitsemisjärjestelmän merkittävyyttä korostaa osaamisen palkitsemisen esiintyminen ainoana johtamis- ja esimiestoiminnan faktorina kaikissa summamuuttujien suhteita kuvaavissa Bayes-malleissa. Lisäksi se oli keskeisin muun henkilöstön mallia selittävä tekijä.

Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun osaamisen seuranta- ja palkitsemisjärjestelmä ei ole vielä riittävään joustava ja yksilöllisesti palkitseva. Lisäksi henkilöstö kokee osaamisen kehittymisen seurannan epäselväksi, osin jopa laiminlyödyksi, jolloin työntekijöillä ei ilmeisesti ole riittävästi tietoa omien suoritustavoitteidensa asettamiseen. Ammattikorkeakoulun tulisikin aiempaa aktiivisemmin kartoittaa osaamistarpeitaan ja systemaattisemmin seurata henkilöstönsä osaamisen kehittymistä. (Vrt. Ruohotie 2000, 64-65.)

Osaamisen palkitsemisjärjestelmästä mainittiin haastatteluissa myös myönteisiä seikkoja. Vaikutti siltä, että ammattikorkeakoulun palkitsemisjärjestelmä oli haastateltavien tiedossa. Siihen kuuluvaa mahdollisuutta opinto- tai tutkimusvapaisiin, artikkelipalkkioita ja avustuksia konferenssikuluihin pidettiin suurimmaksi osaksi motivoivina. Toisaalta käytännön toteutuksessa oli joskus törmätty ongelmiin. Lisäksi joku koki palkitsemisen kohdistuvan epäoikeudenmukaisesti vain jatkotutkinto-opiskelijoihin tai johtajiin.

Negatiivista vaikutelmaa lieventää lisäksi koko henkilöstöä koskevan summamuuttujakohtaisen Bayes-verkoston ja haastattelujen tarkastelu. Riippuvuussuhdeverkostosta voidaan päätellä henkilöstön pitäneen osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia (positiivinen arvio) osoituksena työn arvostuksesta (positiivinen arvio) ja toisaalta palkitsemisjärjestelmän osana. Haastattelut vahvistavat näkökulmaa. Niistä ilmeni, että esimerkiksi rehtorilta ja muilta esimiehiltä saatu positiivinen palaute oli koettu työn arvostuksen osoitukseksi. Muutenkin haastateltavien mielestä ammattikorkeakoulussa otettiin huomioon hyviä työsuorituksia, lisävastuuta annettiin onnistuneesta suorituksesta ja

osaamisesta palkittiin.

Ammattikorkeakoululla näyttää olevan mahdollisuuksia kehittyä organisaatioksi, jossa osaamisen kehittymisen seuranta sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen hyväksytään entistä paremmin osaksi arkipäivää. Tätä osoittavat positiiviset piirteet haastatteluissa ja kyselyssä sekä henkilöstön osaamisen kehittämisen mahdollisuuksien kokeminen työn arvostuksen osoituksena. Toisaalta seuranta-, palkitsemis- ja palautejärjestelmässä on vielä kehitettävää, jotta se olisi riittävän joustava ja systemaattinen ja kannustaisi ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Toimiva järjestelmä mahdollistaa organisaation kehittämistä auttavien rehellisten ja luotettavien tietojen saamisen ja edesauttaa avoimen ilmapiirin kehittymistä lisäten henkilöstön voimaantumisen kokemuksia. (Vrt. Blase & Blase 2001, 124; Heikkilä & Heikkilä 2001, 207.)

5.7.2 Työn kannustavat elementit ja niiden asettamat vaatimukset uudistavalle johtamiselle

Ammattikorkeakoulun henkilöstön työ on tutkimustulosten mukaan hyvin palkitsevaa ja sisältää kannustavan työn oleelliset piirteet (esim. Arnold et al. 1993, 144-145; Locke 1997; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 50-54; luku 3.4.1). Positiivista näkemystä työstä vahvistaa se, että kyselyssä ja haastatteluissa nousivat esiin samat hyviksi koetut asiat: työn luonne (esimerkiksi itsenäisyys ja haasteellisuus), työyhteisön vuorovaikutteisuus (yhteistyö kollegoiden kanssa ja yhdessä oppiminen), hyvät itsensä ja työnsä kehittämismahdollisuudet sekä kokemus siitä, että työtä arvostetaan. Erityisesti haastatteluissa oli merkille pantavaa, miten positiivisesti opettajat kuvailivat omaa työtään. Toisaalta opettajan työn suurimmat kannustimet näyttävät Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan liittyvän opettajan työn luonteeseen: työ on vaihtelevaa, monipuolista, haastavaa ja vastuullista, ja se suo mahdollisuuksia oma-aloitteisuuteen (Peltonen & Ruohotie 1992, 95).

Kehittämisenäkökulma painottui työhön suhtautumisessa. Mahdollisuus käyttää omaa osaamistaan monipuolisesti oli Bayes-analyysin merkittävin työn kannustavuuteen liittyvä tekijä. Lisäksi haastateltavat pitivät työtään innostavana erityisesti hyvien kehittämis- ja itsensä toteuttamismahdollisuuksien takia. Oman itsensä ja työnsä kehittämistä sekä alan kehityksen seuraamista pidettiin myös tärkeänä. Henkilöstön jäsenten toimiessa osaltaan muutosagenteina ammattikorkeakoulun käyttöteoriaa uusimalla voidaan luoda uudenlaisia käyttäytymismalleja ja toimintatapoja (esim. Argyris & Schön 1978, 29, 300-301).

Henkilöstön halukkuus työn kehittämiseen näyttää siis tuovan hyviä edellytyksiä ammattikorkeakouluorganisaation oppimiselle.

Osaamisen kehittäminen nousi voimakkaasti esiin sekä Bayes-analyysissä että haastatteluissa. Bayes-verkossa osaamisen kehittäminen kohosi merkittävimmäksi faktorimuuttujaksi koko henkilöstölle, mutta erityisesti opettajille. Osaamisen kehittämisen tärkeitä tekijöitä olivat työyhteisön suhtautuminen uusiin ideoihin ja työtapoihin, luovuuteen, kehittämiseen ja projekteihin sekä henkilöstön ammatilliseen kasvuun. Tulos kertoo, että ammattikorkeakoulun ilmapiirissä on henkilöstön kasvua tukevia elementtejä, jotka edelleen lisäävät työntekijöiden sisäistä ammatillisen kasvun motivaatiota (vrt. esim. Eraut 1994, 239; Kautto-Koivula 1993, 102-103; Mink 1998; Senge 1993, 172-173). Toisaalta se kuvanee innovatiivisuuden sekä kehittämis- ja koulutusmahdollisuuksien merkittävyyttä kehittyvälle ammattikorkeakoulutoiminnalle ja henkilöstölle. Näkökulmaa vahvistavat osaltaan esimerkiksi Antikaisen (1998) ja Mäen (2000) tutkimukset, joiden mukaan ammattikorkeakoulun henkilöstö kokee työn ja itsensä kehittämisen tärkeäksi sekä kehittymis- ja koulutusmahdollisuudet hyväksi. (Antikainen 1998, 212; Mäki 2000, 269-270.)

Tässä tutkimuksessa haastateltavien mukaan ammattikorkeakoulun tai opettajien omilla ulkoisilla verkostoilla, kuten tutkimusyhteistyöllä, työelämäverkostoilla, aluekehitystyöllä ja kansainvälisellä toiminnalla, oli merkitystä sekä ammattikorkeakoulun että opettajan osaamisen ajantasaisuuden ja kehittymisen varmistamisessa. Verkostoissa toimimisen katsottiin vahvistavan ammattikorkeakoulun asemaa keskustelukumppanina ja heijastuvan ympäristön kehittämiseen. Yhteistyötä voivat vaikeuttaa hankaluudet yritysten sitouttamisessa kehittämisprojekteihin, projektien epäonnistumisen mahdollisuus ja ammattikorkeakoulun yhteistyöverkostojen kehittymättömyys. Voitaneen sanoa, että ammattikorkeakoulun henkilöstöltä, erityisesti opettajilta, vaaditaan Eteläpellon (2001) mainitsemaa rajanylittäjän roolia. Opettaja tasapainottelee eri yhteisöjen välillä, luo yhteyksiä työelämä-, aluekehitys- ja tutkimusverkostoihin, linkittää erilaisia käytäntöjä ja neuvottelee useiden erilaisten kumppaneiden kanssa. Tehtävässä onnistuminen edellyttää jatkuvaa oppimista. (Eteläpelto 2001.)

Ammattikorkeakoulun uudistava johtaminen näyttää onnistuneen henkilöstön voimaantumisen mahdollistamisen kannalta. Osaamisen kehittämiseen liittyvät arviot olivat kyselyssä lähes kauttaaltaan hyviä. Haastattelujen kautta käsitys vahvistui. Ilmapiiriä pidettiin kehitysmuotoisena, henkilöstön kehittämis- ja koulutusmahdollisuuksia monipuolisina ja yhteisöllisyyttä lisäävinä, ja esimiesten katsottiin tukevan toimintaa. Esimiestoiminnan merkitystä voidaan ajatella painottavan kannustavan johtamisen nouseminen Hämeen ammattikorkeakoulussa tehdyssä tutkimuksessa keskeiseksi osaamisen kehittämiseen

vaikuttavaksi tekijäksi (Nokelainen & Ruohotie 2003). Beirston ja Ruohotien (2003) mainitsevat edellytykset henkilöstön uudistavalle oppimiselle ja sen myötä myös ammattikorkeakoulun oppimiselle vaikuttavat näiltä osin hyviltä.

Tutkimuksen tulosten mukaan henkilöstölle on hyvin tärkeää tuntea, että heidän työtään arvostetaan. Työn arvostus muodostui kyselyaineistossa merkittävimmäksi selittäväksi tekijäksi ja oleellisimmaksi yksittäiseksi muuttujaksi nousi "esimies arvostaa työtäni". Bayes-verkon riippuvuussuhteista nähdään osaamisen kehittämisen, työn arvostuksen ja osaamisen palkitsemisen yhteys. Voitaneen päätellä henkilöstön pitävän osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia osoituksena työn arvostuksesta ja muodostavan osan ammattikorkeakoulun palkitsemisjärjestelmää. On myös mahdollista, että ainakin osa henkilöstöstä on kokenut osaamisen kehittymisen vaikuttavan eräänlaisena työn sisällön kehittymisen kautta tapahtuvana urakehityksenä (ks. esim. Lawler 1991, 206; Hall & Mirvis 1996).

Työn arvostuksen keskeisyyden takia on positiivista, että ammattikorkeakoulun johto ja esimiehet näyttävät onnistuneen henkilöstön uudistavassa johtamisessa. Sitä osoittaa kyseisten tekijöiden myönteinen arvio sekä kyselyssä että haastatteluissa. Esimiesten lisäksi kerrottiin esimerkkejä opiskelijoiden ja kollegoiden arvostavasta suhtautumisesta. Tosin haastatteluissa tuli esiin myös muutamia negatiivisia kokemuksia. Arvostuksen kokemukset ovat ilmeisesti olleet edistämässä ammattikorkeakoulun henkilöstön halua toimia vastuullisesti ja luottamuksen arvoisesti. Toisaalta oman työn merkityksellisyyden kokemukset ovat ehkä auttaneet henkilöstöä sopeutumaan ammattikorkeakoulutyölle ominaisiin muutoksen ja kehittymisen vaateisiin. (Vrt. Siitonen 1999, 67, 143; Salminen 2001, 41)

Kyselyssä ja haastatteluissa ilmeni, että opettajien työn kannustavuuden kokemuksia lisäsi työskentely opiskelijoiden kanssa. Esimerkiksi johtamista painottavassa Bayes-mallissa opettaja-opiskelija-suhdetta kuvaava muuttuja nousee suorastaan dominoivaksi tekijäksi. Haastatteluissa opettajat kuvasivat opiskelijoiden kanssa toimimisen palkitsevuutta, positiivisen opiskelijapalautteen kannustavaa merkitystä sekä sitä, että haastateltava halusi tehdä nimenomaan opettajan työtä ja olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opettaja-opiskelija-suhteen negatiivisina puolina pidettiin opetustyön raskautta, opiskelija-aineksen heterogeenisyyttä ja häiritsevää käytöstä.

Myös muiden tutkimusten tulokset osoittavat opettaja-opiskelija-suhteen muodostavan kouluissa keskeisen vuorovaikutussuhteen sekä työtyytyväisyyttä aiheuttavan ja työn kannustavuutta lisäävän tekijän (esim. Niemi 1996; Nokelainen & Ruohotie 2002; Syrjäläinen 2002, 110; Vanhanen-Nuutinen & Harri 2003.) Opiskelijasuhte näyttää muuttavan perinteisen opettajan työn opiskelijan ohjaukseksi, joka tukee vuorovaikutteisena prosessina

opiskelijan asiantuntijaksi kasvamista (Päivinen 2003). Useimpien opettajien kohdalla muutos on edellyttänyt pedagogisen osaamisen uudistamista ja syventämistä sekä opettajan ammatti-identiteetin rakentamista uudelta pohjalta. Jotkut opettajat ovat kokeneet uuden perustan luomisen vaikeaksi, ja he ovat pyrkineet toimimaan muuttuneissa olosuhteissa vanhojen asenteiden, käsitysten ja oppien varassa. (Auvinen 2004, 351.) Onkin syytä muistaa, että ammattikorkeakoulun opettaja-opiskelija-suhde on ehkä vielä kehitysvaiheessa. Parhaimmillaan opettaja ja opiskelija voivat toimia nuorempana ja vanhempana kollegana ja opiskelijan asiantuntijuuden kehittyttyä jopa tasavertaisina asiantuntijoina yhdessä työskennellen esimerkiksi pitkäkestoisessa yhteisölliseen tiedonrakenteluun perustuvassa projektissa (Suomala 2003).

Työn kannustavuuden näkökulmasta ammattikorkeakoulun johtamisen kehittäminen vaatii yhteistä keskustelua työntekijöiden kanssa henkilöstön vastuista, henkilöstöön kohdistuvista odotuksista ja yksikön päämääristä. Vaikka työ koettiin pääsääntöisesti kannustavana, henkilöstön mielestä työhön liittyvät vastualueet ja odotukset sekä yksikön päätöksentekojärjestelmä eivät tuntuneet selkeiltä. Bayes-analyysissä keskeiseksi nousi erityisesti oman yksikön toiminnan päämäärien selkeys, joka oli yhteyksissä siihen, millainen käsitys henkilöstöllä oli itseensä kohdistuvista odotuksista, työolosuhteiden parantamisesta ja yksikön toiminnan päämääristä. Tämä kokonaisuus arvioitiin kyselyssä heikoksi. Haastatteluissa kävi lisäksi ilmi, että yhteistä keskustelua työnjakoon liittyvistä kysymyksistä ei ollut riittävästi.

Hall ja Mirvis (1996) sanovat, että tulevaisuusorientoituneen organisaation on syytä välttää tiukkoja tehtäväkuvauksia ja antaa mieluummin ihmisille vapaus luoda itse suhteensa työtovereihin, relevantteihin asiakkaisiin, toimittajiin jne. Muutostilanne mahdollistaa jatkuvasta oppimisesta ja monipuolisista ja haasteellisista tehtävistä kiinnostuneille ihmisille oman kompetenssinsa kehittämisen uusissa tilanteissa. (Hall & Mirvis 1996.)

Henkilöstöä ei kuitenkaan voi jättää oman onnensa nojaan, vaan esimiehillä on tärkeä rooli erityisesti suunnannäyttäjänä (esim. Senge 2004). Tämän roolin toteutumiseen ammattikorkeakoulun henkilöstön kritiikki näyttikin kohdistuvan, sillä näkemys omien työtehtävien selkeydestä oli melko positiivinen. Omaan työhön liittyvät epäkohdat, kuten ongelmat työaikasuunnittelussa ja työn sirpalemaisuus, tulivat voimakkaasti esiin vain kahden haastateltavan kohdalla. Ammattikorkeakoulun esimiehet eivät ilmeisesti visioi riittävästi henkilöstön kanssa yhteistä tulevaisuutta ja käy vuorovaikutteista keskustelua työn vaatimuksista ja tavoitteista. Henkilöstölle on jäänyt osittain epäselväksi, mihin ollaan pyrkimässä ja mikä on kunkin työntekijän vastuu. (Esim. Bass & Avolio 1994; Conley & Muncey 1999.) Oleellista on, että henkilöstö tietää, mihin pyritään, ja esimies rohkaisee

henkilöstöä löytämään ratkaisuja tehtävien suorittamiseen. Uudistavan johtamisen periaatteisiin kuuluu, että keinot päämääriin pääsemiseksi ovat henkilöstön valittavissa. Tällöin työ pysyy haastavana ja kannustavana sekä sisäisesti palkitsevana. (Vrt. Bass & Avolio 1994; Paul 2000.)

5.7.3 Ryhmien toiminnan ja vuorovaikutteisuuden tukeminen uudistavalla johtamisella

Tässä luvussa kerrotaan ammattikorkeakoulun ryhmä- ja tiimitoiminnasta, vuorovaikutuksesta sekä ryhmien toiminnan ja vuorovaikutteisuuden tukemisesta uudistavan johtamisen avulla.

Haastattelujen perusteella varsinaisen tiimitoiminnan osuus näytti vielä aika vähäiseltä. Työryhmätoiminta kuvasikin tuolloin paremmin ryhmien organisoitumista koko ammattikorkeakoulussa. Tutkimustulosten mukaan henkilöstö näyttää kuitenkin ymmärtävän, että yksilöosaaminen ei enää riitä. Reagoidakseen nopeisiin ympäristön muutoksiin ammattikorkeakoulu tarvitsee vuorovaikutteisuutta ja moniammatillista ja -kokemuksellista osaamista. (Vrt. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 257; Sahlberg 1998, 181.) Ryhmien ja tiimien toimintaa pidetään tärkeänä ammattikorkeakoulun tahtotilan toteutumisen ja opetuksen, projektien ja yhteistyön kehittämisen kannalta. Myös hieman ennen haastatteluja perustettuihin osaamisalueverkostoihin kohdistui positiivisia odotuksia. Oikeana ratkaisuna pidettiin syksyllä 2002 tehtyä yhteisten ryhmien tarkastelua ja vähentämistä. Todennäköisesti henkilöstö oli huomannut, että ryhmätoiminnan tulokset eivät välttämättä aina vastanneet niille asetettuja tavoitteita (vrt. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 258). Toiminnan onnistumista haittaavina tekijöinä esitettiin organisointi-, aikataulu- ja resurssiongelmat sekä tiimitoiminnan ja osaamisalueverkostojen kehittymättömyys.

Henkilöstö kokee ryhmien toiminnan ja vuorovaikutuksen kuitenkin kokonaisuudessaan melko myönteisesti. Bayes-analyysi toi esiin yhdessä oppimisen näkökulman, kuten yhteisen ongelmanratkaisun, kehittämisen, yhteisiin tavoitteisiin ponnistelun, toisen auttamisen, toiselta avun saamisen ja yhteishengen yhteyden niin ryhmäprosessiin kuin vuorovaikutuksessa kehittymiseen. Myös osaamisen kehittämisen ja ryhmäprosessin yhteys kuvanee oppimis- ja kehittämisenäkökulman merkittävyyttä ryhmien toiminnassa. Kyselyssä ryhmäprosessi ja vuorovaikutuksessa kehittyminen arvioitiin onnistuneeksi. Haastatteluissakin ammattikorkeakoulun ryhmätoiminta ja vuorovaikutus sekä yhteistyö henkilöstön kanssa yhdistettiin yhdessä oppimiseen ja kehittämiseen ja koettiin melko

onnistuneeksi. Vuorovaikutuksen ja oppimisen yhdistäminen näyttää muidenkin tutkimusten mukaan olevan merkityksellistä. Vuorovaikutusta voidaan jopa pitää eräänä tärkeimmistä työpaikalla oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, koska oman työn tutkiminen ja vuorovaikutuksen lisääminen työyhteisössä auttavat reflektiivisten toimintatapojen oppimista. (Eraut et al. 1998; Sahlberg 1998, 181.) Onnistunut vuorovaikutus ja ryhmätoiminta ovat omiaan parantamaan myös organisaation ilmapiiriä (Ruohotie 1993, 153; Ruohotie 2000, 51-52).

Hyvää vuorovaikutusta edistävät ammattikorkeakoulun avoimeksi ja vuorovaikutteiseksi koettu työympäristö sekä instituuttien epämuodolliseksi ja kollegiaaliseksi kuvattu työyhteisö, jossa on hyvä henki ja miellyttävät työkaverit. Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun vuorovaikutuksessa on kaikkia osapuolia hyödyttävän yhdessä tekemisen piirteitä: yhdessä voidaan saavuttaa jotain sellaista, joka tukee myös omien tavoitteiden saavuttamista (vrt. Mäntylä 2002, 234). Kehitettävää vuorovaikutus- ja ryhmätoiminnassa kuitenkin on. Erilaisten organisatoristen ongelmien, henkilöstöririitojen, väsymyksen ja yhteistyöhaluttomuuden koetaan haittaavan ryhmätoimintaa ja vuorovaikutusta. Ammattikorkeakoulun esimiesten tulisi ilmeisesti kiinnittää enemmän huomiota yhteistyömuotojen kehittämiseen, sillä esimerkiksi Mäntylän (2003) tutkimustulokset osoittavat johdolla olevan keskeisen tehtävän yhteistyön olosuhteiden mahdollistajana.

Vuorovaikutus näyttää ammattikorkeakoulussa olevan melko runsasta. Erityisesti se kohdistuu työyhteisön ja ryhmän jäseniin. Sen sijaan sekä kyselyssä että haastatteluissa ilmeni vuorovaikutuksen vähyys esimiesten ja varsinkin johtoryhmän jäsenten kanssa. Voidaankin päätellä, että vuorovaikutuksen intensiteetti on sitä voimakkaampaa, mitä lähempänä vuorovaikutuksen kohde on sekä fyysisesti että organisaation hierarkiassa. Edellä (luku 5.7.1) on kerrottu, että vähän johtoryhmän kanssa vuorovaikutuksessa olevien henkilöstön jäsenten kokemukset ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksistä ovat heikompia ja tyytymättömyys ammattikorkeakoulun strategista johtamista kohtaan on suurempaa kuin useammin vuorovaikutuksessa olevilla. Tämä voi osaltaan heijastaa sitä, että etäämmällä johtoryhmästä olevat henkilöstön jäsenet ovat joutuneet luomaan vaikutelmansa johtajista symboliseen käyttäytymiseen ja retoriikkaan eikä jokapäiväiseen kanssakäymiseen perustuen (vrt. Dvir & Shamir 2003). Tutkimustulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulun henkilöstön mukaan johtoryhmän tavoitteet ovat olleet melko etäällä käytännöstä (vrt. luku 5.7.1).

Esimiesten toimintaan vuorovaikutustilanteissa ollaan kuitenkin melko tyytyväisiä. Esimiestä on helppo lähestyä, ja kanssakäyminen koetaan epämuodolliseksi ja avoimeksi. Hänen koetaan olevan lämmin ja antavan yhteisöllistä, positiivista palautetta. Molemmat yliopettajat mainitsivat rehtorin positiivisen toiminnan vuorovaikutustilanteissa.

Ryhmiä ja vuorovaikutteista toimintaa tuettiin haastateltavien mielestä positiivisella suhtautumisella, kannustuksella ja vuosisuunnittelulla. Vuorovaikutteisuuden ja ryhmätoiminnan tehokkaan kehittymisen esteiksi koettiin lähinnä viestinnälliset ongelmat, työaika-suunnitelma- ja aikataulurajoitukset sekä väsymys.

Luvussa 5.7.1 on viitattu viestinnän merkitykseen ammattikorkeakoulun johtoryhmän toiminnassa. Vuorovaikutusta ja viestintää on tulosten pohjalta syytä tarkastella laajemminkin. Työyhteisön toimivuuden, viestinnän ja vuorovaikutuksen sekä esimiehen toiminnan välillä on selkeä yhteys (esim. Heikkilä & Heikkilä 2001, 206-207; Salminen 2001, 42; Åberg 1997, 162-163). Viestinnän avoimuus ilmentää hyviä esimies-alainen-suhteita ja tasa-arvoa ja edistää henkilöstön voimaantumisen kokemuksia. Varsinkin muutostilanteessa, jossa ammattikorkeakoulun voidaan sanoa elävän, rehellinen, selkeä ja kaksisuuntainen vuorovaikutus on välttämätöntä. (Paul et al. 2000; Sarala & Sarala 1996, 91.)

Ammattikorkeakoulun henkilöstö kokee vuorovaikutuksen ja oppimisen olevan yhteyksissä toisiinsa. Oppimis- ja muutosprosessin syventämiseksi Heikkilät (2001) suosittelevat johtajille ja esimiehille dialogin käyttöä. Heidän mukaansa avoimen dialogin avulla organisaatioon voidaan luoda psykologisesti turvallinen viitekehys. Jokainen osallistuja oppii tulkitsemaan omia perusrakenteitaan ja yhdessä toisten kanssa tutkimaan omaa ajatteluaan, kuuntelemaan toisia, itseään ja yhteistä tai jaettua merkitystä, kohtaamaan erimielisyyksiä ilman vastakkainasettelua ja etsimään uusia ratkaisuja. Tällöin sisäisen voiman tunne (voimaantuminen) kasvaa organisaation eri tasoilla. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 20-27, 41, 111-112.)

Todellinen dialogi eli aktiivinen vuoropuhelu ja yhdessä ajattelu edellyttävät organisaatiolta toimintatapaa, jossa sallitaan asioiden kyseenalaistaminen ja erilaiset mielipiteet. Dialogi voi tarkoittaa erilaisten kysymysten, näkemysten ja ongelmien pohdintaa, toisten ajatusten aitoa kuuntelemista ja omien ajatusten kyseenalaistamista. Tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärrys, joka muodostaa yhteisen perustan myöhemmälle ajattelulle ja toiminnalle. Dialogiin perustuvassa organisaation oppimis- ja muutosprosessissa keskitytään etsimään uusia mahdollisuuksia, kehittämään koko organisaation kattavia menettelytapoja ja kykyjä sekä jatkuvasti pohtimaan totunnaisia ja luutuneita vuorovaikutuksen muotoja. (Isaacs 2001, 40, 321; Sydänmaalakka 2000, 57.)

5.7.4 Työpaineiden heijastuminen organisaation ilmapiiriin ja vaatimukset uudistavalle johtamiselle

Tässä luvussa kerrotaan työpaineiden heijastumisesta ammattikorkeakoulun ilmapiiriin sekä rasituseroita aiheuttavista seikoista ja rasituseroiden tunnistamisesta. Lisäksi kuvataan sitä, miten henkilöstö kokee huolehdittavan hyvinvoinnistaan.

Henkilöstön kokemukset työpaineista ja rasituseroista ovat hieman ristiriitaisia. Kyselyn mukaan työn kuormittavuuden koettiin lisääntyneen, mutta varsinaisia rasituseroita ei itsellä tunnistettu. Lisäksi työn rasitustekijät jäivät Bayes-analyysissä melko irrallisiksi muista muuttujista. Toisaalta haastatteluissa kuvailtiin jonkin verran työpaineiden heijastumista ammattikorkeakoulun ilmapiiriin ja erittäin runsaasti rasituseroita aiheuttavia seikkoja. Pyydettyä kuvaamaan rasituseroiden näkymistä ammattikorkeakoulussa ja omassa työyhteisössä negatiivisia ilmauksia esitettiin kuitenkin aika vähän. Vielä niukempi oli kuvaus, kun pyydettiin kertomaan omista rasituseroista.

Luvussa 5.7.2 on kerrottu ammattikorkeakoulun henkilöstön pitävän työtään erittäin kannustavana, motivoivana ja oppimisen mahdollisuuksia sisältävänä. Tämä on ehkä ollut omiaan lisäämään työn hallittavuuden tunnetta. Tutkimusten mukaan kuormittavankin työn haittavaikutukset ovat lievemmat työntekijän hyvinvoinnille, jos työ koetaan haasteelliseksi ja osaamisen käyttöä ja kehittymistä mahdollistavaksi. (Leppänen 1994; Nakari 2003, 190.) Voi tosin olla myös mahdollista, että väsyneeksi ja uupuneeksi itsensä tuntevat henkilöstön jäsenet eivät ole halunneet tuoda mahdollisia rasituseroitaan ja uupumistaan esiin kyselyssä ja haastatteluissa (vrt. Schaufeli et al. 1993, 7).

Haastatteluissa kerrottiin ammattikorkeakoulun opettajan työlle ominaisista piirteistä, kuten työn epätasaisesta kuormituksesta, joskus kohtuuttomaksi koetusta työmäärästä, jatkuvasta muutoksesta ja uuden oppimisen vaateista, jotka heijastuivat työilmapiiriin esimerkiksi väsymyksenä, kiireenä ja instituuttien välisenä kilpailuna. Vastaavanlainen korkeakoulun lukuvuoteen liittyvä syklimäisyys leimaa ainakin osittain myös muun henkilöstön työtä. Työpaineita lieventävinä tekijöinä pidetään muun muassa työn epävarmuustekijöiden vähyyttä ja syklimäisyyden tuomia lepoaikoja sekä hyvää yhteishenkeä. Keskinäisen kilpailun koetaan vähentyneen.

Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun henkilöstön työ vaihtelee ajoittaisen kuormittavuuden ja epävarmuuden tunteen sekä motivoivan haasteellisuuden välillä (vrt. Leithwood et al. 2002, 190-191). Tutkimustuloksista voi päätellä henkilöstön olevan vakuuttunut kyvystään selviytyä haasteista. Vaativatkaan tehtävät eivät ole aiheuttaneet

stressikokemuksia. (Ks. Kalimo 1987.) Toisaalta tutkijat sanovat ajoittaisen stressin voivan jopa edistää työtä ja auttaa parantamaan suoritusta ja työtyytyväisyyttä (Arnold et al. 1993, 289; Everard & Morris 1996, 116; Kalimo 1987). Tässä tutkimuksessa työtä pidetään hyvin kannustavana.

Haastatteluisissa kuvatut rasitusoireita aiheuttavat seikat olivat osin samoja kuin edellä mainitut, sillä suurin osa niistä liitettiin opettajan työn eri puoliin. Näitä olivat työn epätasainen jakaantuminen ja suuret opiskelija- tai opetustuntien määrät, rakenteelliset ongelmat (työaikasuunnitelma, aikataulut), kiireisyys, muutokset, monenlaiset odotukset ja priorisointiongelmat. Lisäksi mainittiin esimerkiksi työympäristötekijät, opiskelijasuhteet ja henkilökohtaiset asiat, kuten väsymys, ikääntyminen ja oma korkea vaatimustaso. Näiden ongelmien selvittäminen edellyttää ammattikorkeakoulun esimiehiltä erityistä panostusta esimerkiksi tasapuolisen työnjaon ja henkilöstön hyvinvoinnin varmistamiseksi (esim. Nakari 2003, 190; Syrjäläinen 2002, 124).

Rasitusoireet ilmenivät haastateltavien mielestä ammattikorkeakoulun työyhteisössä lähinnä väsymyksenä. Lisäksi kerrottiin kyynisyydestä, passiivisuudesta, ahdistuksesta ja kollegoiden niska- ja hartiavaivoista. Haastateltavilla oli sellainen mielikuva, että työyhteisössä oli myös uupuneita henkilöitä, ja muutama mainitsi asiasta keskustellun kollegoiden kanssa. Omia rasitusoireita ei pidetty kovin vakavina. Ammattikorkeakoulun opettajan työhön kuuluivat haastateltavien mukaan ajoittaiset ruuhkahuiput, jotka tuli selvittää, ja suhteellisen pitkät vapaajaksot, joiden aikana saattoi kerätä voimia ja uudistua. Ruuhka-aikoina tunnettiin ajoittain väsymystä, ärtymystä sekä niska- ja hartiavaivoja. Kaksi haastateltavaa oli tunnistanut itsessään joskus vakavampiakin oireita.

Vuorovaikutuksen merkitys nousee esiin myös henkilöstön kokemuksissa hyvinvoinnista huolehtimisesta. Haastateltavat kertoivat siitä, miten johto ja esimiehet olivat puheillaan ja toimillaan edistäneet henkilöstön hyvinvointia. Myös olemassa olevat virkistystoiminnan muodot ja terveyspalvelut tunnettiin hyvin ja niiden koettiin kehittyneen. Toisaalta esitettiin joitain arveluita siitä, että johto ja esimiehet eivät olleet aidosti kiinnostuneita henkilöstön hyvinvoinnista eikä tyky-toiminta palvellut kaikkien tarpeita.

Vaikka tutkimustulokset eivät osoita kovin vakavia rasitusoireita henkilöstössä ja työn kuormittavuuden tunne näyttää haastateltavien mukaan liittyvän enimmäkseen ammattikorkeakoulutyön lukuvuosisyklin aiheuttamiin ajoittaisiin ruuhkahuippuihin, henkilöstön hyvinvointiin ja työpaineista aiheutuvien stressitekijöiden hallintaan on kiinnitettävä erityistä huomiota. Esimerkiksi Auvisen (2004) tutkimustulosten mukaan ammattikorkeakoulun myötä opettajien työmäärä on lisääntynyt ja työn vaatimukset ovat kasvaneet ja monipuolistuneet. Lisäksi useiden opettajien työnkuva on varsin rikkonainen ja

erityisesti kehittämistyössä mukana olevat opettajat ovat joutuneet hajottamaan itsensä monelle taholle. (Auvinen 2004, 346, 365.) Sitä paitsi väsyneeksi ja uupuneeksi itsensä tuntevat ihmiset eivät kenties tuo tutkimuksissa esiin mahdollisia rasitusoireitaan ja uupumistaan (vrt. Schaufeli et al. 1993, 7). Tässä tutkimuksessa on ainakin joidenkin vastaajien kohdalla voinut käydä näin. Haastatteluissa näet kerrottiin, että työyhteisöissä käydään runsaasti keskustelua työhyvinvointiin ja kollegoiden uupumiseen liittyvistä asioista. Tämä viittaa siihen, että tutkimustulokset eivät ehkä kaikin osin vastaa henkilöstön todellisia kokemuksia työn rasitustekijöistä.

Henkilöstö tarvitsee kollegoiden apua, sillä työhön liittyvät ongelmat tuntuvat helpommilta ratkaista, kun sosiaalista tukea on saatavilla. Hyvässä työyhteisössä uskaltaa ottaa riskejä ja luoda uusia asioita. (Syrjäläinen 2002, 123.) Lisäksi avoimessa keskusteleavassa ilmapiirissä kuormitusoireiden kokemus on vähäisempää ja työ koetaan tyydyttävämmäksi kuin rakenteellisesti selkiytymättömissä työyhteisöissä (Kinnunen et al. 1991, 56).

Ammattikorkeakoulun työyhteisön hyvinvoinnista huolehtiminen on koko henkilöstön asia, mutta erityisesti johdon ja esimiesten merkitys on oleellinen hyvien työolosuhteiden varmistamisessa, henkilöstön kuuntelemisessa, yhteistyön mahdollistamisessa, vastuun jakamisessa ja päätöksentekoon osallistamisessa. Toisaalta on huolehdittava myös johdon ja esimiesten jaksamisesta ja työhyvinvoinnista. (Vrt. Syrjäläinen 2002, 124, 128.) Henkilöstön työhyvinvoinnin tukemiseksi tarvitaan oikeudenmukaista, yhteistoimintaan motivoivaa ja oppimiseen kannustavaa uudistavaa johtamista, jossa erehdykset ovat sallittuja, yksilölliset erot hyväksytyjä ja vuorovaikutus kaksisuuntaista (vrt. Bass & Avolio 1994).

5.7.5 Kasvuedellytyksiä koskevat arviot henkilöstön kasvumotivaation ja työhön sitoutumisen selittäjinä

Tässä luvussa kerrotaan henkilöstön kasvumotivaation ja työhön sitoutumisen yhteyksistä ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin.

Ammattikorkeakoulun henkilöstön kasvumotivaatio oli erittäin korkea. Se sai faktoreista kaikkein korkeimmat arviot ja henkilöstö oli vastauksissaan hyvin yksimielinen. Myös haastatteluissa kävi ilmi itsensä ja työn kehittämisen tärkeys sekä halu ja kiinnostus vastuunottoon, haasteisiin tarttumiseen, kehittämiseen ja koulutukseen osallistumiseen. Useampi kertoi siitä, että haasteet, kehittäminen ja kouluttautuminen ovat aina kuuluneet

luonnollisena osana heidän työhönsä. Tosin jokainen haastateltava esitti myös näihin asioihin liittyviä haittatekijöitä tai esteitä, jotka koskivat henkilökohtaisia (elämäntilanne, väsymys, haluttomuus) tai työhön liittyviä organisatorisia (työn sirpalemaisuus, ajankäyttö- ja sijaisongelmat) tekijöitä. Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun henkilöstöllä on ollut voittopuolisesti työsuorituksiin liittyviä onnistumisen ja edistymisen kokemuksia, jotka ovat vahvistaneet omanarvontunnetta, ammatillista identiteettiä ja sisäistä motivaatiota. Tämä on johtanut uusiin oppimiskokemuksiin ja edesauttanut korkean kasvumotivaation säilymistä. (Pintrich & Schunk 1996, 258; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 56.) Voi toisaalta olla myös niin, että ammattikorkeakoulutyöhön valikoituu korkean kasvumotivaation omaavaa henkilökuntaa, sillä myös Hämeen ammattikorkeakoulussa tehdyn tutkimuksen mukaan henkilöstön kasvumotivaatio on hyvin korkea. (Nokelainen et al. 2002.)

Kyselyn keskeisimmäksi kasvumotivaatiota kuvaavaksi muuttujaksi kohosi itsensä kehittämisen hyöty. Haastatteluissa hyötyä kuvattiin toisaalta sisäiseksi, motivaatiota lisääväksi ja omista kehittämisintresseistä tapahtuvaksi prosessiksi (vrt. Hall & Mirvis 1996). Toisaalta kerrottiin esimerkkejä siitä, miten koulutus- ja tutkimustietoa oli voitu soveltaa ja käyttää hyväksi itsensä ja työnsä kehittämisessä. Korkean kasvumotivaation turvaamiseksi esimiesten tulisi ehkä aiempaa tietoisemmin pyrkiä ottamaan huomioon ammattikorkeakoulun mahdollisuudet ylläpitää ja edistää henkilöstön ammatillista kyvykkyyttä. (Vrt. Kautto-Koivula 2000.)

Kasvumotivaatio on yksilön persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvä tekijä, joten on ymmärrettävää, että se jää riippuvuussuhdeverkoissa melko irralliseksi lukuun ottamatta yhteyttä opettaja-opiskelija-suhteisiin. Edellä (luku 5.7.2) on kerrottu, kuinka tärkeää opiskelijoiden kanssa toimiminen on ammattikorkeakoulun opettajille. Kasvumotivaation ja opettaja-opiskelija-suhteiden yhteys näyttääkin vahvistuvan haastatteluiden kautta. Tämä näkemys saa vahvistusta Peltosen ja Ruohotien (1992) tutkimustuloksista, joiden mukaan kasvuhakuiset opettajat luovat opiskelijalle paremmat oppimisedellytykset kuin heikon kasvumotivaation omaavat. (Peltonen & Ruohotie 1992, 103.)

Tässä tutkimuksessa koko henkilöstön korkean kasvumotivaation eräänä ilmentymänä voidaan pitää oppimis- ja kehittämisnäkökulman tärkeyttä eri tekijöihin, kuten työn kannustearvoon, osaamisen kehittämiseen, vuorovaikutteisuuteen ja ryhmätoimintaan sekä esiessuhteisiin. Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulun työyhteisö sekä haastava ja mielekäs työ ovat olleet henkilökohtaista kasvua edistäviä tekijöitä, jotka ilmenevät henkilöstön korkeana kasvumotivaationa. Tämä näyttää taas vaikuttavan positiivisesti henkilöstön kokemuksiin työn kannustavuudesta. (Vrt. Hall 1986, 141; Locke 1997; Ruohotie 1992, 95-98; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 53.)

Henkilöstön työhön sitoutuminen näyttää olevan hyvällä tasolla sekä kyselyn että haastattelun tulosten perusteella. Kaikkein tärkein muuttuja työhön sitoutumista selittävistä tekijöistä on nykyisessä työssä viihtyminen. Ammattikorkeakoulun henkilöstö uskoo ilmeisesti nykyiseen työtehtäväänsä, jolloin työ/työtehtävät muodostavat tärkeän osan henkilöstön identiteettiä (job commitment). (Vrt. Gallagher & McLean Parks 2001; Hacket et al. 2000; Meyer & Herscovitch 2001).

Työ näytti tyydyttävän myös haastateltavia. Opettajat ovat kuvaneet työhön sitoutumisestaan piirteitä, jotka osaltaan kertovat opettajan professioon sitoutumisesta (professional commitment) (esim. Gallagher & McLean Parks 2001; Hacket et al. 2001). He pitivät sitoutumistaan edistävänä seikkoina opiskelijoiden kanssa työskentelyä, ohjaustyötä sekä opiskelijoilta saatavaa positiivista ja kannustavaa palautetta. Työn mielenkiintoisuus, motivoivuus, haastavuus, uuden tekeminen ja kehittäminen olivat haastatteluissa mainittuja tekijöitä, joiden katsottiin edistävän työtehtävään sitoutumista. Muutama kriittinen kommentti työstä tuli sitoutumiseen liittyen yhdeltä haastateltavalta.

Laurea tuntui olevan jokaiselle haastateltavalle jollain tavalla tärkeä myös työpaikkana. Muun muassa työpaikan kotoisuus ja muut hyvät puolet, toimiminen nimenomaan Laurean opettajana, korkeakouluimago ja hyvä sijainti kuvasivat nykyisen työpaikan merkittävyyttä. Työpaikkaan ja ammattikorkeakouluorganisaatioon sitoutuminen näytti olevan siis ensisijaisesti affektiivista (vrt. Arnold et al. 1993, 146; Meyer & Herscovitch 2001). Muutama haastateltava kertoi työn ja siihen liittyvien asioiden olevan tärkeitä, ei niinkään organisaation. Sitoutumisen kohteena näyttäisi tässä tutkimuksessa olevan ensisijaisesti työ, joskin organisaatio on myös merkityksellinen.

On syytä muistaa, että työhön ja ammattikorkeakouluun sitoutumiseen voivat vaikuttaa henkilöstön toiveet, kiinnostuksen kohteet ja erilaiset elämäntilanteet. Muutokset ja kehittämisvaateet voidaan kokea rasitukseksi, jolloin saattaa esiintyä muutosvastarintaa ja ehkä kyynisyyttäkin. (Argyris 1998; Senge 1993, 147.)

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan esimiehet näyttävät osittain onnistuneen edistämään henkilöstön sitoutumista. Esimerkkinä tästä on riippuvuussuhdeverkoista ilmenevä yhteys sitoutumisen ja työn arvostuksen kokemusten välillä. Myönteistä sitoutumista ajatellen on se, että henkilöstö kokee esimiesten arvostavan työtään. Positiivista ammattikorkeakoulun kannalta on myös se, että työn kannustearvo on tärkein ja ryhmäprosessi toiseksi tärkein työhön sitoutumista selittävä tekijä.

Haasteena on kuitenkin kritiikki kahta muuta tärkeää henkilöstön sitoutumista selittävää tekijää kohtaan. Kyse on strategisesta johtamisesta ja tehtävien ja toiminnan selkeydestä. Vaikuttaa siltä, että ammattikorkeakoulun johdon ja esimiesten tulee kiinnittää erityistä

huomiota strategiaan tavoitteisiin ja mahdollisiin uudistuksiin sekä viestimisen tapoihin, jotta henkilöstö voi kokea ne tärkeiksi ja mahdollisiksi saavuttaa. Jos tavoitteet tuntuvat hallittavilta ja työntekijät kokevat voivansa vaikuttaa niihin, he ovat myös valmiita tekemään työtä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Esim. Syrjäläinen 2002, 100.) Jos sen sijaan viestintä on epämääräistä ja asiat jäävät epäselviksi, strategisille tavoitteille ei saada tukea henkilöstöltä. Henkilöstön sitoutuminen ammattikorkeakoulun kehittämiseen voi heiketä ja sen myötä tuloksellisen toiminnan turvaamisen mahdollisuudet vähetä. (Vrt. Savolainen 2002.)

5.7.6 Eri henkilöstöryhmien, alojen ja yksiköiden väliset erot kasvuedellytyksiä koskevissa arvioissa

Tässä luvussa tarkastellaan mahdollisia näkemuseroja eräiden taustatekijöiden mukaan. Tarkastelu perustuu kyselyn tuloksiin. Haastattelut koskivat vain opettajia, ja heiltä kysytyjä taustatietoja käytettiin analysoinnissa lähinnä harkinnanvaraisen näytteen kuvaamiseen.

Ammattikorkeakoulun kasvuedellytysten kokonaisuuden tarkastelussa eri henkilöstöryhmien suhtautuminen poikkeaa osittain Hämeen ammattikorkeakoulussa tehdyn vastaavanlaisen tutkimuksen tuloksista. Esimiehet, erityisesti koulutusalojohtajat, suhtautuvat hyvin myönteisesti Laurean kasvuedellytyksiin, mutta opettajien ryhmä, erityisesti yliopettajat, ovat tässä suhteessa kaikkein kriittisin henkilöstöryhmä. Muun henkilöstön suhtautuminen on näiden kahden ryhmän välimaastossa. Hämeen ammattikorkeakoulussa tehdyn tutkimuksen mukaan kasvuedellytyksiin suhtautuminen on ammattikorkeakoulussa sekä esimiehillä että opettajilla positiivisempaa kuin muulla henkilöstöllä, joka suhtautuu kasvuedellytyksiin kriittisemmin kuin muut henkilöstöryhmät. (Nokelainen et al. 2002.)

Opettajien ryhmä suhtautuu kriittisimmin henkilöstön kasvuedellytyksiin ja kokee työn rasisustekijät voimakkaimpina. Työn kannustearvo on opettajilla korkein. Osaamisen kehittämisen merkitys nousee esiin koko henkilöstön osalta, mutta erityisesti opettajien kohdalla. Opettajat pitävät osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia eräänlaisena opettajan työn arvostuksen osoituksena ja palkitsemisena. Opettajat painottavat ryhmätoimintaan ja vuorovaikutteisuuteen liittyvää oppimisen näkökulmaa, joka on yhteydessä myös opettajien työhön sitoutumiseen. Tehtävän mukaisessa tarkastelussa yliopettajat ovat kaikkein kriittisin henkilöstöryhmä. Huomiota kiinnittää, että heillä on korkein kasvumotivaatio, mutta usko ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin heikoin, samoin kuin työhön sitoutuminen.

Hallinnon henkilöstö (hallintoyksikön ja talouspalvelukeskuksen henkilökunta,

koulutusalaohjohtajat ja aluerehitorit) suhtautuu kasvuedellytyksiin hyvin positiivisesti ja kokee rasiustekijät vähäisimpänä. Tukihenkilöstö (opintotoimiston ja kirjaston henkilökunta, assistentit) arvioi mahdollisuudet osaamisen kehittämiseen heikommiksi kuin muut ryhmät. Riippuvuussuhdeverkostoissa koko muuta henkilökuntaa (lukuun ottamatta lehtoreita ja yliopettajia) tarkastellaan kokonaisuutena. Osaamisen palkitseminen nousee keskeisimmäksi tekijäksi tälle ryhmälle. Lisäksi voidaan ajatella muun henkilökunnan näkevän osaamisen kehittämisen ja työn arvostamisen osaamisen palkittamisena, joka on yhteydessä työhön sitoutumiseen.

Kahden esimiesryhmän tarkastelu suhteessa toisiinsa on mielenkiintoista. Koulutusalaohjohtajat suhtautuvat kokonaisuudessaan erittäin positiivisesti ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin. He muodostavat homogeenisen, selkeästi sitoutuneimman henkilöstöryhmän, jonka kasvumotivaatio on hyvin korkea. Sen sijaan johtoryhmä on paljon kriittisempi suhtautumisessaan kasvuedellytyksiin. Ryhmän sitoutuminen jää melko alhaiseksi. Vaikka kasvumotivaatio on korkea, se on johtoryhmän kohdalla kuitenkin henkilöstöryhmien alhaisin. Myös hajonta on melko suurta. Tulosten perusteella ei liene syytä tehdä suoraviivaisia päätelmiä esimiesten psykologisen voimaantumisen tilanteesta. Tuloksiin on suhtauduttava varauksin: molemmat ryhmät olivat pieniä. Toisaalta ammattikorkeakoulun johtoryhmän ja koulutusalaohjohtajien on syytä pohtia omaa voimaantumistaan ja sen mahdollisia yhteyksiä ammattikorkeakoulun ja sen henkilöstön osaamisen ja innovaatiokyvyn kehittämiseen nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Onnistunut muutosjohtajuus näyttää nousevan entistä keskeisemmäksi tekijäksi organisaatioiden tehokkuuden varmistajana. (Vrt. Kautto-Koivula & Huhtaniemi 2003.) Muutosta edistävän vuorovaikutteisen johtamisen onnistuminen edellyttää esimiehiltä sitä, että he ovat psykologisesti voimaantuneita ja toisaalta toimivat eräänlaisina roolimalleina (vrt. Kark et al. 2003; Pratt 1998; Spreitzer et al. 1999).

Kasvumotivaatio on koko henkilöstöllä erittäin korkea, mutta riippuvuussuhdeverkon visualisoinnista voidaan päätellä, että opettajien kasvumotivaatio on henkilöstöryhmistä korkein. Tulos poikkeaa Hämeen ammattikorkeakoulussa tehdystä tutkimuksesta, jossa sekä esimiesten että opettajien ryhmät edustavat korkeinta kasvumotivaatiota. Lisäksi opettajien kasvumotivaatiolla ja opettaja-opiskelija-suhteilla näyttää Hämeen ammattikorkeakoulussa olevan hyvin voimakas yhteys. (Vrt. Nokelainen et al. 2002.) Tässä tutkimuksessa opettajien kasvumotivaation ja opettaja-opiskelija-suhteiden yhteys on havaittava, mutta se jää melko heikoksi Bayes-analyysissä. Opettaja-opiskelija-suhteiden merkittävyys opettajien työlle tuli voimakkaasti esiin nimenomaan haastatteluissa.

Sitoutuminen näyttää olevan esimiehillä korkeampi kuin opettajilla ja tukihenkilöstöllä.

Edellä esitetyn tehtäväkohtaisen tarkastelun perusteella voidaan päätellä, että koulutusalojohtajien ryhmä on voimakkaasti vaikuttamassa tulokseen. Sitoutumisenkin osalta tulokset poikkeavat hieman Hämeen ammattikorkeakouluun nähden: siellä esimiesten lisäksi myös opettajien ryhmä edustaa korkeinta työhön sitoutumista (vrt. Nokelainen et al. 2002).

Luonnonvara-alan sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan henkilöstö suhtautuu positiivisimmin ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin ja hallinnon ja kaupan (mukana yksi kulttuurialan edustaja) sekä sosiaali- ja terveysalan henkilöstö kriittisimmin.

Espoon-Lohjan ja Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksiköiden henkilöstön jäsenet arvioivat ammattikorkeakoulun kasvuedellytykset paremmiksi kuin muiden alueyksiköiden henkilöstö. Kriittisintä suhtautuminen on Vantaan-Porvoon alueyksikössä. Hallintoyksikön henkilöstön kasvumotivaatio on hieman muiden yksiköiden henkilöstöä alhaisempi. Sitoutunein henkilöstö on Espoon-Lohjan alueyksikössä, ja heikointa sitoutuminen on Vantaan-Porvoon alueyksikössä.

Vantaan-Porvoon alueyksikön henkilöstön kriittisyyden selittää ainakin osaksi yksikön koulutusalarakenne ja historia. Kyselyssä alueyksikön vastaajista lähes kaikki edustivat sosiaali- ja terveysalaa, joka alana arvioi kriittisesti Laurean kasvuedellytyksiä. Henkilöstöstä suuri osa oli mukana jo Vantaan va. ammattikorkeakoulussa, johon se oli hyvin sitoutunut. Kokeilun laajeneminen tapahtui juuri ennen ensimmäistä toimilupa-arviointia. Hajanainen rakenne ja organisaatio mainittiin tuolloin vakinaisen toimiluvan saamisen pääesteiksi, jolloin Vantaalla syntyi epäluottamusta ja kritiikkiä laajempaa maakunnallista ammattikorkeakoulua kohtaan. Henkilöstö kohtasi lisäksi ensimmäisenä entisestä oppilaitoksesta luopumisen, uudet toimitilajärjestelyt ja osakeyhtiön palvelukseen siirtymisen. Pioneerin asema on kenties heijastunut vielä kyselyn aikaan henkilöstön suhtautumisessa Laurean kasvuedellytyksiin.

Vakinainen henkilöstö kokee työn kannustearvon hieman heikommaksi kuin määräaikaisten ja sijaisten ryhmä. Myös työhön sitoutuminen on määräaikaisten ja sijaisten ryhmässä korkeampaa kuin vakinaisella henkilöstöllä. Sen sijaan kasvumotivaatio on korkeampi vakinaisella henkilöstöllä. Työsuhteen luonne näyttää vaikuttavan samansuuntaisesti työhön sitoutumiseen tässä tutkimuksessa kuin Hämeen ammattikorkeakoulussa: epävarmemmissa työsuhteissa oleva henkilöstö on vakinaista henkilöstöä sitoutuneempi työhönsä (vrt. Nokelainen et al. 2002). Tämä vastaa myös suomalaisen työolotutkimuksen tuloksia, jotka osoittavat, että määräaikaiset työntekijät sitoutuvat työn eetokseen paremmin kuin vakinainen henkilöstö (Siltala 2004, 202). Kasvumotivaation kohdalla Hämeen ammattikorkeakoulussa ja Laureassa on eroavuutta. Edellisessä kasvumotivaatio on korkeampi määräaikaisten ja sijaisten ryhmässä kuin Laureassa (vrt. Nokelainen et al. 2002).

6 Keskeisimmät havainnot ja pohdinta

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimusaineiston luotettavuutta on käsitelty luvussa 4.3.4, jossa kerrotaan kyselyaineiston validiteetista ja reliabiliteetista, sekä luvussa 4.4.4, jossa kuvaillaan haastatteluaineiston luotettavuuteen liittyviä näkökulmia. Lisäksi metodologisten ratkaisujen perusteita selvitettäessä (luku 4.1) on mainittu lyhyesti myös triangulaation ja tutkimuksen luotettavuuden yhteyksistä. Tässä luvussa arvioidaan laajasti koko tutkimuksen luotettavuutta. Ensin tuodaan esille luotettavuuden kannalta muutamia keskeisiä tutkimustuloksia koskevia huomioita. Sen jälkeen luodaan kuvaa koko tutkimuksen synteessin ja triangulaation luotettavuudesta sekä tutkijan osuudesta tutkimuksen luotettavuuteen.

Eräitä keskeisiä huomioita tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimuksessa on tarkasteltu, miten uudistavan johtamisen avulla luodaan edellytyksiä henkilöstön kasvun mahdollistamiselle koostamalla yksilöiden ilmapiiritulkintoihin perustuen kokonaiskuva ammattikorkeakoulun henkilöstön kasvua tukevan ilmapiirin ja johtamis- ja esimiestoiminnan välisistä yhteyksistä. Voidaan kysyä, onko yksilöiden havaintojen avulla mahdollista tehdä koko organisaation ilmapiiriä koskevia päätelmiä. Tässä tutkimuksessa näin on tehty, koska useiden eri tutkijoiden (esim. Fairholm 1994, 43; James et al. 1990; Joyce & Slocum 1990; Juuti 1997, 79-82; Ruohotie 1993, 152; Schneider 1990) näkemys yksilön työstä ja työympäristöstä tehtyjen havaintojen ja tulkintojen merkityksestä organisaation ilmapiirin tutkimisessa antaa ratkaisun luotettavuudelle tarvittavaa tukea.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmän ja henkilöstön toiminnan välisiä yhteyksiä, olisi ollut mielenkiintoista saada selkeää kuvaa myös ylimmän johdon (johtoryhmä) ja keskijohdon (koulutusalaajohtajat) mielipiteiden eroista. Tehtäväkohtaiset tulokset osoittavat huomattavia eroja johtoryhmän ja

koulutusalojohtajien välillä suhtautumisessa kasvuedellytyksiin. Tulosten tulkinnassa ja johtopäätösten tekemisessä on pyritty kuitenkin pitämään mielessä, että kumpikin edellä mainituista ryhmistä oli pieni. Näitä tutkimustuloksia voidaankin pitää vain suuntaa antavina.

Täsmennetty tehtävä tuntui kaiken kaikkiaan olevan hyvin erotteleva taustamuuttuja. Opettajaryhmää lukuun ottamatta muut ryhmät olivat kuitenkin niin pieniä, että tehtäväkohtaisiin tuloksiin on kokonaisuudessaan suhtauduttava varauksella. Tämä näkökulma on pyritty tuomaan esiin ja ottamaan huomioon myös tulosten raportoinnissa.

Alakohtaisessa tarkastelussa ongelmana olivat luotettavuuden kannalta kulttuuri-, luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalojen suhteellisen pienet vastaajamäärät. Tällöin päädyttiin yhdistämään kulttuurialan ainoa vastaaja hallinnon ja kaupan alan ryhmään ja luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vastaajat yhdeksi ryhmäksi. Perusteena yhdistämiselle oli hallinnon ja kaupan sekä kulttuurialan kuulumisen keskenään yhteiseen alakohtaiseen kehittämissryhmään tutkimuksen teon aikoihin. Samoin luonnonvara- sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala muodostivat yhteisen kehittämissryhmän. Kyseisten alojen alakohtaisia tuloksia ei siis saatu erikseen. Yhdistetyistä ryhmistä tehtyjä johtopäätöksiä tarkasteltaessa tämä on otettava huomioon. Kulttuurialan koulutus oli kyselytutkimuksen aikoihin aivan alussa ja opettajia oli vain muutama. Siksi on ymmärrettävää, että vastauksia ei alalta tullut yhtä enempää. Yhden vastaajan yhdistäminen henkilöluvultaan melko suureen hallinnon ja kaupan alan ryhmään ei liene vaikuttanut ko. ryhmän tulosten tulkinnan luotettavuuteen. Kyselytutkimuksen kokonaisvastausprosenttia (61 % ammattikorkeakoulun henkilöstöstä) voidaan pitää luotettavuuden kannalta riittävänä.

Faktorianalyysin luotettavuuteen liittyviä seikkoja on arvioitu luvussa 4.3.4 kyselyaineiston luotettavuuden arvioinnin yhteydessä. Regressioanalyysillä pyrittiin selvittämään, missä määrin organisatoriset kasvuedellytykset selittivät henkilöstön sitoutumista työhönsä. Koko henkilöstön aineistosta ja opettaja-aineistosta laadittujen mallien rakenne muodostui samojen summamuuttujien pohjalta. Molempien mallien selitysvoimaa voidaan pitää hyvänä (n. 69 %). Näin ollen mallit näyttävät täyttävän luotettavuuden kriteerit hyvin.

Bayes-analyysin luotettavuuden estimaatteja ei ole tarkoituksenmukaista laskea perinteisin menetelmin, koska bayesilainen tulkinta perustuu epävarmuuden huomioon ottamiseen ja todennäköisten riippuvuuksien tarkasteluun, jolloin voidaan hyväksyä epälineaarinen päättely. Bayes-mallinnuksen etuna on perinteisiin mallinnuksiin verrattuna se, ettei mallintaminen aseta vaatimuksia muuttujien lineaarisuudelle ja jakaumien muodolle. Todennäköisyyden aste eli uskomusten varmuusaste on riippuvainen tiedon tasosta, jolla kyseessä olevalla mallilla kyetään ennustamaan ilmiötä. Bayes-mallintamisessa luotetaan toisaalta Bayes-laskennan

teoriaan ja laskualgoritmiin. Riippuvuussuhteiden tarkastelun onnistumisen ja luotettavuuden arvioinnin pääpaino on kuitenkin tulosten tulkinnassa, joka lähestyy osittain kvalitatiivisen analyysin tulkintatapoja. Luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkijalla on tietoa tutkittavasta ilmiöstä, koska Bayes-todennäköisyyksien paremmuutta arvioidaan suhteessa taustatietoon. Voidaankin sanoa Bayes-mallien informaation jalostuvan tiedoksi vasta täydentäessään tutkijan ajatusrakennelmia.

Tässä tutkimuksessa Bayes-mallit näyttävät suurelta osin sopivan tutkimuksen viitekehystä koskevaan teoriaan. Niiden erinomaisuuteen liittyvänä ongelmana voidaan kuitenkin pitää kannustavan ja strategisen johtamisen faktoreiden poisjääntiä Bayes-analyysin summamuuttujakohtaisista verkostoista (lukuun ottamatta johtamista painottavaa mallia). Osaamisen palkitseminen on ainoa malleihin mukaan tullut johtamis- ja esimiestoimintaa kuvaava faktori. Tämä saattaa kertoa jonkinlaisista ongelmista faktorirakenteessa, joka sinänsä täyttää klassiset luotettavuuskriteerit ja on looginen tutkimuksen teoriataustaan nähden (ks. luku 4.3.4).

Bayes-analyysin tuloksia tulkittaessa pyrittiin selvittämään johtamista kuvaavien summamuuttujien merkitystä tutkimusasetelman kannalta tarkastelemalla samalla muuttujakohtaisten klustereiden muodostumista, regressioanalyysin tuloksia ja summamuuttujien välisiä korrelaatioita (ks. luku 5.5.5). Lisäksi tulosten synteessissä kvalitatiivinen aineisto vahvisti johtamis- ja esimiestoiminnan merkitystä tutkimusasetelman suuntaisesti. Toisaalta voitaisiin ajatella, että kannustavan ja strategisen johtamisen poisjäänti summamuuttujakohtaisista malleista heijastaa kenties eräänlaista johtajuuden muutosta, joka mahdollisesti liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen paradigman muutokseen. Tästä voisivat olla viitteenä esimerkiksi tämän tutkimuksen tulokset, joiden perusteella tutkimusasetelmassa jäsenettyä uudistavan johtamisen kuvausta on täydennetty (ks. luku 6.3). Kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi, mitä muita ilmenemismuotoja johtajuudella on nykypäivän muutostilanteessa.

Triangulaation yhteydet koko tutkimuksen luotettavuuteen

Siljander (1992) varoittaa tutkijoita ns. metodisesta elektismistä, jonka hän sanoo yleistyneen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tällä hän tarkoittaa erityyppisten metodien mielivaltaista ja perustelematonta yhdistelyä, joka voi johtaa käsitteellisiin sekaannuksiin ja ristiriitojen hyväksymiseen. Näitä välttääkseen tutkijan on tiedostettava tieteenteoreettiset peruslähtökohtansa ja sitoumuksensa ja eriteltävä, mitä seurauksia niillä on tutkimuksen toteutukselle. (Siljander 1992).

Tässä tutkimuksessa ei ole haluttu nojautua tiukasti positivistiseen eikä toisaalta myöskään äärihermeneuttiseen näkemykseen. Tutkimuksen ihmiskäsitys pohjautui konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen ja sitä kautta hermeneuttiseen paradigmaan. Toisaalta ontologiselta kannalta oleelliselta vaikutti pyrkiä objektiivisuuteen empiirisessä havainnoimisessa. (Ks. luku 4.1) Ammattikorkeakoulun henkilöstön ja johtamis- ja esimiestoiminnan välisten yhteyksien monimuotoisuutta pyrittiin sen vuoksi valottamaan erilaisilla tutkimusmenetelmillä. Aineiston hankinnassa käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistonhankintatapaa ja tutkimustulosten synteesi ja tulkinta perustuivat metodologiseen triangulaatioon.

Useat tutkijat sanovat tutkimustulosten luotettavuuden lisääntyvän metodologista triangulaatiota käytettäessä, ja erityisen hyvin triangulaation sanotaan sopivan monimutkaisiin kasvatustieteellisiin kysymyksiin (esim. Cohen & Manion 1994, 232-244; Creswell 1994, 174-178; Patton 1990, 60-61). Tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään tutkimalla ammattikorkeakoulun henkilöstön ja uudistavan johtamisen yhteyksiä useammasta kuin yhdestä lähtökohdasta käsin. Eri menetelmillä saatiin toisiaan täydentäviä tuloksia. Kyselyn avulla tutkimukseen tuli laaja yleisnäkemys ja tilastollisin menetelmin analysoitua yleistettävissä olevaa tietoa. Henkilökohtaiset teemahaastattelut tuottivat tietoa, joka oli entistä ja yksityiskohtaisempaa ja syvällisempää. Voidaan siis ajatella triangulaation rikastaneen ja monipuolistaneen tutkimuskohteesta saatua kokonaisuutta. Lisäksi vuoden välein tapahtuneet aineiston keruut eri menetelmillä toivat tutkimukseen jonkin verran myös ajallista perspektiiviä. Tätä kautta pystyttiin parantamaan tutkimuksen validiutta.

Kyselyjen ja haastattelujen yhdistäminen voi olla ongelmallista validiteetin kannalta, jos saadut tiedot jäävät toisistaan irrallisiksi (ks. esim. Cohen & Manion 1994, 244). Tässä tutkimuksessa molemmilla aineistonhankintatavoilla saatua tietoa pystyttiin käyttämään koko tulosten yhteenvetoprosessin ajan, jolloin eri menetelmillä saatujen tulosten synteesi mahdollistui. Tätä edesauttoi se, että tutkimuksen viitekehystä käytettiin sekä kyselymittariston että teemahaastattelun rungon laadinnassa. Lisäksi kyselyaineiston faktorirakenteen ja alustavien tulosten avulla saatiin täydentävää tietoa tutkimusongelmittain jäsennellyn teemahaastattelurungon laatimiseen ja haastatteluiden analysointiprosessiin. Triangulaation positiivista vaikutusta validiteettiin olivat omiaan lisäämään myös melko homogeeninen kohdejoukko (saman ammattikorkeakoulun henkilöstö, joista 80 %:lla oli opettajan kokemusta) sekä tutkittavaan ilmiöön monivuotisen työkokemuksen perusteella perehtynyt tutkija. Näyttäisi siltä, että tässä tutkimuksessa ei ole Siljanderin esille tuomaa eri tutkimusmenetelmistä aiheutuvaa käsitteiden sekaannuksen ongelmaa. Eri menetelmillä tutkittiin siis samaa ilmiötä.

Tutkimusta voidaan pitää tapaustutkimuksena, koska kohdejoukkona on ollut koko ammattikorkeakoulun henkilöstö. Triangulaation käytön etuna tapaustutkimuksessa on mahdollisuus selvittää moninaisia, jopa ristiriitaisiakin näkemyksiä, joiden kuvaaminen luotettavasti yhdellä menetelmällä on vaikeaa. Tähän tutkimukseen triangulaatiolla oli mahdollista saada sekä tarvittavaa laajuutta kyselyn avulla että syvyyttä ja yksityiskohtaisuutta haastattelujen avulla. Tämä lienee vaikuttanut edullisesti myös tutkimustulosten yleistettävyyteen muidenkin ammattikorkeakoulujen henkilöstön sekä johtamis- ja esimiestoiminnan välisiä yhteyksiä koskeviin tutkimuksiin samassa merkityksessä. Tutkimuksen kohdejoukon voidaan sanoa edustaneen melko tyypillistä ison, monialaisen ammattikorkeakoulun henkilöstöä (tosin teknisen sekä humanistisen ja kasvatusalan opettajat puuttuvat). Myös tämä vaikuttanee positiivisesti tutkimuksessa saatujen tulosten yleistettävyyden ja sovellettavuuden mahdollisuuksiin muihin ammattikorkeakouluihin.

Tutkimuksen tuloksissa painottuu opetushenkilöstön osuus. Olihan kyselyyn vastanneista noin kaksi kolmasosaa opettajia. Opettajat muodostavat ammattikorkeakoulun suurimman henkilöstöryhmän. Samasta syystä myös haastattelut haluttiin kohdentaa heihin. Haastattelujen avulla saatiin täsmennettyä tietoa henkilöstön kokemien kasvuedellytysten sekä johtamis- ja esimiestoiminnan välisistä yhteyksistä. Haastattelut olivat siis osaltaan vähentämässä kyselytuloksissa havaittuja luotettavuuteen liittyviä mahdollisia puutteita strategisen ja kannustavan johtamisen osalta.

Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta oli eduksi, että tutkimusmenetelmiksi valittiin kysely ja teemahaastattelu, joilla oli toisiaan täydentävä ja rikastava tehtävä. Kyselyä ja haastattelua on käytetty tässä tutkimuksessa eräänlaisina rinnakkaismittauksina, joiden avulla koko tutkimuksen reliabiliteetti parani.

Huomioita tutkijan osuudesta tutkimuksen luotettavuuteen

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan asema ammattikorkeakoulun kehittämisjohtajana ja johtoryhmän jäsenenä tutkimuksen toteutuksen aikaan oli ehkä jossain määrin ongelmallinen. Voidaan ajatella, että kyselyyn vastanneet tai haastateltavat halusivat antaa tutkijalle mieleisiä vastauksia välttämällä kriittistä arviointia ja haastattelussa kielteisten asioiden ja kehittämiskohteitten esille tuomista. Tutkimuksessahan käsiteltiin tutkijan silloiseen työtehtävään ja ammattikorkeakoulun johtoryhmän toimintaan läheisesti liittyviä asioita ja kohdejoukko koostui tutkijan työtovereista.

Mainitun näkökulman vaikutusta pyrittiin vähentämään tuomalla esiin sekä kyselyn että

haastattelun yhteydessä tulosten käsittelyn luottamuksellisuus ja toisaalta kysely- ja haastatteluaineistojen merkittävyys tutkimustulosten kannalta. Lisäksi kerrottiin tutkimuksen merkityksestä ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoiminnan kehittämiseksi. Tutkimustulokset osoittavat, että esiin on noussut runsaasti myös kriittisiä arvioita ja kehittämiskohteita ammattikorkeakoulun kasvun mahdollisuuksista. Vaikuttaa siltä, että henkilöstölle annettu ennakkotieto tulosten käsittelyn luottamuksellisuudesta ja tulosten merkityksestä ammattikorkeakoulun kehittämiseksi paransi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelutilanteiden ilmapiirin avoimuuteen on voinut vaikuttaa positiivisesti se, että tutkija ei ollut suorassa esimiessuhteessa haastateltaviin.

Tutkimustulosten ja –prosessin luotettavuuden arvioinnissa on syytä ottaa huomioon tutkijan roolin ja ammattikorkeakoulun kehittämisjohtajan tehtävien osittainen päällekkäisyys. Tutkijan kokemus, persoonallisuus ja mahdolliset taustaoletukset vaikuttavat aina tutkimuksen tulkintaan ja erityisesti, jos tutkimuksen kohteena ovat oma työyhteisö ja omia työtehtäviä sivuavat asiat. Tutkijan monivuotista kokemusta ammattikorkeakoulutoiminnasta ja esimiestehtävistä tutkimuksen kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta sekä haittana että etuna.

Asiantuntemus sekä oman organisaation ja omiin työtehtäviin liittyvien kysymysten tutkiminen on siis voinut tuoda tullessaan ennako-oletuksia, jotka ovat vaikuttaneet tulosten tulkintaan ja tutkimuksen johtopäätöksiin. Tutkija pyrki toisaalta objektiiviseen havainnointiin, mutta tutkimuksen aihepiiri on niin lähellä tutkijan omaa työtä, että tulosten tulkintoihin liittyy väistämättä subjektiivisuutta. Tämä subjektiivisuus tiedostettiin ja sen vuoksi tutkimusprosessin aikana tehdyt ratkaisut ja tuloksista vedettyihin johtopäätöksiin liittyvät tulkinnat pyrittiin kuvaamaan tarkasti dokumentoiden. Näin on yritetty välttää muistista johtuvia virheitä, ja toisaalta tutkimustoimenpiteet on haluttu tehdä näkyviksi avoimella kuvauksella.

Pitkä työkokemus ammattikorkeakoulun johtamis- ja kehittämistehtävistä on toisaalta antanut paljon käytännön kokemusta ammattikorkeakoulusta ja esimiestyöstä. Vuosien varrella on Laurean henkilöstö tullut tutuksi, tutkija on ollut mukana lukuisissa kehittämisprojekteissa yhdessä eri henkilöstöryhmien kanssa vetäjän tai osallistujan roolissa ja toiminut aktiivisesti ammattikorkeakouluverkostossa valtakunnallisestikin. Nämä kokemukset ovat tuoneet syvällistä asiantuntemusta tutkittavasta ilmiöstä ja perehtyneisyyttä tutkittuun alaan. Tämä on varmaan ollut eduksi esimerkiksi Bayes-mallinnuksen tulkinnoissa ja arvioitaessa tutkimustuloksia tutkimuksen viitekehukseen ja muihin aiempiin tutkimuksiin. Tutkijan kokemuksen voidaan tästä näkökulmasta ajatella olleen pikemminkin etuna kuin haittana tutkimustulosten tulkinnassa ja johtopäätösten teossa.

Tässä tutkimuksessa nojaututtiin konstruktiiiviseen tiedonkäsitykseen, koska se vaikutti luontevalta ratkaisulta uudistavan johtamisen ja henkilöstön kasvun mahdollistamisen yhteyksiä tutkittaessa. Tällöin on tunnustettava tutkijan vaikuttaneen tulosten tulkintoihin, koska konstruktiiivisen tiedonkäsityksen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa (vrt. Tynjälä 1999). Samalla on syytä muistaa, että tutkimuksen relevanssin arviointi jää kuitenkin viime kädessä kullekin lukijalle ja tulosten mahdollisille käyttäjille.

6.2 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää jatkuvan kehittymisen, muutoksen ja oppimisen vaateissa toimivan ammattikorkeakoulun johtamisjärjestelmän ja henkilöstön toiminnan välisiä yhteyksiä. Lähtökohtana oli ajatus, että organisaation muutosta ja oppimista voi tapahtua henkilöstön jäsenten kriittiseen reflektioon ja henkiseen kyvykkyyteen perustuvan uudistavan oppimisen avulla. Uudistavan oppimisen toteutuminen edellyttää henkilöstön psykologista voimaantumista. Muutosprosessin johtamisen edellytyksenä on henkilöstön kasvuun ja oppimiseen syvällisesti vaikuttava, psykologisen voimaantumisen mahdollistava, transformationaalinen johtaminen, josta tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä "uudistava johtaminen".

Uudistavalla johtamisella pyritään mahdollistamaan voimaantumisen psykologisen tilan muuttuminen voimaantuneeksi toiminnaksi. Henkilöstön voimaantumisen ja kasvun edellytyksenä ovat suotuisat olosuhteet, joiden avulla voidaan varmistaa, että henkilöstön psykologiseen voimaannuttamiseen liittyy myös tekninen voimaannuttaminen. Uudistavan johtamisen tehtävänä on luoda sellainen kasvua mahdollistava ilmapiiri, joka tukee asiantuntijoiden oppimista ja uudistumista organisaatiossa.

Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelun kohteena olivat uudistavan johtamisen ja henkilöstön voimaantumisen väliset yhteydet erityisesti henkilöstön kasvua mahdollistavan ilmapiirin avulla. Tutkimusasetelma laadittiin Ruohotien (2000) kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöitä kuvaavan mallin pohjalta yhdistämällä tutkimusasetelmaan Beirston ja Ruohotien (2003) näkemyksen siitä, että kasvuorientaation kehittymisen keskeiset tekijät ovat oleellisia voimaantumisen edellytyksiä. Uudistavaa johtamista on tässä tutkimuksessa pidetty siis henkilöstön voimaantumisen mahdollistajana ja uudistavan johtamisen elementteinä

strategista ja kannustavaa johtamista sekä osaamisen palkitsemista. (Ks. luvut 3.2.2 ja 3.5.1; Beairsto & Ruohotie 2003; Ruohotie 1996; Ruohotie 2000, 51; Ruohotie 2002.)

Seuraavaksi pyritään vastaamaan tutkimuksen pääongelmaan keskeisten tulosten perusteella. Tämä tutkimuskysymys kuului: Miten uudistava johtaminen on luonut edellytyksiä henkilöstön kasvun ja voimaantumisen mahdollistamiselle? Ensin on lyhyt yhteenveto tutkimuksen päätuloksista. Tulokset kiteytetään taulukoksi, joka havainnollistaa ammattikorkeakoulun kasvun edellytyksiä. Sen jälkeen esitetään tutkimusasetelman pohjalta (luku 3.5.1) tutkimustulosten perusteella laadittu uusi malli, jonka avulla kuvataan sitä, miten uudistavalla johtamisella voidaan mahdollistaa ammattikorkeakoulun henkilöstön voimaantuminen ja kasvu.

Ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiä voidaan kyselyaineiston perusteella luonnehtia melko hyvin. Yli kaksi kolmasosaa faktoreista kertoi positiivisista piirteistä, mutta lähes kolmasosassa oli selkeitä kehittämistarpeita. Haastattelut vahvistivat samaisia näkemyksiä. Positiivisia kommentteja esitettiin kaikkiaan noin 20 % enemmän kuin kriittisiä. Uudistavalla johtamisella ammattikorkeakoulun johdon ja esimiesten voidaan sanoa onnistuneen monessa asiassa henkilöstön voimaantumisen edistämässä ja kasvun mahdollistamisessa. Paljon on kuitenkin vielä haasteita ja kehitettävää.

Ylimmälle johdolle näyttäisi erityiseksi kehittämiskohteeksi nousevan ammattikorkeakoulun tavoitteista ja päämääristä viestimisen tapojen pohtiminen. Nykyistä ymmärrettävämpi ja johdonmukaisempi vuorovaikutus selkiyttäisi epäselväksi koettua työnjakoa ja oman työyhteisön päämäärien selkeyttä. Lisäksi vuorovaikutuksen kehittämisen avulla voitaisiin edelleen parantaa jo nyt hyvällä tasolla olevaa henkilöstön työhön sitoutumista.

Lähiesimestä kuvattiin tehtävässään välittömäksi, alaisten toiveita huomioon ottavaksi sekä kehittämiseen ja innovointiin kannustavaksi. Sen sijaan henkilöstön hyvinvointiin ja työskentelyolosuhteisiin sekä ammattikorkeakoulun työyhteisön kehittämiseen lähiesimiehen on edelleen kiinnitettävä huomiota. Toimintakulttuurin ja rakenteiden tulisi tukea tätä. Kehittämislle on hyvät mahdollisuudet, koska ammattikorkeakoulun yhteisöllisyyden muodostuminen, rohkaiseva ilmapiiri sekä henkilöstön monipuolinen osaaminen ja vastuuntunto koettiin työyhteisön positiivisiksi puoliksi.

Henkilöstön osaamisen kehittymisen seurantaan ja erityisesti osaamisen palkitsemiseen on kiinnitettävä huomiota. Palkitsemisjärjestelmä oli olemassa, ja se koettiin motivoivaksi, mutta sen toimivuutta pidettiin ainakin osittain heikkona. Toisaalta esimerkiksi opettajat kokivat saamansa esimiehen positiivisen palautteen tämän arvostuksen osoituksena.

Ammattikorkeakoulun henkilöstön kokemukset työstään olivat kokonaisuutena

myönteiset. Työyhteisön vuorovaikutteisuus, työn monet hyvät puolet, hyvät työn ja oman osaamisen kehittämisen mahdollisuudet, arvostuksen kokemukset ja onnistuneet opiskelijasuhteet muodostivat henkilöstön ja koko ammattikorkeakoulun kannalta merkittävän, hyvää ja positiivista perustaa luovan kokonaisuuden. Voitaneen sanoa, että työn kannustearvon kohdalla uudistavalla johtamisella oli onnistuttu tukemaan henkilöstön kasvun edellytyksiä ja voimaantumisen mahdollistamista. Asian tärkeyttä korostaa työn kannustearvon osoittautuminen tutkimuksen merkittävimmäksi työhön sitoutumista selittäväksi tekijäksi.

Vuorovaikutteista keskustelua yhdessä henkilöstön kanssa yksikön päämääristä, henkilöstön tehtävistä ja työnjaosta sekä henkilöstöön kohdistuvista odotuksista on sen sijaan lähiesimiehen ja ylimmän johdon käytävä aiempaa enemmän. Tehtävien ja toiminnan selkeys on eräs työhön sitoutumista selittävä tekijöistä, joten siihen on syytä kiinnittää erityistä huomiota uudistavassa johtamisessa.

Ammattikorkeakoulun ryhmätoiminta ja vuorovaikutteisuus oli melko onnistunutta. Siihen liittyi kiinteästi yhdessä oppiminen ja kehittäminen. Avoin ja vuorovaikutteinen työympäristö, kollegiaaliseksi koetut lähityöyhteisöt sekä esimiesten kannustus ja positiivinen toiminta vuorovaikutustilanteissa edistivät ryhmien toimintaa ja vuorovaikutteisuuden kehittymistä. Johdon ja esimiesten haasteena ryhmien ja vuorovaikutteisen toiminnan tukemisessa voidaan pitää yhteistyömuotojen organisoimisen edelleen kehittämistä, henkilöstön ja johdon välisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksien parantamista ja viestinnän sisällön pohtimista. Onnistunut ryhmätoiminta on henkilöstön sitoutumisen kannalta tärkeää. Ryhmäprosessi on ollut tässä tutkimuksessa eräs työhön sitoutumista selittävä tekijä.

Henkilöstön työpaineista ja rasitusoireista puhuttiin paljon, mutta kokemukset niistä olivat ristiriitaisia. Työn kuormittavuuden koettiin lisääntyneen jatkuvasti, mutta vakavampia rasitusoireita ei itsessä tunnistettu tai haluttu tuoda esiin. Sekä ulkoiset että sisäiset kehittämisvaatimukset ja ammattikorkeakoulutyön lukuvuosisykli ovat omiaan aiheuttamaan ajoittaisia työpaineita varsinkin opettajille. Toisaalta työrytmi antaa välillä tilaisuuden lepäämiseen ja toipumiseen.

Osana tuloksellista johtamista johdon ja esimiesten tehtävänä on tukea ja edistää johdonmukaisesti henkilöstön hyvinvointia. Työaikasuunnitteluun ja toiminnan organisointiin liittyvien asioiden sekä terveystalouden ja virkistystoiminnan edelleen kehittämisen lisäksi oleellista on käydä yhteistä keskustelua henkilöstön kanssa hyvinvointiin ja työssä jaksamiseen liittyvistä asioista. Tärkeätä on myös viestiä henkilöstölle heidän työpanoksensa merkittävydestä.

Ammattikorkeakouluun hakeutuneella henkilöstöllä näyttää olevan kehittämisen ja

oppimisen halu sekä valmius vastata kannustavana pidetyn työn moniin haasteisiin, sillä henkilöstön kasvumotivaatio on erittäin korkea. Työssä viihtyminen on sitoutumisen kannalta tärkeää, mutta myös ryhmäprosessi, tehtävien ja toiminnan selkeys ja strateginen johtaminen ovat merkittäviä tekijöitä samoin kuin työn arvostuksen kokemukset.

Edellytykset henkilöstön korkean kasvumotivaation ja hyvän sitoutumisen ylläpitämiselle vaikuttavat suotuisilta. Uudistavan johtamisen tärkeänä tehtävänä on mahdollistaa edelleen työn kannustavuuden, ryhmäprosessin ja työn arvostuksen myönteisiä kokemuksia. Työhön sitoutumisen kannalta johdon ja esimiesten haasteena voidaan pitää ammattikorkeakoulun tavoitteista, päämääristä ja toiminnasta viestimistä sekä työnjaon, tehtävien ja odotusten selkiyttämistä yhdessä henkilöstön kanssa.

Pohdittaessa kasvuedellytyksiä henkilöstöryhmittäin näyttävät uudistavan johtamisen erityisiksi kehittämiskohteiksi nousevan lehtoreiden kokemukset työn kuormittavuuden lisääntymisestä, yliopettajien ja Vantaan-Porvoon henkilöstön suhteellisen kriittinen suhtautuminen ammattikorkeakoulun kasvuedellytyksiin sekä opintosuhteereiden ym. ryhmän heikot kokemukset osaamisen palkitsemisesta. Osaamisen palkitsemisjärjestelmää olisi kokonaisuudessaan kehitettävä kiinnittäen huomiota varsinkin tukihenkilöstön palkitsemisjärjestelmän kehittämiseen. Lisäksi on pidettävä huolta jo nyt hyvällä tasolla olevista osaamisen kehittämisen mahdollisuuksista koko henkilöstölle, mutta erityisesti opettajille.

Tutkimuksen tulokset on tiivistetty seuraavaan yhteenvetotaulukkoon, jossa kuvataan ammattikorkeakoulun kasvun edellytyksiä mahdollistavat tekijät ja kehittämiskohteet kasvun edellytysten parantamiseksi.

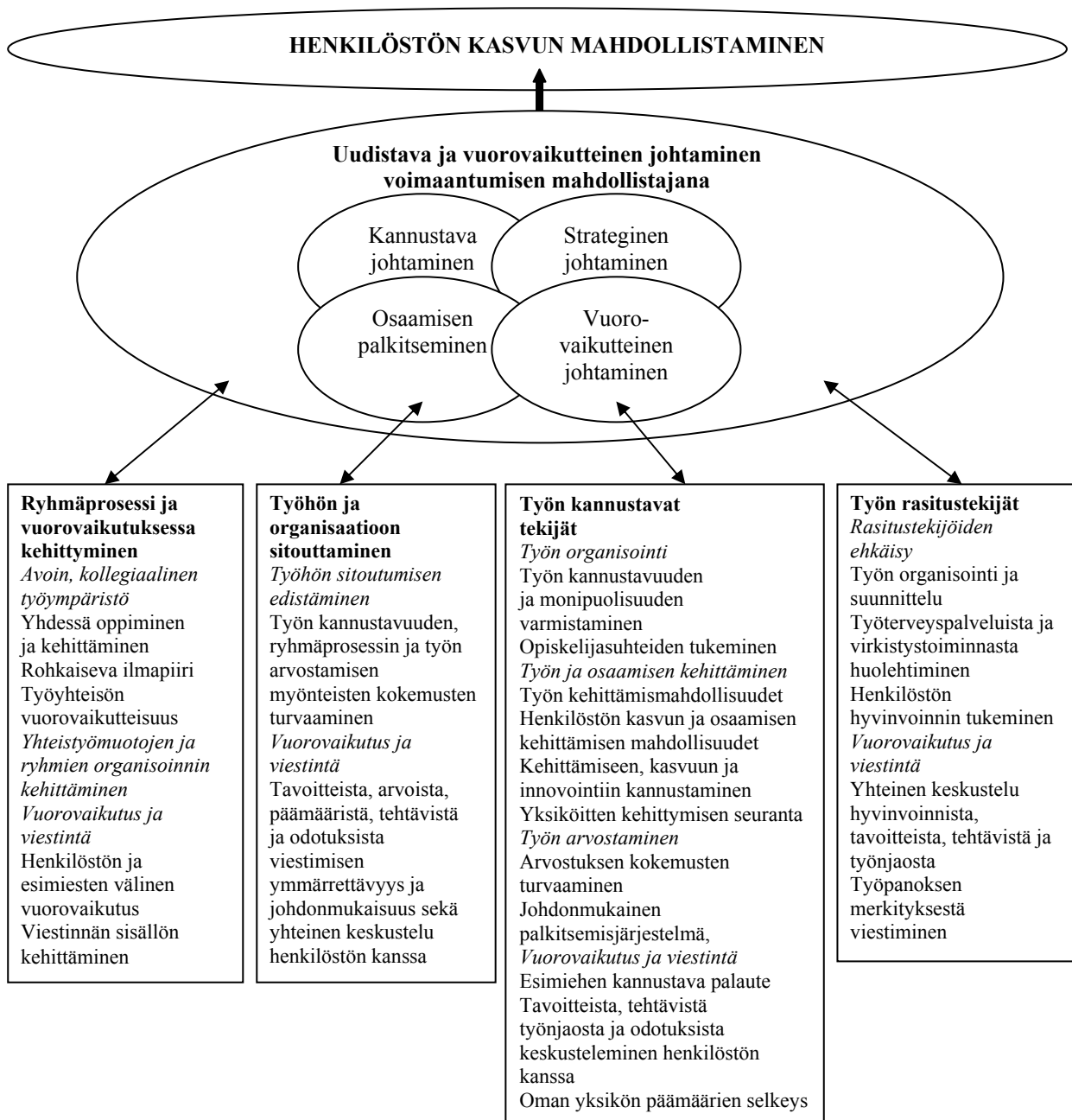
Taulukko 19. Ammattikorkeakoulun kasvun edellytykset.

KASVUN EDELLYTYKSIÄ MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT	KEHITTÄMISKOHTEET KASVUN EDELLYTYSTEN PARANTAMISEKSI
Kannustava johtaminen	
<ul style="list-style-type: none"> • välittömyys, helppo lähestyä • alaisten toiveiden huomioon ottaminen • kannustaminen kehittämiseen ja innovointiin 	<ul style="list-style-type: none"> • henkilöstön hyvinvoinnin kehittäminen • oman yksikön päämäärien selkeys
Strateginen johtaminen	
<ul style="list-style-type: none"> • yhteisöllisyyden kehittyminen • ilmapiirin rohkaisevuus 	<ul style="list-style-type: none"> • tavoitteista, arvoista ja päämääristä viestimisen muodot • viestinnän ymmärrettävyys ja johdonmukaisuus • työnjaon ja henkilöstöön kohdistuvien odotusten selkeys
Osaamisen palkitseminen	
<ul style="list-style-type: none"> • palkitsemisjärjestelmä • esimiesten palaute arvostuksen osoituksena 	<ul style="list-style-type: none"> • palkitsemisjärjestelmän toimivuus • osaamisen kehittymisen seuranta • työyhteisö henkilöstön osaamisen palkitsijana
Työn kannustavat elementit	
<ul style="list-style-type: none"> • työn kannustavuus ja monet hyvät puolet • työyhteisön vuorovaikutteisuus • työn kehittämismahdollisuudet • hyvät osaamisen kehittämisen mahdollisuudet • esimiehiltä saadun arvostuksen kokemukset • opiskelijasuhteet • johdon ja esimiesten tuki • työn kannustearvon ja sitoutumisen yhteys 	<ul style="list-style-type: none"> • keskustelu yksikön päämääristä, tehtävistä, työnjaosta ja odotuksista henkilöstön kanssa • tehtävien ja toiminnan selkeyden ja työhön sitoutumisen yhteys
Ryhmäprosessi ja vuorovaikutuksessa kehittyminen	
<ul style="list-style-type: none"> • ryhmäprosessi ja vuorovaikutteisuus • yhdessä oppiminen ja kehittäminen • avoin ja vuorovaikutteinen työympäristö • kollegiaaliset lähityöyhteisöt • esimiesten toiminta vuorovaikutustilanteissa • ryhmäprosessin ja työhön sitoutumisen yhteys 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteistyömuotojen ja ryhmätoiminnan edelleen kehittäminen • henkilöstön ja johdon välisten vuorovaikutusmahdollisuuksien parantaminen • viestinnän sisällöllinen pohtiminen
Stressitekijät	
<ul style="list-style-type: none"> • ei vakavampia rasitusoireiden kokemuksia itsessä • työrytmi tarjoaa tilaisuuden lepäämiseen ja toipumiseen • työterveyspalvelujen ja virkistystoiminnan kehittyminen 	<ul style="list-style-type: none"> • kokemus työn kuormittavuuden lisääntymisestä • ulkoiset ja sisäiset kehittämisvaatimukset • työn syklisyys, ruuhkahuiput, työaikasuunnittelu • yhteinen keskustelu hyvinvoinnista ja työpanoksen merkityksestä viestiminen
Kasvumotivaatio ja työhön sitoutuminen	
<ul style="list-style-type: none"> • henkilöstön korkea kasvumotivaatio • kehittämisen ja oppimisen halu • valmius vastata työn haasteisiin • työssä viihtymisen ja työhön sitoutumisen yhteys • työn kannustavuuden, ryhmäprosessin ja työn arvostuksen myönteiset kokemukset 	<ul style="list-style-type: none"> • haasteena sitoutumisen kannalta ammattikorkeakoulun tavoitteista ja päämääristä viestiminen sekä työnjaon, tehtävien ja työhön kohdistuvien odotusten selkiyttäminen yhteistyössä henkilöstön kanssa
Taustamuuttajat ja kasvuedellytykset	
<ul style="list-style-type: none"> • työn kannustavuus, erityisesti opettajille • osaamisen kehittämisen tärkeys henkilökunnalle ja erityisesti opettajille • matkailu-, ravitsemis- ja talous- sekä luonnonvara-alojen arviot kasvuedellytyksistä 	<ul style="list-style-type: none"> • lehtoreiden kokemus työn kuormittavuuden lisääntymisestä • yliopettajien kritiikki ja heikohko sitoutuminen • Vapon alueyksikön henkilöstön kritiikki • osaamisen palkitsemisen kehittäminen, erityisesti tukihenkilöstön osalta

Merkittävänä tutkimustuloksena ja uutena näkökulmana aiempiin tutkimuksiin verrattuna

voidaan pitää **vuorovaikutuksen ja viestinnän** nousemista uudistavan johtamisen keskeisiksi elementeiksi. Ryhmäprosessin ja vuorovaikutuksessa kehittymisen osalta viestintä on tärkeää erityisesti henkilöstön ja esimiesten välisen vuorovaikutuksen ja viestinnän sisällön kehittämisen kohdalla. Tavoitteista, arvoista, päämääristä, tehtävistä ja odotuksista viestimisen ymmärrettävyys ja johdonmukaisuus sekä keskustelu yhdessä henkilöstön kanssa ovat oleellisia työhön ja organisaatioon sitouttamisessa. Vuorovaikutuksen muodoista työn kannustavuuden kokemuksia ovat edistämässä erityisesti esimiehen kannustava palaute sekä tavoitteista, tehtävistä, työnjaosta ja odotuksista keskusteleminen henkilöstön kanssa ja oman yksikön päämäärien selkeys. Tutkimustulosten mukaan työn rasiustekijöiden kokemuksia voivat vähentää yhteinen keskustelu hyvinvoinnista, tavoitteista, tehtävistä ja työnjaosta sekä työpanoksen merkityksestä viestiminen.

Vuorovaikutuksen ja viestinnän nouseminen uudistavan johtamisen tärkeäksi tekijäksi aiheutti tarpeen kehittää tutkimusasetelman (kuvio 4, luku 3.5.1) pohjalta uusi malli. Tutkimuksen tulosten perusteella malliin on koottu henkilöstön kasvun mahdollistamisen kannalta keskeiset uudistavan johtamisen toimenpiteet. Vuorovaikutuksen ja viestinnän merkittävyyden takia aiempaan malliin on lisätty strategisen ja kannustavan johtamisen sekä osaamisen palkitsemisen ohella **vuorovaikutteinen johtaminen**. Kuviossa 36 on kuvattu keskeiset tutkimustulokset kokoava uusi malli Uudistava ja vuorovaikutteinen johtaminen ammattikorkeakoulun henkilöstön kasvun mahdollistajana.



Kuvio 36. Uudistava ja vuorovaikutteinen johtaminen ammattikorkeakoulun henkilöstön kasvun mahdollistajana.

6.3 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoiminnan ja henkilöstön kasvun mahdollistamisen välisiä yhteyksiä. Tutkimuksessa haluttiin kuvata jatkuvan muutoksen, oppimisen ja kehittymisen vaateissa olevan organisaation johtamis- ja esimiestoiminnan haasteellisuutta käyttämällä käsitettä "uudistava johtaminen". Uudistavan johtamisen käsitteeseen yhdistettiin organisaation muutoksen ja oppimisen (kaksikehäinen oppiminen) sekä henkilöstön kriittiseen reflektioon perustuvan uudistavan oppimisen ja psykologisen voimaantumisen mahdollistava johtaminen, jonka avulla voidaan varmistaa myös henkilöstön kasvua mahdollistava ilmapiiri eli tekninen voimaantuminen. Uudistavan johtamisen käsitettä voidaan pitää tutkimustuloksena, joka on tuotettu teoreettisen viitekehyksen tarkastelun perusteella tehdyn käsiteanalyysin avulla. Uudistava johtaminen on organisaation muutoksen ja oppimisen sekä henkilöstön psykologisen ja teknisen voimaantumisen mahdollistavaa johtamista kokoava käsite.

Vuorovaikutus ja viestintä nousevat tutkimuksessa uudistavan johtamisen keskeisiksi elementeiksi. Johtamiseen liittyvissä tutkimuksissa on toki aiemminkin sivuttu vuorovaikutteisuuden merkitystä johtamisessa. Tämänkin tutkimuksen viitekehysosiossa on tästä useita esimerkkejä. Muun muassa Herrenkohl kumppaneineen sisällyttää voimaantumisen eri ulottuvuuksiin tietämiseen, rohkaisuun ja tunnustuksen antamiseen sekä viestinnän merkitykseen liittyviä ilmauksia, joiden voidaan ajatella kuuluvan vuorovaikutteiseen johtamiseen (Herrenkohl et al. 1999). Epäonnistuneen voimaannuttamisen yhtenä syynä on nähty vuorovaikutuksen yksisuuntaisuus, jota kuvaavat esimerkiksi ylhäältä alas -johtaminen sekä osallistamisen jääminen retoriikan tasolle (esim. Argyris 1998; Hatch 1997, 368).

Myös henkilöstön kasvua tukevan ilmapiirin muodostumisessa tutkijat pitävät johtajien vuorovaikutteista toimintaa ja viestintää merkityksellisinä (esim. James et al. 1990, 52; Ruohotie 1993, 153; Ruohotie 2000, 51) samoin kuin muutoksen ja oppimisen johtamisessa, jonka yhteydessä mainitaan esimerkiksi innostaminen, rohkaisu, vision ilmaiseminen ja kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen perustuva johtajuus (esim. Bass & Avolio 1990; Spreitzer 1999; Kark et al. 2003). Organisaation oppimisen peruslähtökohtia ovat yksilön ja organisaation oppimisen välinen vuorovaikutteisuus (esim. Argyris & Schön 1978, 168, 300-301; Dixon 1994, 39-44). Johtamisen vuorovaikutteisuudella on merkitystä henkilöstön työn kannustavuuden, ryhmätoiminnan onnistumisen, työhön sitoutumisen ja työn rasisitustekijöiden

kokemuksissa (esim. Argyris 1998, Arnold et al. 1993, 147; Eraut et al. 1998; Conley & Muncey 1999; Keskinen 1999; Leithwood et al. 2002, 73, 192-193; Mäntylä 2003; Nakari 2003, 190-191; Åberg 1997, 163).

Ammattikorkeakoulun johtamiseen liittyvissä väitöstutkimuksissa vuorovaikutus on noussut myös esiin. Esimerkiksi Nikanderin (2003) mukaan ammattikorkeakoulun esimiehet painottavat keskustelukulttuurin merkitystä, joka ilmenee monenlaisena avoimuutena. Yhteinen tiedon ja tietämyksen jakaminen on työyhteisön ja organisaation oppimisen edellytys. (Nikander 2003, 269-271, 275.) Toikan (2002) tutkimuksessa vuorovaikutuksen merkitys näkyy ammattikorkeakoulun strategisessa johtamisessa. Vähäinen vuorovaikutus aiheuttaa näkemysristiriitoja ammattikorkeakoulun ylimmän johdon ja henkilöstön välille sekä hidastaa ammattikorkeakoulun strategia-ajattelun kehittymistä ja yhteisen tahtotilan rakentumista. Henkilöstön tietämättömyys yhteisistä tavoitteista, riittämätön palaute ja vuorovaikutuksen puute aiheuttavat ongelmia myös toimintojen yhteensovittamisessa. Strategisen johtamisen kehittämiseksi tulisikin Toikan mukaan selkiyttää ammattikorkeakoulun päätöksentekojärjestelmää ja kehittää osallistavaa vuorovaikutusta. (Toikka 2002, 174-181, 189-193, 207.)

Tämän tutkimuksen erityisenä lisäarvona voidaan pitää sitä, että tutkimustulosten avulla tulee näkyväksi vuorovaikutuksen ja viestinnän keskeinen merkitys henkilöstön kasvua mahdollistavan uudistavan johtamisen kaikilla osa-alueilla. Tutkimustulosten perusteella on nähty tarpeelliseksi kehittää uusi malli, jossa uudistavan johtamisen käsitettä on täydennetty. Mallissa otetaan käyttöön tutkimustulokset kokoava johtamisen käsite **uudistava ja vuorovaikutteinen johtaminen** ammattikorkeakoulun henkilöstön kasvun mahdollistajana (ks. luku 6.1, kuvio 35). Voitaneen ajatella, että käsite "uudistava ja vuorovaikutteinen johtaminen" olisi yleistettävissä muihin ammattikorkeakouluihin ja organisaatioihin laajemminkin puhuttaessa henkilöstön kasvua mahdollistavasta johtamisesta.

Ammattikorkeakoulut elävät nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jossa johtamiselle on ominaista muun muassa asioiden ja asiayhteyksien monimutkaistuminen, päätöksentekoon käytettävän ajan lyheneminen, kasvava tiedon määrä ja erilaisten tietolähteiden runsaus. Pelkkä tiedottaminen ja faktoista kertominen ei tällaisessa ympäristössä riitä, vaan tarvitaan vaikuttamista ajattelun taustaoletuksiin, joiden avulla henkilöstö tulkitsee saamaansa informaatiota. Nykypäivän organisaatioissa esimiesten on pystyttävä muotoilemaan uusista tavoitteista haluttavia päämääriä ja heidän sosiaalisten taitojensa merkitys sekä kykynsä tukea, kannustaa ja ennen kaikkea kuunnella henkilöstöä korostuvat. Esimiesten heikot vuorovaikutustaidot voivat lisätä pelkoa ja muutosvastarintaa, jos tavoitteiden ja päämäärien muotoilu jää epämääräiseksi.

Johtamis- ja esimiestoiminnan vuorovaikutteinen luonne vaikuttaa siis ilmeiseltä. Lisäksi henkilöstö ja johtaminen muodostavat kokonaisuuden, jossa onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä on kaksisuuntaisuus. Johtaminen on aina eräänlaista vallankäyttöä, jossa esimiehen vastuullisuus ja rakentava toiminta lisäävät alaisten itsenäisyyttä ja vastuullisuutta. Kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen perustuva esimiestoiminta on mahdollistavaa ja myös eettistä johtajuutta. (Ks. Lämsä 2004.) Voidaan jopa sanoa, että kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen avulla henkilöstön kasvu voi mahdollistua ja sen myötä organisaation tavoitteet toteutua. Ihmiset toimivat organisaation kannalta mielekkäällä tavalla ymmärtäessään toimintansa tarkoituksen ja saadessaan vapausasteita ja vastuuta. Henkilöstön oma kehittyminen ja voimaantuminen voidaan tällöin yhdistää organisaation tavoitteiden toteutumiseen.

Henkilön tausta, persoonallisuus ja tapa kytkeä eri asioita toisiinsa vaikuttavat siihen, millaisen merkityksen hän tiedon vastaanottajana kullekin viestille antaa ja miten hän viestiä tulkitsee. Vuorovaikutustilanteen kaksisuuntaisuuden onnistumiseksi tarvitaan molempien osapuolten aktiivista kuuntelua, jotta erilaisilta tulkintaongelmilta ja mahdollisilta epäselvyyksiltä voitaisiin välttyä. Esimerkiksi muutostilanteessa esimiehen on pystyttävä käsittelemään mahdollista muutosvastarintaa saadakseen selville vastarinnan todelliset syyt. Osaavalla henkilöstöllä voi olla sellaista kokemuksen tuomaa hiljaista tietoa, jota ei ehkä osata tuoda esiin. Aktiivisella kuuntelulla ja asioiden tarkistamisella saattaakin muutosvastarinnan todelliseksi syyksi paljastua jokin muutosprosessin onnistumisen kannalta kriittinen tekijä, jota prosessia johtava esimies ei ole tiedostanut. Esimerkiksi tällaisessa tilanteessa esimiehen on kuuntelun lisäksi kyettävä pyytämään neuvoja henkilöstöltä.

Työntekijän muutosvastarinnan todellisena syynä voi olla myös uuden tilanteen aiheuttama pelko oman osaamisen tai vahvuuksien riittämättömyydestä. Esimiehen tulisi kuuntelemalla ja osuvia kysymyksiä esittämällä havaita työntekijän osaamispuute, tukea häntä, tarjota koulutusmahdollisuuksia tai mahdollisesti toista työntekijän osaamiseen paremmin sopivaa tehtävää. Aktiiviseen kuunteluun liittyy avoin ja ymmärtävä asenne sekä empaattisuus, joka viestii toisesta välittämisestä. Taitava johtaja hyväksyy sen, että substanssinosaajat tekevät varsinaisen tuloksen. Esimiehen tehtävänä on mahdollistaa tämä suotuisilla olosuhteilla ja viestimällä asiantuntevalle henkilöstölle sen työn arvostamisesta.

Vuorovaikutuksellisen ilmapiirin ylläpitäminen vaatii johtajalta muun muassa mielialojen hallintaa ja rauhallisuutta omista tuntemuksistaan huolimatta. Hänen on työnnettävä omat tunteensa syrjään ristiriitatilanteessa ja kyettävä kohdistamaan huomionsa keskustelukumppaniin voidakseen auttaa tätä tilanneanalyysillä sekä esittämällä hyviä puolia ja kehittämiskohteita. Toisaalta johtajan tehtäviin kuuluu tietynlainen jämäkkyys,

vaikeidenkin päätösten teko ja tarvittaessa suora puhe, jos muut vaikuttamisen keinot eivät auta. Esimiehen täytyy pystyä antamaan sekä positiivista että rakentavaa kriittistä palautetta. Esimerkiksi ammattikorkeakoulussa esimiehiä tulisi rohkaista avoimeen kollegiaaliseen keskusteluun ristiriitatilanteista ja luomaan selkeitä yhteisiä pelisääntöjä, joita noudattaen ongelmiin tartutaan ajoissa ja hoidetaan samoin periaattein koko organisaatiossa.

Arkipäivän johtamis- ja esimiestoiminnassa kohdataan väistämättä myös haluttomuutta aitoon vuorovaikutukseen ja yhdessä kehittämiseen. Vaikka ilmapiiri olisi periaatteessa avoin ja esimies helposti lähestyttävä, kuten esimerkiksi tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, voi henkilöstö kuitenkin arastella omien mielipiteittensä esille tuomista. Toisaalta henkilöstö voi ajatella pääsevänsä jollain tavalla helpommalla, kun se ei kovin aktiivisesti ota kantaa tai tartu asioihin. Voi olla mukavampi keskustella asioista, ehkä kriittisestikin, läheisten työtovereiden kanssa kuin ottaa itse vastuuta ja asettua alttiiksi kritiikille. Esimies voi pyrkiä aktivoimaan henkilöstöä pyytämällä ja aidosti vastaanottamalla palautetta toiminnastaan. Avoimessa ja luottamuksellisessa työyhteisössä esimiehet ja henkilöstö hyväksyvät itsearviointin sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen osaksi työyhteisön arkipäivää. Tällöin on mahdollista saada organisaation kehittämistä edistävää rehellistä ja luotettavaa tietoa.

Uudistavaan ja vuorovaikutteiseen johtamiseen voitaisiin ammattikorkeakouluissa liittää tietoisesti avointa dialogia, joka osaltaan tukisi työyhteisön rakentamista entistä turvallisemmaksi ja voimaannuttavammaksi. Henkilöstön jäsenet voisivat oppia tulkitsemaan syvällisesti omia perusrakenteitaan ja yhdessä toisten kanssa tutkimaan omaa ajatteluaan, kuuntelemaan toisia ja yhteistä tai jaettua merkitystä. Kyseenalaistaminen ja erilaiset mielipiteet sallittaisiin ilman vastakkainasettelua, jotta voitaisiin yhdessä etsiä erilaisia mahdollisuuksia, saavuttaa uutta ymmärrystä ja kehittää innovatiivisia ratkaisuja. Henkilöstön ja esimiesten voimaantuminen ja kasvu mahdollistuisivat entistä paremmin ammattikorkeakoulun kaikilla tasoilla.

Vuorovaikutuksen ja viestinnän lisäksi tutkimuksen tuloksissa on muitakin ammattikorkeakoulun uudistavassa ja vuorovaikutteisessa johtamisessa huomioon otettavia tärkeitä tekijöitä, jotka on esitelty edellä (ks. luvut 5.7 ja 6.1). Esimiesten on erityisesti syytä ottaa huomioon ammattikorkeakoulun henkilöstön korkea kasvumotivaatio sekä oppimisen ja osaamisen kehittämisen merkittävyys henkilöstölle. Jotta ammattikorkeakoulun menestys voitaisiin varmistaa, on pystyttävä analysoimaan, millaista osaamista henkilöstöltä edellytetään, ja pyrittävä järjestämään monipuolisia työmuotoja ja kannustavia mahdollisuuksia osaamisen kehittämiseen ja kouluttautumiseen. Avoin dialogi, josta edellä on kerrottu voi osaltaan tukea yhdessä oppimista, ja innovointiin rohkaiseva toimintakulttuuri auttaa ammattikorkeakoulua löytämään uusia ratkaisuja tavoitteiden saavuttamiseen.

Myös asiantuntijaorganisaatiossa johtajien on muistettava tuoda esiin henkilöstön työpanoksen arvostaminen. Mikäli esimies osoittaa henkilöstölle arvostavansa sitä, arvostus heijastuu myönteisesti työyhteisön toimintakulttuuriin. Henkilöstön arvostaminen voi näkyä esimerkiksi lisävastuuna ja haastavina tehtävinä sekä palautteena. Lisäksi tarvitaan johdonmukaista ja kannustavaa palkitsemisjärjestelmää.

Työn rasiustekijät eivät nouse tutkimuksen tuloksissa kovin voimakkaasti esiin. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että keskustelua kiireestä, väsymyksestä ja jatkuvien muutosten aiheuttamasta uupumisesta käytiin paljon eri yksiköissä. Laureassa on tehty tämän tutkimuksen jälkeen henkilöstön voimavaroja kartoittava kysely, jonka tulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulussa on voimavaroja kuluttavia tekijöitä melko runsaasti, vaikka esimerkiksi työterveyshuolto sekä virkistys- ja kuntoutustoimenpiteet ovat viime vuosina tehostuneet. Ammattikorkeakoulussa tulisi pyrkiä kehittämään edelleen työn organisointia ja prosessien sujuvuutta, jotta rasiusta aiheuttavaa epätarkoituksenmukaisuutta voitaisiin vähentää. Tämä on johdon ja esimiesten tehtävää, mutta jokaisen työntekijän tulisi myös henkilökohtaisesti arvioida omia toimintatapojaan ja pyrkiä kehittämään niitä. Tehtävien selkeyteen ja työnjakoon liittyvien kysymysten ratkaiseminen edellyttää kaikilta työyhteisön jäseniltä vastuunottoa ja vuorovaikutustaitoja.

Ammattikorkeakoulutyön kannustavuus on koko henkilöstön yhteinen kokemus ja tärkein työhön sitoutumisen peruste. Työn haastavuus, monipuolisuus, itsenäisyys ja toisaalta yhteisöllisyys ovat muun muassa työn kannustavuuteen liittyviä seikkoja. Lisäksi opiskelijasuhde on opettajille merkittävä työn kannustavuutta lisäävä tekijä. Se vaikuttaa varmaan positiivisesti myös muun henkilökunnan kohdalla työn kannustavuuden kokemuksiin.

Esimerkiksi Pekka Auvinen (2004) kertoo väitöskirjassaan monipuolisesti ammattikorkeakouluopettajuuden muutospaineista. Henkilöstön työn kannustavuuden kokemuksia tulisikin tukea uudistavalla ja vuorovaikutteisella johtamisella erityisesti muutostilanteista selviytymiseksi.

Edellä esitetystä pohdinnasta on kiteytetty seuraavaan taulukkoon ehdotus konkreettisista toimista ja ominaisuuksista, joita edellytetään esimiestoiminnan kehittämiseksi uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen suuntaan.

Taulukko 20. Esimiehen ominaisuudet ja toiminta uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen varmistajana

Esimiehen ominaisuudet ja toiminta uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen varmistajana
<p><i>Ajattelun taustaoletuksiin vaikuttaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • kyky muotoilla uusista tavoitteista haluttavia päämääriä • hyvät sosiaaliset taidot ja kyky tukea ja kannustaa <p><i>Vuorovaikutteisuuden kaksisuuntaisuus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mahdollistava ja eettinen johtajuus • aktiivinen kuuntelu • positiivisen ja rakentavan kriittisen palautteen antaminen • palautteen pyytäminen ja aito vastaanottaminen • henkilöstön rohkaiseminen avoimeen keskusteluun ja yhteisten ratkaisujen hakemiseen ristiriitatilanteissa <p><i>Vuorovaikutustaidot</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • avoin, ymmärtävä asenne ja empaattisuus • mielialojen hallinta ja rauhallisuus myös ristiriitatilanteissa • kyky tehdä vaikeita päätöksiä <p><i>Avoin dialogi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • työyhteisön rakentaminen turvalliseksi ja voimaannuttavaksi dialogin avulla • kyseenalaistamisen ja erilaisten mielipiteitten salliminen ilman vastakkainasettelua • erilaisten mahdollisuuksien etsiminen uuden, yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi ja innovatiivisten ratkaisujen etsimiseksi <p><i>Henkilöstön osaamisen varmistaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • osaamistarpeiden analysointi ja osaamisen kehittämismahdollisuuksien turvaaminen • yhdessä oppimiseen ja innovointiin rohkaisevan toimintakulttuurin kehittäminen <p><i>Henkilöstön työpanoksen arvostaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • asiantuntijoiden arvostamisen esiin tuominen • lisävastuun antaminen ja palaute • kannustava palkitsemisjärjestelmä <p><i>Työn rasiustekijöiden vähentäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • työn organisoiminen ja prosessien sujuvuuden kehittäminen yhdessä henkilöstön kanssa • työn kannustavuuden kokemusten turvaaminen

Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda vastauksia kysymykseen, miten johtamis- ja esimiestoiminnalla voidaan tukea jatkuvassa muutoksessa olevan ammattikorkeakoulun henkilöstön kasvun mahdollistamista. Tulosten esittely, tarkastelu ja johtopäätökset keskittyvät siksi suurelta osin henkilöstön näkökulmaan. Johdon ja esimiesten tehtävät ovat nykypäivän organisaatioissa, myös ammattikorkeakouluissa kuitenkin erittäin vaativia. Johdon voidaankin sanoa toimivan tuloksellisuus- ja tehokkuusvaatimusten ja toisaalta henkilökohtaista ja vuorovaikutteista lähiesimieheyttä kaipaavan henkilöstön odotusten ristipaineissa. Miten yhdistää viisaasti taloudelliset ja inhimilliset resurssit ammattikorkeakoulun menestystekijöiksi ja näin turvata sekä ammattikorkeakoulun että henkilöstön tavoitteiden toteuttaminen?

Vaativissa tehtävissä onnistuminen edellyttää myös johtajien olevan työssään

psykologisesti voimaantuneita ja uskovan oman toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen, merkitykseen ja valinnanmahdollisuuksiin työhön liittyvissä asioissa. Arkipäivän esimiestyö sisältää kuitenkin usein esimerkiksi tiukasti aikatauluihin sidottujen hallinnollisten rutiinittomien hoitamista, henkilöstöristiriitojen ratkomista ja kokouksissa istumista. Työpäivät saattavat venyä pitkiksi, eikä aikaa jää kehittämistavoitteiden pohtimiseen, puhumattakaan riittävästä vuorovaikutuksesta henkilöstön kanssa. Joskus on vaikea priorisoida asioita ja työt kasaantuvat. Turhautumisen, väsymyksen jopa uupumuksen tunteet voivat latistaa esimiehen työ- ja kehittämismotivaatiota, jolloin toiminnan päämäärä ja mielekkyys hämärtyvät.

Laureassa rehtorin syvälinen asiantuntemus ja viisas esimiestyö ovat vaikuttaneet oleellisesti ammattikorkeakoulun toimintakulttuurin avoimuuteen ja johdonmukaiseen, pitkäjänteiseen kehitysprosessiin. Avoimuus ja kehittämisen tahto on ominaista ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoiminnalle laajemminkin, kuten edellä esitetyt tutkimustulokset osoittivat. Laureassa on tiedostettu johtamis- ja esimiestyön vaativuus ja nähty myös johdon tarvitsevan tukea ja mahdollisuuksia työnsä ja johtajuutensa kehittämiseen. Johtamistyön systemaattisen kehittämisen tarve olikin eräänä syynä tämän tutkimuksen toteuttamiselle.

Tutkimuksen tuloksia on käytetty hyväksi ammattikorkeakoulun ja erityisesti esimiestoiminnan kehittämisessä jo ensimmäisistä analyyseistä lähtien. Tuloksista on keskusteltu sekä johdon keskinäisissä palavereissa että yhdessä henkilöstön kanssa. Esiin ovat johtamisen ohella nousseet kysymykset uudistuvasta opettajuudesta ja ammattikorkeakoulun pedagogisesta kehittämisestä. Lisäksi tulokset ovat osaltaan vaikuttaneet ammattikorkeakoulun henkilöstön kehittämisohjelmaan, jonka sisällöissä on pyritty ottamaan huomioon henkilöstön tutkimuksessa esiin tuoma kritiikki strategista johtamista ja tavoitteiden epäselvyyttä kohtaan ja tarve saada tukea tavoitteiden toteuttamiseen. Johtamis- ja esimiestoiminnan kehittämiseksi on käynnistetty monivuotinen kehittämisohjelma ja ammattikorkeakoulujohtajuuden jatkotutkimus. Tutkimustulokset ovat olleet myös vaikuttamassa työssä jaksamisteeman arvioivan pohdiskelun käynnistymiseen ja työterveyshuoltojärjestelmän kehittämiseen. Lisäksi strategian toteuttamissuunnitelman erääksi painopisteeksi on liitetty johtamisen kehittäminen.

Ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestyössä on tärkeätä pohtia myös, miten työelämän paradigman muutokset voivat vaikuttaa ammattikorkeakouluntyöhön ja -tehtävään. Seuraavaksi kuvataan näitä teemoja tämän tutkimuksen tulosten valossa.

Työelämän paradigman muutoksesta ja globaalin talouden haasteista selviytymisen mahdollisuudet perustuvat monien asiantuntijoiden mukaan Suomessa korkeatasoiseen osaamiseen, joustavuuteen sekä muutos- ja innovaatiokykyyn. Yhteiskunnan muutokset ja

ammattikorkeakouluille asetetut kovat vaatimukset, joista on kerrottu erityisesti luvussa 2, antavat aiheen kysyä, ovatko ammattikorkeakoulutkin tietynlaisessa paradigman muutoksessa. Ammattikorkeakoululaki (L 351/2003) on toisaalta selkiyttänyt ammattikorkeakoulun tehtävää kuvaamalla pedagogisen, tutkimus- ja kehittämistoiminnan ja aluekehitystehtävien luonnetta ja suhdetta toisiinsa sekä lisäämällä ammattikorkeakoulujen sisäistä autonomiaa. Toisaalta käsitys ammattikorkeakoulujen roolista suomalaisessa innovaatiojärjestelmässä on edelleen jäänyt jossain määrin epäselväksi ja keskeistenkin toimijoiden näkemykset ovat osittain ristiriitaisia. Tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä aluekehitystyön nivominen entistä tiiviimmin ammattikorkeakoulun toimintaan ja pedagogiseen prosessiin, eurooppalaisen korkeakoulutusalueen kehittyminen, korkeatasoisten jatkotutkintojen kehittäminen, opettajuuden muutos, kiristynvä kilpailu opiskelijoista ja osaavasta henkilöstöstä sekä paineet ammattikorkeakoulujen rakenteelliseen kehittämiseen ovat esimerkkejä siitä, että ollaan uuden ajan kynnyksellä.

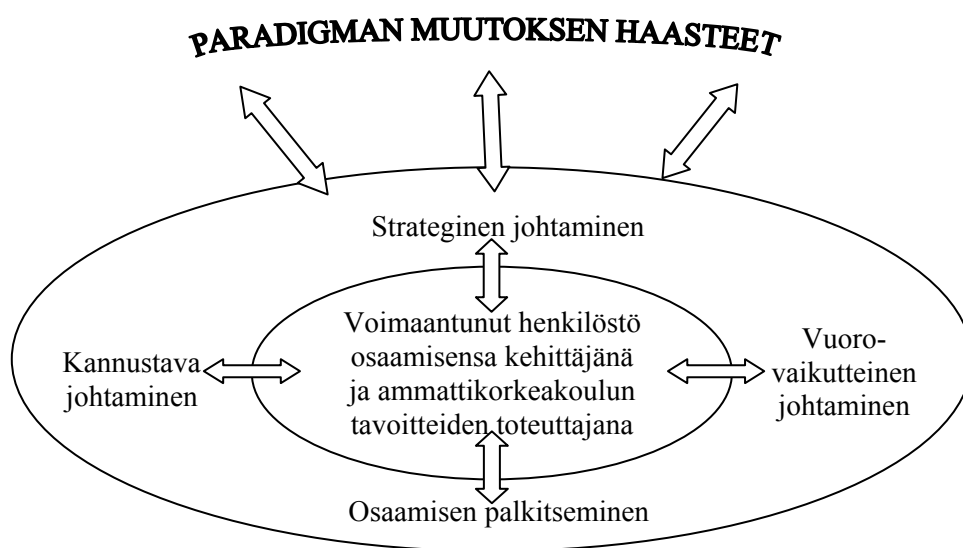
Tämän tutkimuksen tulosten mukaan uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen elementtejä ovat strateginen, kannustava ja vuorovaikutteinen johtaminen sekä osaamisen palkitseminen. Strategisen johtamisen tehtävänä on toimia ammattikorkeakoulun ja yhteiskunnan kehittämisvaatimusten rajapinnassa. Paradigman muutostilanteessa on entistä tärkeämpää, että ammattikorkeakoululla on selkeä visio ja strategiset tavoitteet päämäärien saavuttamiseksi. Lisäksi tarvitaan voimaannuttavaa, kasvun mahdollistavaa johtamista, jonka avulla voidaan yhdistää kunkin henkilöstön jäsenen oma kehittyminen ammattikorkeakoulun tavoitteiden toteuttamiseen. Kannustava ja vuorovaikutteinen johtaminen sekä osaamisen palkitseminen muodostavat yhdessä johtamisen mahdollistavan elementin, joka on erityisen oleellinen ammattikorkeakoulun kaltaisen asiantuntijaorganisaation johtamisessa.

Vision ja strategisten tavoitteiden täsmentäminen on viime kädessä ammattikorkeakoulun ylimmän johdon ja ylläpitäjän vastuulla. Ylimmän johdon tehtävänä on esittää selkeä suunta ja päämäärät ammattikorkeakoululle. Keinot päämäärien saavuttamiseksi ja strategisten tavoitteiden toteutuminen yksiköiden tasolla ovat operatiivisen johdon ja lähiesimiesten toimintaa. Uudistava ja vuorovaikutteinen johtaminen edellyttää kuitenkin koko henkilöstön tiivistä osallistumista strategiaprosessiin varsinkin toteutusvaiheessa. Tarvitaan yhteinen arvopohja, selkeä päätöksentekojärjestelmä ja runsaasti avointa keskustelua yhteisten näkemysten ja merkitysten luomiseksi.

Lähiesimiehen tehtävä on erityisen oleellinen strategioiden käytäntöön viemisessä. Ammattikorkeakoulussa keskijohto (esimerkiksi koulutusalaohjajat, yksikön johtajat tai vastaavat) on avainasemassa strategioiden toteuttamiseksi yksikön tasolla. Yhdessä henkilöstönsä kanssa se voi kääntää strategiset tavoitteet yksikön käytänteiksi kehittämällä

innovatiivisia ratkaisuja ja uusia toimintatapoja, joilla yksikkö osana ammattikorkeakoulua voi saavuttaa omat kehittämistavoitteensa. Ammattikorkeakoulun kehittymisen kannalta tärkeää on myös yhteinen dialogi johtoryhmän ja keskijohdon kesken sekä lisäksi johdon ja esimiesten aktiivinen toiminta ulkoisessa toimintaympäristössä.

Seuraavassa kuviossa havainnollistetaan sitä, miten uudistavalla ja vuorovaikutteisella johtamisella voidaan mahdollistaa ammattikorkeakoulun strategisten tavoitteiden toteutuminen voimaantuneen henkilöstön avulla.



Kuvio 37. Uudistava ja vuorovaikutteinen johtaminen henkilöstön kasvun ja ammattikorkeakoulun tavoitteiden toteutumisen mahdollistajana.

Oheinen kuvaus uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen keskeisten elementtien tehtävistä ammattikorkeakoulun johtamisessa lienee yleistettävissä muihinkin ammattikorkeakouluihin. Toisaalta ajatus siitä, että strategisella johtamisella haetaan impulsseja organisaation strategioiden kehittämiseen toimintaympäristön rajapinnasta ja kannustavalla ja vuorovaikutteisella johtamisella sekä osaamisen palkitsemisella mahdollistetaan henkilöstön voimaantuminen ja tavoitteiden toteutuminen, vaikuttaa olevan yleistettävissä laajemmin organisaatioiden johtamis- ja esimiestoimintaan.

On syytä muistaa, että kunkin ammattikorkeakoulun on tehtävä omat ratkaisunsa siitä, miten ottaa toiminnassaan huomioon paradigman muutoksen aiheuttamat työelämän muutosvaatimukset ja globaalin talouden haasteet. Ammattikorkeakouluissa työelämälähtöisyys on selkeä vahvuus, joka heijastuu korkeakoulun strategisten tavoitteiden

asettamiseen ja myös operatiiviseen toimintaan työyhteisössä, opetus- ja opiskelijatoiminnassa ja eri verkostoissa.

Voidaan kuitenkin kysyä: Onko ammattikorkeakoulun tehtävänä vain sopeutua työelämän muutosvaatimuksiin ja vastata markkinoiden haasteisiin? Johtaako työelämälähtöisyyden korostaminen kaikissa tapauksissa hyviin ja oikeisiin ratkaisuihin? Lämsän (2004) mukaan nykypäivän yritys-elämässä toimitaan sellaisten arvojen ja oppien varassa, jotka eivät välttämättä ole kaikin osin hyviä ja työyhteisössä toimivien ihmisten hyvinvointia edistäviä. Hänen mielestään ammattikorkeakoulun on tarkasteltava kriittisesti ja kyseenalaistettava työelämän vaatimuksia ja odotuksia. (Lämsä 2004.) Ammattikorkeakoulun esimiehiltä vaaditaan siis kykyä pohtia tavoitteiden asettamista ja omaa uudistavaa ja vuorovaikutteista johtamista eettisestä näkökulmasta. Keskeistä on se, onko ammattikorkeakoulussa aitoon yhteisöllisyyteen, toisista välittämiseen, vastuullisuuteen ja moraalisen kyvykkyyteen pyrkivä johtamis- ja esimiestoiminta.

Tässä tutkimuksessa on yhdistetty monipuolisesti tutkimusmenetelmiä käyttämällä perinteisiä lineaarisia tutkimusmenetelmiä, uudempaa epälineaarista Bayes-mallinnusta ja kvalitatiivista teemahaastattelua sisällönanalyysiin. Bayes-analyysiä ovat aiemmin käyttäneet kasvatustieteellisissä väitöskirjatutkimuksissa esimerkiksi Mäki (2000), Luoma (2001) ja Lindfors (2002). Tämän tutkimuksen erityisyytenä voidaan pitää Bayes-analyysin käyttöä hyvin laajasti, ja menetelmällä on ollut keskeinen merkitys tutkimustulosten tulkinnassa. Bayes-verkostojen analyysissä käytettiin laadullista tutkimusotetta lähestyvää analysointitapaa, joka toi syvällistä ja selkiyttävää tietoa muuttujien välisten yhteyksien tarkasteluun. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät soveltuivat hyvin yhdistettäväksi keskenään ja metodologisella triangulaatiolla oli tulosten luotettavuutta parantava vaikutus. Bayes-analyysin vaiheet kuvailtiin raportissa hyvin seikkaperäisesti. Toivottavasti tämä osaltaan kannustaa ja rohkaisee tulevia väitöstutkimuksen tekijöitä ja muita tutkijoita tarttumaan monipuoliseen ja kiinnostavaan Bayes-mallinnukseen.

6.4 Ehdotuksia jatkotutkimuksiksi

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajille opettaja-opiskelija-suhde on merkittävä työn kannustava tekijä, jota on kuvailtu pääsääntöisesti erittäin onnistuneeksi. Suomalaista ammattikorkeakouluopettajuutta on tutkittu melko paljon eri näkökulmista. Esimerkiksi

opettajuuden osaamisvaatimuksia ammattikorkeakoulussa ovat tutkineet ainakin Helakorpi ja Olkinuora (1997) ja ammattikorkeakouluopettajan työtä ja roolia esimerkiksi Mutka ja Kurtakko (1996) sekä Männikkö (1995) ja opettajien sitoutumista Mäki (2004). Auvinen (2004) on tutkinut opettajien, hallinnon ja työelämän edustajien käsityksiä ammattikorkeakoulun opettajuuden muutoksesta. Lisäksi muun muassa Kotilan toimittamaan kirjaan *Ammattikorkeakoulupedagogiikka* (2003) on koottu kiinnostavia, pedagogista toimintaa monipuolisesti valottavia näkökulmia. Opiskelijoiden ohjaukseen liittyviä kysymyksiä on selvitetty esimerkiksi ns. OPED-projektin julkaisuissa.

Opettajuutta voitaneen ajatella eräänlaisena opiskelijan ja oppimisen johtamistehtävänä, jossa on samankaltaisia piirteitä kuin organisaation johtamisessa. Olisi mielenkiintoista tutkia opiskelijakyselyllä tai haastatteluilla opettaja-opiskelija-suhteen vuorovaikutteisuutta ammattikorkeakoulussa. Eräs mahdollisuus olisi tutkia opettajuuden yhteyksiä opiskelijan kasvun mahdollistamiseen eli uudistavaa ja vuorovaikutteista opettajuutta. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, koska ammattikorkeakoulu ja ehkä opettajuuskin lienee tällä hetkellä paradigman muutoksessa, kuten edellä on esitetty.

Tutkimuksen viitekehysosiossa on viitattu muun muassa Dvirin ja Shamirin (2003) tutkimukseen, jossa he kertovat alaisen ominaisuuksien vaikutuksesta johtamiseen. Kyvykkäät alaiset voivat heidän mukaansa olla erityisen kriittisiä ja toiminnallisesti riippumattomia. Tällöin johtamiselta vaaditaan kykyä motivoida ja saada henkilöstö ponnistelemaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ammattikorkeakouluissa on asiantunteva ja usein syvällistä tai toisaalta laaja-alaista asiantuntemusta omaava opettajisto ja tukihenkilöstö, joiden johtaminen on esimiehille vaativa tehtävä. Olisikin kiinnostavaa tutkia, miten erilaiset alaiset vaikuttavat esimiehen johtamiskäyttäytymiseen ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen tulokset voisivat antaa merkittävää tietoa ammattikorkeakoulun esimiesten tarvitsemasta tuesta johtamisen kehittämiseen ja toisaalta esimiesten kasvun ja työssä jaksamisen turvaamiseen.

Ammattikorkeakoulujen johtamis- ja esimiestoiminnan sekä henkilöstön kasvun yhteyksien pitempiaikainen seurantatutkimus toisi hyödyllistä tietoa ammattikorkeakoulujen johtamisen kehittämiseksi. Kehitystä voitaisiin seurata samaa mittaristoa (esimerkiksi tässä tutkimuksessa käytettyä kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöitä kuvaavaa kyselymittaristoa) toistuvasti käyttäen tietyissä ammattikorkeakouluissa. Tutkimuksen toteuttaminen edellyttäisi kohdeorganisaatioiden sitoutuvan prosessiin ja laativan tutkimustuloksien perusteella systemaattisen ohjelman johtamis- ja esimiestoiminnan kehittämiseksi. Toistuvien tutkimusten tuloksista saataisiin tietoa ammattikorkeakoulun johtamis- ja esimiestoiminnan onnistumisen kriittisistä tekijöistä. Näkökulmaa laajentaisi

samanaikainen kyseisten ammattikorkeakoulujen tuloksellisuuden tarkastelu, jolla saataisiin tietoa johtamisen ja tuloksellisen toiminnan välisistä yhteyksistä. Yksinkertaisimmillaan voisi tällöin käyttää tavoite- ja tulostittaristoa, jonka aineisto on helposti saatavilla. Syvällisemmän näkemyksen saaminen vaatisi yhteistä näkemystä ja määrittystä ammattikorkeakoulun tuloksellisen toiminnan sisällöstä ja kyseisen toiminnan keskeisistä mittareista.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. Suomen säädöskokoelma.
- Antikainen, E.-L. 1998. Jatko-opiskelu opettajan ja oppilaitoksen kehittäjänä. Tapaustutkimus koulutuksen koetusta vaikuttavuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatin tutkimustyö. Espoon–Vantaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. 27. Helsinki: Yliopistopaino.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational learning: A theory of action perspective. Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. 1998. Empowerment: The emperor's new clothes. Harvard Business Review. Vol. 76. (3), 98-105.
- Arnold, J., Robertson, I. T. & Cooper, C.L. 1993. Work Psychology. Understanding Human Behaviour in the Workplace. 2nd edition. London: Pitman Publishing.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992-2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. 1994. Introduction. In B. M. Bass, & B. J. Avolio (eds.) Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership. International Educational and Professional Publisher. London - New Delhi - Thousand Oaks: Sage Publications. 1-9.
- Beairsto, B. 2003. Multi-Dimensional Administrative Interaction. A Binocular Model Of Simultaneous Leadership And Management. In B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (eds.) Professional Learning and Leadership. Research Centre for Vocational Education and Training (RCVE). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 1-48.
- Beairsto, B. & Ruohotie, P. 2003. Empowering professionals as lifelong learners. In B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (eds.) Professional Learning and Leadership. Research Centre for Vocational Education and Training (RCVE). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 115-146.
- Ben-Peretz, M., Schonmann S. & Kupermintz, H. 1999. The Teachers' Lounge and its Role in Improving Learning Environments in Schools. In H. J. Freiberg (ed.) School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Great Britain: Falmer Press. 148-164.
- Blase, J. & Blase, J. 2001. Empowering Teachers. Second Edition. What Successful Principals Do. California: Corwin Press, Inc.
- Burns, J. J. MacGregor. 1978. Leadership. New York: Harper & Row.
- Busher, H. & Harris, A. 2000. Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. In B. Moon, J. Butcher, E. Bird. Leading Professional Development in Education. London and New York: Routledge Falmer in association with the Open University. 83-93.
- Candy, P. C. 1991. Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco. Oxford: Jossey Bass Publishers.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. London: Routledge.
- Conley, S. & Muncey, D. E. 1999. Organizational Climate and Teacher Professionalism. Identifying Teacher Work Environment Dimensions. In H. J. Freiberg (ed.) School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Great Britain: Falmer Press. 103-123.

- Cote', S. 2002. Human and Social Capabilities: Towards a better understanding. *Life Long Learning in Europe*. Vol. 7 (4), 223-232.
- Creswell, J. W. 1994. *Research design. Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications.
- Critchley, B. and Casey, D. 2004. Second thoughts on teambuilding. In K. Starkey, S. Tempest & A. McKinlay. *How Organizations Learn. Managing the Search for Knowledge*. 2nd edition. Great Britain: Thomson Learning. TJ International, Padstow, Cornwall.
- Dalin, P., Rolff, H-G, Kleekamp, B. 1993. *Changing the School Culture*. School Development Series. Cassel. Wiltshire. Great Britain: The Imtec Foundation. Reelwood Books. Trawbridge.
- Dixon, N. 1994. *The Organizational Learning Cycle. How we can learn collectively*. Developing Organizations Series. London: Mc Graw-Hill Book Company.
- Dominice', P.F. 1990. Composing education biographies: Group reflection through life Histories. In J. Mezirow & Associates. *A guide to transformative and emansipatory learning*. San Francisco - Oxford: Jossey Bass Publishers. 194-212.
- Dvir, T. & Shamir, B. 2003. Follower developmental characteristics as predicting transformational leadership: a longitudinal field study. *The Leadership Quarterly*. Vol. 14 (3), 327-344.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. & Senker, P. 1998. Learning from other people at work. In F. Coffield (ed.) 1998. *Learning at work*. ESRC Learning Society Series. Great Britain: The Policy Press. University of Bristol. 37-48.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Espoon – Vantaan ammattikorkeakoulun toimintakertomus 1999.
- Eteläpelto, A. 2001. *Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet*. Ammattikasvatuksen aikakauskirja (2), 2001. Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry. ja Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö.6-15.
- Everard K.B. & Morris G. 1996. *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Everitt, B., S. & Dunn, G. 1991. *Applied multivariable data analysis*. London: Edward Arnold.
- Fairholm, G. W. 1994. *Leadership and the Culture of Trust*. Westport. Connecticut. London: Praeger Publishers.
- Fidler, B. 2000. School leadership: some key ideas. In B. Moon, J. Butcher & E. Bird (eds.) *Leading Professional Development in Education*. London and New York: Routledge Falmer in association with the Open University. 55-67.
- Fullan, M. 1994. Innovation, reform, and restructuring strategies. In P. Ruohotie & P. P. Grimmett (eds.) *New themes for education in changing world*. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 147-166.
- Fullan, M. 1996. The school as a learning organization: Distant dreams. In P. Ruohotie, P. P. Grimmett (eds.): *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 215-226.
- Fuller, J. B., Morrison, R., Jones, L., Bridger, D. & Brown, V. 1999. The Effects of Psychological Empowerment on Transformational Leadership and Job Satisfaction. *The journal of Social Psychology* (13), 389-391.
- Gallagher, D. G. & McLean Parks, J. 2001. I pledge thee my troth ... contingently. *Commitment and the contingent work relationship*. *Human resource Management review*. (11), 181-208.
- Gold, A. 1998. *Head of Department. Principles in Practice*. Management and Leadership in Education. Cassel. Great Britain: Redwood Books. Tronbridge. Wilts.

- Goleman, D. 1999. Tunneäly työelämässä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. Primal leadership. Realizing the power of emotional intelligence. Boston. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Goulet, L.R. & Singh, L.R. 2002. Career Commitment: A Reexamination and an Extension. *Journal of Vocational Behaviour*. (61), 73-91.
- Grimmett, P.P. 1994. A Cultural View of Leadership. Collegiality Re-examined. In P. Ruohotie, P. P. Grimmett (eds.) *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 73-108.
- Hackett, R. D., Lapierre, L. M., Hausdorf, P. A. 2001. Understanding the Links between Work Commitment Constructs. *Journal of Vocational Behaviour* (58), 392-413.
- Hakonen, N. 2002. Kannustavasta palkitsemisesta. <http://www.exba.net> . 17.9.2002.
- Hall, D. T. 1986. Breaking career routines: Midcareer choice and identity development. In D. T. Hall & Associates. *Career Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hall, D. T. & Mirvis, P. H. 1996. The New Protean Career. Psychological Success and the Path with a Heart. In D. T. Hall & Associates. *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 15-45.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. F. 1996. Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves. *Teachers' Professional Lives*. London: Washington D.C. Falmer Press. 1-27.
- Hargreaves, D. 2000. The knowledge-creating school. In B. Moon, J. Butcher & E. Bird (eds.) *Leading Professional Development in Education*. London and New York: Routledge Falmer in association with the Open University. 224-240.
- Harisalo, R. 1991. Henkilöstöpolitiikka innovaatiojohdetuissa kunnissa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* (4).
- Hatch, M. J. 1997. *Organization Theory: Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. *Julkaisusarja B:57*. Turku: Painosalama Oy.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi – avain innovatiivisuuteen*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström Oy.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- Herrenkohl, R. C., Judson, G. T. & Heffner, J. A. 1999. Defining and Measuring Employee Empowerment. *The Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 35. (3), 373-389.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. & Johnson, D.E. 2001. *Management of Organizational Behaviour. Leading Human Resources*. 8 th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. Inc.
- Himanen, P. 2004. Välittävä ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. *Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja* 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hirsjärvi, S. 1987. *Johdatus kasvatustieteeseen*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honka, J. 1995. Ammattikorkeakoulut koulutustason nostajina. *Ammattikasvatus* (2), 12-13.
- Hoy, W. K., Feldman, J. A. 1999. Organizational Health Profiles for High Schools. In H. J. Freiberg (ed.) *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Great Britain: Falmer Press. 84-102.

- Hulin, C. L. & Glomb, T. M. 1999. Contingent Employees. Individual and Organizational Considerations. In D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (eds.) *The Changing Nature of Performance. Implications for Staffing, Motivation and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 87-118.
- Huttula, T. (toim.) 2000. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2000. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13. Helsinki: Edita.
- Huttula, T. (toim.) 2001. Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt 2001. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 8. Helsinki: Edita.
- Huttula, T. (toim.) 2002. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt 2002-2003. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 12. Helsinki: Edita.
- Huttula, T. 2003. Laadunvarmistus korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa A. Kauppi & T. Huttula (toim.) *Laatua ammattikorkeakouluihin*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7. Helsinki: Edita. 119-136.
- Hämäläinen, K. Taipale, A., Salonen & M. Ahonen, J. 2002. *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki. Porvoo: WSOY.
- Impiö, I. Laiho, U.-M., Mäki, M., Salminen, H., Ruoho, K., Toikka M. & Vartiainen, P. 2003. Ammattikorkeakoulut aluekehittäjinä. Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt 2003–2004. Helsinki: Edita. (12).
- Isaacs, W. 2001. *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Kauppakaari. Helsinki. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Isokorpi, T. 2003. Ohjausvuorovaikutuksena ammattikorkeakouluyhteisössä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita Prima Oy. 111-128.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 18. Turku: Painosalama Oy.
- James, L. R., James, L. A. & Asche, D. K. 1990. The Meaning of Organizations: The Role of Cognition and Values. In B. Schneider (ed.) 1990. *Organizational Climate and Culture*. San Francisco - Oxford: Jossey-Bass Publisher's. 40-84.
- Jarnila, R. 1998. Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili. *Acta Universitatis Tamperensis* 592. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Jarvis, P. 1996. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. 143-158.
- Jarvis, P. 2002. Active Citizenship and the Learning Society. *Lifelong Learning in Europe*. Vol. 7 (1), 19-27.
- Joronen, L. 1993. Ammatillisen kasvun edellytykset organisaatiossa. Tutkimus ammatillista kasvua tukevista organisaation kasvuedellytyksistä ja niiden edellyttämistä johtamistaidollisista valmiuksista naisnäkökulma huomioon ottaen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Joyce, W.F. & Slocum Jr., J.W. 1990. Strategic Context and Organizational Climate. In B. Schneider (ed.) *Organizational Climate and Culture*. San Francisco - Oxford: Jossey-Bass Publisher's. 130-150.
- Jung, D. I., Chow, C. & Wu, A. 2003. The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*. Volume 14, Issues 4-5. August-October. 525-544. Published by Elsevier Science Inc. Full Text+Links. PDF (296 K).
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Aavaranta-sarja n:o 18. 2. painos. Keuruu: Kustannusyhtiö Otavan painolaitokset.
- Juuti, P. 1995. Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa A. Anttonen, S. Helakorpi., P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä (toim.) *Laatua kouluun*. Opetus 2000. Porvoo – Helsinki - Juva: Werner Söderström Oy, 18-39.
- Juuti, P. 1997. Yrityskulttuurin murros. Aavaranta-sarja nro 31. Johtamistaidon Opisto. Tampere: Tammerpaino Oy.

- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 4. JTO-tutkimuksia 9. Helsinki: Työterveyslaitos. Johtamistaidon opisto.
- Järvinen, A. 1996. Aikuisopiskelijan orientaatiot työn ja koulutuksen maastoissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:56.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo–Helsinki - Juva: Werner Söderström Oy. 258-274.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki - Juva: Werner Söderström Oy.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa K. Lindström & R. Kalimo (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos. Helsinki: Painotalo Miktor. 50-72.
- Kantola, M. & Hautala, J. 2004. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehät ammattikorkeakoulussa. Kever 2/2004 < <http://domino.hamk.fi> >.
- Kark, R. Shamir, B. & Chen, G. 2003. The Two Faces of Transformational Leadership: Empowerment and Dependency. Journal of Applied Psychology. Vol. 88. (2), 246-255.
- Katsaus 2000. Tiedon ja osaamisen haasteet. Valtion tiede- ja teknologianeuvosto. Helsinki: Edita Oy.
- Kautto-Koivula, K. 1993. Degree-Oriented Professional Adult Education in the Work Environment. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 390.
- Kautto-Koivula, K. 2000. Degree-Oriented Professional Adult Education in the Work Environment. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisija Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 52-66.
- Kautto-Koivula, K. & Huhtaniemi, M. 2003. Evolution Towards Human-Centric Knowledge Society. Can Societies Learn from Global Corporations. In T. Varis, T. Utsumi & W. R. Klemm (eds.) Global Peace Through The Global University System. University of Tampere. Hämeenlinna. Finland.
- Kegan, R. 1996. The Evolving Self. Problem and Process in Human Development. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Kegan, R. 2001. Using Adult Developmental Theory to Inform Teacher Professional Development. Key elements in the developmental theory of Robert Kegan. A paper presented at the Annual Meeting of AERA 2001. Seattle.
- Keskinen, S. 1999. Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Työturvallisuuskeskus. Helsinki - Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 51-61.
- Kessels, J. & Keursten, P. 2002. Creating a Knowledge Productive Work Environment. Lifelong Learning in Europe. Vol. 7 (2), 104-112.
- Kettunen, J. 2002. Competitive Strategies in Higher Education. Journal of Institutional Research. Vol 11. (2), 38-47.
- Kevätsalo, K. 1999. Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Tampere: Vastapaino. Tammer-Paino Oy.
- Kim, D.H. 2004. The link between individual and organizational learning. In K. Starkey, S. Tempest & A. McKinlay. How Organizations Learn. Managing the Search for Knowledge. 2nd edition. Padstow, Cornwall, Great Britain: Thomson Learning. TJ International. 29-50.
- Kinnunen, T. 2003. Johtamisen kehittyminen. Kokeellinen pitkittäistutkimus johtamistaidon kehittymisestä puolustusvoimissa syväjohtamisen mallin mukaisesti. Maanpuolustuskorkeakoulu: Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia 26. JTO-tutkimuksia nro 15. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kinnunen, U., Ruoppila, I. & Nousiainen, H. 1991. Työ sairaalassa: organisaatioilmasto ja työn kokeminen. Jyväskylän yliopiston Työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 2.
- Kiviniemi, M. 1989. Julkiset palvelut ja organisaatorakenteet. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

- Koberg, C., Boss, R. W., Senjem, J. C. & Goodman, E. A. 1999. Antecedents and Outcomes of Empowerment. Empirical Evidence from the Health Care Industry. Group & Organization Management. Vol. 24. (1), 71-91.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kopelman, R. E., Brief, A. P. & Guzzo, R.A. 1990. The Role of Climate and Culture in Productivity. In B. Schneider (ed.) Organizational Climate and Culture. San Francisco. Oxford: Jossey-Bass Publisher's. 282-318.
- Korkeakoulujen alueellisen kehittämisen työryhmän muistio 2001. Opetusministeriön työryhmän muistioita 28. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeakoulutuksen laadunvarmistustyöryhmän muistio 2004. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 6. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koskensalmi, S., Lauttio, L.-M. & Lindström, K. 2000. Innovatiiviseksi työyhteisöksi voi kehittyä. Työturvallisuuslaitos. Helsinki: Fazerpaino Oy.
- Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kroger, J. 2000. Identity Development. Adolescence Trough Adulthood. California: Sage Publications, Inc.
- Kurtakko, K. & Mutka, J. 1996. Opettajan työ ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulun opettajan työtä kuvaava 1. osaraportti. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 22.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. California – London - New Delhi. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laakkonen, R. 1999. Ammattikorkeakoulureformi ja opettajan työn muutos. Opettajien käsityksiä ammattikorkeakoulukokeilun toteuttamisesta Keski-Pohjanmaalla vuosina 1993-1997. Acta Wasaensia No 67. Hallintotiede 4. Universitatis Wasaensis.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita Prima Oy. 273-295.
- Laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista. 391. 1991. Helsinki.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene ry. Helsinki: Edita Publishing Oy. 60-79.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työelämässä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo – Helsinki - Juva: Werner Söderström Oy. 64-81.
- Laurea a) Ammattikorkeakoulujen aluekehitysvaikutuksen huippuyksiköt. Hakemus 11.12.2002. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Laurea b) Pedagoginen strategia 22.8.2002. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Laurea c) Aluekehitystyön strategia 28.10.2002. Laurea-ammattikorkeakoulu
- Laurea Tutkimus- ja kehitystyön strategia 4.5.2004. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Lawler, E. E. 1991. High-involvement Management. Participative Strategies for Improving Organizational Performance. San Francisco - Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K., Jantzi & D., Steinbach, R. 2002. Changing Leadership for Changing Times. Changing Education Series. 3 rd ed. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Leppänen, A. 1994. Oppiva organisaatio ja ammatillinen pätevyys. Teoksessa K. Lindström (toim.) Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä. Työterveyslaitos. Painotalo Miktor. 69-85.
- Liljander, J. P. 2002. Amk-uudistus kymmenessä vuodessa korkeakouluksi. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Arene ry. Helsinki: Edita Publishing Oy. 10-20.

- Lindfors, E. 2002. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajien näkökulmasta. Kasvatustieteen julkaisuja no 77. Joensuun yliopisto. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Locke, E. A. 1997. The Motivation to Work. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut- London - Greenwich.: Jai Press Inc. 375-412.
- London, M. & Mone E. M. 1999. Continuous Learning. In D. R. Ilgen & E. Pulakos (eds.) *The Changing Nature of Performance: Implications for Staffing, Motivation and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 119-153.
- Longworth, N. & Davies, K. W. 1996. Lifelong learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century. London: Kogan Page Limited.
- Luoma, M. 2001. Laatusaainvalvontaan. Laadun ja osaamisen kehittäminen poliisihallinnossa. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia. 12.2001. Helsinki: Edita Oy.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2000. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR NVivo-ohjelmisto. Turun yliopisto. Sosiologian laitos. University of Turku. Department of Sociology. Sosiologian tutkimuksia. A 23. Turku: Sociological Research. Digipaino.
- Luopajarvi, T. 2002. Suomen ammattikorkeakoulujen kehittyminen tutkimusten valossa. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene ry. Helsinki: Edita Publishing Oy. 292-316.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere. Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Lämsä, A.-M. 2004. Johtajuuteen kouluttaminen eettisestä näkökulmasta. Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30. Opetusministeriö. Koulutuksen ja tiedepolitiikan osasto. Valtioneuvosto: Yliopistopaino. 110-118.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 599. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 2000. Professionaalinen oppilaitosyhteisö julkisen arvioinnin ajassa. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 2000/1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 50-63.
- Maljojoki, P. 2002. Ammattikorkeakoulut ja alueelliset innovaatiojärjestelmät. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene ry. Helsinki: Edita Publishing Oy. 215-234.
- Manka, M.-L. 2000. Transformaatioprosessi: Kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) *Ammattikasvatuksen haasteet 2000*. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisija Hämeen ammattikorkeakoulu. Kirjapaino Saarijärven Offset Oy. 78-89.
- McDonald, J.P. 1996. Below the surface of school reform: vision and its foes. In L. Schauble & R. Glaser (eds.) *Innovations in Learning. New Environments for Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 353-368.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Mezirow, J. 1990. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco - Oxford: Jossey Boss Publishers. 1-19.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. 2001. Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review*. 11.2001. 299-326.
- Miles M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. painos. London: Sage.

- Mink, O. G. 1998. Ontology: creating a growth-oriented learning environment. *Managing Service Quality*. Vol. 8 (4), 272-280.
- Mirvis, P. H. & Hall, D. T. 1994. Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behaviour*. Vol. 15. 365-380.
- Moos, L. 2002. Danish School Principals constructing and co-constructing their Professional Identity in a Cross Pressure. Paper Presented at the Annual Meeting of AERA. New Orleans. 1.-5.4.2002.
- Morrow, P.C. & McElroy, J.C. 2001. Work commitment. Conceptual and methodological developments for the management for human resources. *Human Resource Management Review*. 11.2001. 177-180.
- Murphy, P. R. & Jackson, S. 1999. Managing Work Role Performance. Challenges for Twenty-First-Century Organizations and Their Employees. In D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (eds.) *The Changing Nature of Performance. Implications for Staffing, Motivation and Development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 325-365.
- Myllymäki, P., Silander, T., Tirri, H. & Uronen, P. 2002. B-Course: A Web-Based Tool for Bayesian and Causal Analysis. *International Journal on Artificial Intelligence Tools*, 11 (3), 69-387. < <http://b-course.hiit.fi> >.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Oy Gaudeamus Ab. Helsinki: Painokaari Oy. 42-61.
- Mäki, K. 2004. Ammattikorkeakoulun moniottelija vai selviytyjä. Tutkimus ammattikorkeakouluopettajan sitoutumisesta työhön. *Kasvatustieteen lisensiaatin tutkielma*. Tampereen yliopisto.
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis*. 743. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Männikkö, A.-L. 1995. Ammatillisen asiantuntijakoulutuksen lähtökohdat. Teoksessa O. Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Tammer-Paino Oy. 155-173.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin, mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Mäntylä, R. 2003. Opettajatiimit omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. 1/2003. Ammattikasvatuksen tutkimusseura OTTU ry. ja Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. 36-46.
- Nakari, M.-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. 226. Jyväskylän Yliopisto. Jyväskylä University Printing House.
- Niemelä, P. Ammattikorkeakoulujen asema, rooli ja arvoperusta. Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30. Opetusministeriö. Koulutuksen ja tiedepolitiikan osasto. Valtioneuvosto: Yliopistopaino. 26-35.
- Niemi, H. 1996. Do teachers have a future?: Conditions of teachers' growth. In P. Ruohotie & P. P. Grimmett (eds.) *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas*. University of Tampere and Simon Fraser University. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 227-262.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorian muodostus. Keuruu: Kustannusyhtiö Otava. 3. painos.
- Nikander, L. 2003. "Hyvää mieltä ja yhteistyötä." Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Yhteistyössä: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Nissinen, V. 2001. Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modeling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces. National Defence College. Department of Management and Leadership. Publication Series 1. Research Reports N:o 20. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Nissinen, V. & Seppälä, T. 2000. Johtajuuskoulutus murroksessa. Johtamiskäyttäytyminen johtamisen tutkimuksen ja johtajakoulutuksen ydinkäsitteenä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia no 17. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Nokelainen, P. & Ruohotie, P. 1999. Structural Equation Modeling in Professional Growth Research. In P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander (eds.) *Modern Modeling of Professional Growth*. Vol. 1. Research Centre for Vocational Education (RCVE). Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy. 121-154.
- Nokelainen, P. & Ruohotie, P. 2002. Modeling Students' Motivational Profile for Learning in Vocational Higher Education. In H. Niemi & P. Ruohotie (eds.) *Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University*. Research Centre for Vocational Education and Training (RCVE). Hämeenlinna. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 177-205.
- Nokelainen, P. & Ruohotie, P. 2003. Modeling the Prerequisites of Empowerment. In B. Beairsto, M. Klein & P. Ruohotie (eds.) *Professional Learning and Leadership*. Research Centre for Vocational Education and Training (RCVE). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 147-176.
- Nokelainen, P., Ruohotie, P. & Tirri, H. 2002. Visualization of Growth-oriented Atmosphere. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 3. 2002. New Orleans. USA.
- Nonaka, I. & Tacheuchi, H. 1995. *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, A. R. 2002. Ammattikorkeakoulu oppimisympäristönä. Teoksessa J. P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Arene ry. Helsinki: Edita Publishing Oy. 128-141.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY Kirjapainoyksikkö.
- Numminen, U., Lampinen, O., Mykkänen, T. & Blom, H. 2001. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 10. Lukuvuodet 1992-2000. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- OECD 2002. Review of education policy in Finland: The polytechnic reform. DEEJSA/ED (7), Paris: OECD.
- Otala, L. 2000. Oppimisen etuna kilpailukykyä muutoksessa. *Ekonomia-sarja*. Suomen Ekonomiliitto. Porvoo: WSOY.
- Owens, R. G. 1987. *Organizational Behaviour in Education*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall International Editions.
- Parkki, K. 2002. Successful global companies have high levels of employee commitment. <<http://www.exba.net>>. 18.11.2002.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 20-31.
- Patton, M. Q. 1990. *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications. 6th ed.
- Paul, R. J., Niehoff, B. P. & Turnley, W. H. 2000. Empowerment, expectations, and the psychological contract – managing the dilemmas and gaining the advantages. *Journal of Socio-Economics* 29. 471-485.
- Pelkonen, M. & Hakulinen, T. 2002. Voimavaroja vahvistava malli perhehoitotyöhön. *Hoitotiede* Vol. 14 (5), 202-212.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. *Aavaranta-sarja n:o 29*. Keuruu: Kustannusyritys Otavan painolaitokset.
- Perez, C. 2003. Rethinking Globalization after the Collapse of the Financial Bubble. An essay on the challenges of the Third Millennium. Paper to be presented at the First Globelics Conference Rio, November 2-6, 2003, 1-17. www.carlotaperez.org. 15.9.2004.

- Pettigrew, A. M. 1990. Conclusion: Organizational Climate and Culture: Two Constructs in Search of Role. In B. Schneider (ed.) *Organizational Climate and Culture*. San Francisco - Oxford: Jossey-Bass Publisher's. 414-416.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Poole, M. S. 1989. Communication and Organizational Climates – Review, Critique, and a New Perspective. In R. D. McPhee & P. K. Tomkins (eds.) *Organizational Communication: Traditional and New Directions*. Sage Annual Reviews of Communication Research. Vol. 13. London - New Delhi - Newbury Park: Sage Publications. The Publishers of Professional Social Science. 79-108.
- Pratt, M. G. 1998. To be or not to be: Central questions in organizational identification. In D. A. Whetten & P. C. Goodfrey (eds.) *Identity in organizations: Building theory through conversation*. Thousand Oaks, CA: Sage. 171-207.
- Päivinen, M. 2003. Muotoilun asiantuntijaksi kasvaminen. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita Prima Oy. 129-152.
- Raehalme, O. 2001. Pankkikonttori työ- ja oppimisympäristönä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2001*. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja*. Helsinki: Edita Prima Oy. 42-58.
- Rajakallio, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa *Hyvinvointi opetustyössä*. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy. 27-49.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 166. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.
- Rauhala, P. 2000. Ensimmäinen Karthagossa vai toinen Roomassa. Teoksessa M. L. Toivanen (toim.) *Kirjeitä rehtoreilta. Opetus 2000*. Juva: PS-Kustannus. WS Bookwell Kustannus Oy. 36-45.
- Rauhala, P. 2001. Tarvitaanko ammattikorkeakoulussa pedagogista johtajuutta? Teoksessa P. Kokko & S. Kolehmainen. (toim.) *Mutkatonta opiskelua. Puheenvuoroja ammattikorkeakouluopintojen edistämisestä*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. OPED-projekti. 10-18.
- Rauhala, P. 2002. Pedagogisen johtamisen haasteet ammattikorkeakoulussa. 61-68.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perusteet ja käytännöt. Tampere: Gaudeamus/ Oy Yliopistokustannus. University Press Finland Ltd: Tammer-Paino Oy.
- Reichers, A. & Schneider, B. 1990. Climate and Culture: an Evaluation of Constructs. In B. Schneider (ed.) *Organizational Climate and Culture*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publisher's. 5-39.
- Robinson, H. A. 1994. *The Ethnography of Empowerment. The Transformative Power of Classroom Interaction*. Washington D.C. London: The Falmer Press.
- Rosenholtz, S. J. 1989. *Teachers' Workplace. The Social Organization of School*. New York & London: Langman.
- Ruohotie, P. 1986. Kannustava työyhteisö. Tutkimustulosten avaamia näkökulmia esimiesten johtamistaidon kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu No 12. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja 8*. Hämeenlinna.
- Ruohotie, P. 1996. Professional Growth and Development in Organizations. In P. Ruohotie & P. Grimmett (eds.) *Professional Growth and Development: Direction, Delivery and Dilemmas*. Vancouver: Career Education Center. 9-69.

- Ruohotie, P. 1999. Growth Prerequisites in Organizations. In P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander (eds.) *Modern Modeling of Professional Growth*. Vol. 1. Research Centre for Vocational Education (RCVE). Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy. 5-36.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: Werner Söderström Oy.
- Ruohotie, P. 2001. Empowerment – muutoksen ja kasvun edellytys. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2001*. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry., Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. 4-9.
- Ruohotie, P. 2004. Minäkäsityksen ja -identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2004*. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry., Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. 4-25.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruohotie, P., Nokelainen, P., Tirri, H. & Silander, T. 2001. *Modeling Individual and Organizational Prerequisites of Professional Growth*. Papers presented at International Conferences 1999-2001. In cooperation with Research Centre for Vocational Education and Training at the University of Tampere and Häme Polytechnic. Saarijärvi, Finland: Saarijärven Offset Oy.
- Räty, O. 2000. *Rehtori johtajana. Oppimisen johtaminen*. Teoksessa O. Räty & L. Räty. Mänttä: Painopaikka: M-print Oy.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajuus koulun muutoksessa*. Opetus 2000. Porvoo – Helsinki - Juva: Werner Söderström Oy.
- Salminen, H. 2000. Yleiset koulutuspoliittiset tavoitteet ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2000*. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry., Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. 8-22.
- Salminen, J. 2001. *Johtamisviestintä. Mekanistinen maailmankuva murroksessa*. Kauppakaari. Helsinki. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Savolainen, T. 2002. Muutoshaasteena sitoutumisen ja oppimisen yhteispeli – tunneosaamisestako potkua? < <http://www.exba.net> >. 5.3.2002.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. 1993. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington D. C., Philadelphia, PA: Taylor & Francis. Series in Applied Psychology: Social Issues and Questions.
- Schein, E. H. 1991. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Ekonomia-sarja. Suomen Ekonomiliitto. Suomen Ekonomisäätiön Koulutuskeskus SEFEK ja Weilin & Göös. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Schneider, B. 1990. The Climate for Service: An Application of the Climate Construct. In B. Schneider (ed.) *Organizational Climate and Culture*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publisher's. 383-412.
- Senge, P. M. 1993. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The learning Organization*. UK Ltd. Great Britain: Century Business. Random House.
- Senge, P. M. 2004. *The leader's new work: building learning organizations*. In K. Starkey, S. Tempest & A. McKinlay. *How Organizations Learn. Managing the Search for Knowledge*. 2nd edition. TJ International, Padstow, Cornwall. Great Britain: Thomson Learning. 462-486.
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E. & Popper, M. 1998. Correlates of charismatic leader behaviour in military units: Subordinates' attitudes, unit characteristics, and superiors' appraisals of leader performance. *Academy of Management Journal*. 41, 387-409.
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E. & Popper, M. 2000. Leadership and social identification on military units. *Journal of Applied Social Psychology* 30, 612-640.
- Short, P. M. & Greer, J. T. 2002. *Leadership in Empowered Schools. Themes from innovative Efforts*. 2nd Edition. Upper Saddle River, New Jersey. Columbus Ohio: Merrill Prentice Hall.

- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 37*. Oulu: Oulu University Press.
- Silander, T. & Tirri, H. 1999. Bayesian Classification. In R. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen, & T. Silander (eds.) *Modern Modeling of Professional Growth*. Vol. 1. Research Centre for Vocational Education (RCVE). Hämeenlinna. Finland. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 61-83.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen elektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 1/1992. 23. vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. 14-21.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. 4. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Spreitzer, G., De Janasz, S. C., Quinn, R. E. 1999. Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behaviour* 20, 511-526.
- Stähle, P. & Sotarauta, M. 2003. Alueellisen innovaatiotoiminnan merkitys ja kehityshaasteet Suomessa. Loppuraportti. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 15. Eduskunnan kanslian julkaisu 3/2003. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Suntio, A.-T. & Konkola, R. 2003. Opettajan työn muuttuminen ammattikorkeakoulussa – T & K-toiminnan haasteita ja kehittämisehdotuksia. *KeVer* 4/2003 < <http://domino.hamk.fi> >
- Suomala, J. 2003. Tutkimus- ja kehittämisprojektit opiskelijoiden oppimisympäristöinä. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita Prima Oy. 95-108.
- Sydänmaalakka, P. 2000. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. *Enterprise Adviser -kirjasarja nro 17*. Kauppakaari Oyj. Gummerus kirjapaino Oy.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002. Tampere: Juvenes-Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. *Tiedepolitiikka* 2/2004. 15-22.
- Sänkiäho, R. 1986. Temput ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. *Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja* 220/1974. 6. painos. Jyväskylän yliopisto.
- Tesch, R. 1992. *Qualitative research: Analysis, types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. 1990. Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, Vol 15 (4), 666-681.
- Tirri, H. 1999. What the Heritage of Thomas Bayes has to Offer for Modern Educational Research? In P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander. *Modern Modeling of Professional Growth*. Vol. 1. Research Centre for Vocational Education (RCVE). Hämeenlinna. Finland. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 37-59.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strategioiden johtaminen ammattikorkeakoulussa. Tapaustutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 873. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Tuomi, I. 2002. Towards the Third Generation of Knowledge Management. *Lifelong Learning in Europe*, Vol. 7 (2). 69-79.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo–Helsinki–Juva: Werner Söderström Oy. 160-179.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sociologia*. 4 / 1999. 36. vuosikerta. Westermarck-seuran julkaisu. 280-292.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. *Osuuskunta Vastapaino*. Painettu Gummeruksen Kirjapaino Oy:ssä Jyväskylässä.

- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma.* Porvoo–Helsinki–Juva: Werner Söderström Oy. 83–101 .
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Valtioneuvoston kanslia 2004. Osaava, avautuva ja uudistuva Suomi. Suomi maailmantaloudessa -selvityksen loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 19/2004. Helsinki: Edita Oyj.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Harri, M. 2003. Opettajan muutos ja kehittyminen tarinana. Teoksessa H. Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja.* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. Työnilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön ja organisaation kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia No 79. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vesterinen, M.-L. 2003. Ammattikorkeakoulujen T & K -toiminnalla monta tehtävää. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja.* 1/2003. Ammattikoulutuksen tutkimusseura OTTU ry. ja Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö. 57-63.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta.* Artikkelisarja. Okka-säätiön vuosikirja 1. Saarijärven Offset Oy. 107-116.
- Åberg, L. 1997. *Viestinnän strategiat.* Juva: WSOY.
- Ylikoski, M. 1993. Työyhteisö muutosmurroksessa. Ihmisyys muutoksen kohtaamisessa ja johtamisessa. Työturvallisuuskeskus. 4. painos. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.
- Yukl, G. 1998. *Leadership in Organizations.* U.S.A.: Prentice- Hall International Inc.

LIITTEET

Liite 1.

TAMPEREEN YLIOPISTO
Ammattikasvatuksen tutkimus- ja
koulutuskeskus

LAUREA-AMMATTIKORKEAKOULU

1.11.2001

HYVÄ LAUREAN HENKILÖKUNTA

Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa on ollut usean vuoden ajan meneillään eri organisaatioiden toimintoja monipuolisesti tutkiva ns. kasvutarveprojekti. Projektissa on eräänä tutkimuskohteena kasvuorientoitunut ilmapiiri, jonka avulla pyritään kuvaamaan organisaatiossa vallitsevia kasvun edellytyksiä. Jatkuvan kasvun kannalta ovat tällöin ratkaisevia henkilöstön jäsenten omat havainnot ja tulkinnat työstään ja työympäristöstään.

Olemme hakeneet yhteistyökumppaneiksi ilmapiiritutkimuksiin suomalaisia koulutusorganisaatioita. Esimerkiksi Hämeen ammattikorkeakoulun henkilöstölle on ko. ilmapiiritutkimus suoritettu. Laurea-ammattikorkeakoulu on kokonsa, monialaisuutensa ja maakunnallisen rakenteensa vuoksi erittäin sopiva yhteistyökumppani. Tämän vuoksi on sovittu, että Laureassa suoritetaan **ilmapiiritutkimus internet-pohjaisena kyselynä 7.-15.11.2001** (ks. vastausohje). Tutkijana toimii Eeva-Liisa Antikainen.

Tutkimuksesta saadaan merkittävää tietoa sekä kasvutarveprojektin että Laurean toiminnan kehittämisen kannalta. Tämän vuoksi on jokaisen henkilöstön jäsenen vastaus tärkeä. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Toivomme Laurean henkilöstöltä aktiivista osallistumista ko. hankkeeseen.

Pekka Ruohotie
Professori, Tampereen yliopisto

Pentti Rauhala
Rehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu
Tampereen yliopiston dosentti

JOHTAMINEN

Seuraavat väittämät koskevat Laurean tai sen työyhteisöjen johtamista. Merkitse vastauksesi jokaisen väittämän jälkeen ympyröimällä viidestä vaihtoehdosta se numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi.

Joissakin väittämissä esiintyy termi työyhteisö. Sillä tarkoitetaan instituutin koulutusala, instituutin opintotoimistoa, instituutin kirjastoa, talouspalvelukeskusta tai hallintoyksikköä. Yksiköllä tarkoitetaan alueyksikköä tai hallintoyksikköä (ml. talouspalvelukeskus).

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa				Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
1. Laurean johtoryhmä osoittaa selkeästi yksiköiden toiminnalle suunnan ja painopistealueet.	1	2	3	4	5
2. Laurean johtoryhmä viestii ja vahvistaa hyväksytyjä arvoja sanallisesti ja omalla esimerkillään.	1	2	3	4	5
3. Laurean johtoryhmän toiminta ilmentää selkeitä arvoja ja johtamisen linjakkuutta.	1	2	3	4	5
4. Laurean johtoryhmä seuraa eri yksiköiden kehittymistä ja käyttää seurannan tuloksia toiminnan suuntaamiseen.	1	2	3	4	5
5. Esimieheni on ystävällinen ja sellainen, että häneen on helppo ottaa yhteyttä.	1	2	3	4	5
6. Esimieheni ottaa huomioon ehdotuksiani ja toiveitani.	1	2	3	4	5
7. Esimieheni työskentelee yhdessä ryhmän kanssa ratkaisujen löytämiseksi.	1	2	3	4	5
8. Esimieheni on oikeudenmukainen.	1	2	3	4	5
9. Työyhteisössäni kannustetaan uusien työtapojen kehittämiseen ja luovuuteen.	1	2	3	4	5
10. Esimieheni luottaa alaisiinsa ja antaa heidän työskennellä itsenäisesti.	1	2	3	4	5
11. Työyhteisöni jäseniä rohkaistaan oma-aloitteisuuteen ja työtapojen kehittämiseen.	1	2	3	4	5
12. Meille on annettu mahdollisuus kokeilla uusia ideoita käytäntöön.	1	2	3	4	5
13. Tässä yksikössä esimiehet ovat kiinnostuneita henkilöstön hyvinvoinnista.	1	2	3	4	5

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa				Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
14. Tässä yksikössä pyritään parantamaan työskentelyolosuhteita.	1	2	3	4	5
15. Olen sopinut esimieheni kanssa yhdessä siitä, mitä pyrin työssäni saamaan aikaan.	1	2	3	4	5
16. Henkilöstön osaamisen kehittäminen on Laureassa keskeinen strateginen tavoite.	1	2	3	4	5
17. Laureassa henkilöstön osaamista kehitetään laaditun kehittämissuunnitelman mukaisesti.	1	2	3	4	5
18. Minulla on selvät tavoitteet ammattipätevyuteni kehittämiseksi.	1	2	3	4	5
19. Osaamiseni kehittymistä arvioidaan säännöllisin väliajoin.	1	2	3	4	5
20. Työyhteisössäni palkitaan henkilöstöä tavoitteiden saavuttamisesta.	1	2	3	4	5
21. Laurea palkitsee henkilökuntaansa ammatillisesta osaamisesta, tavoitteiden saavuttamisesta ja pätevydestä.	1	2	3	4	5
22. Henkilöstön jäsenille annetaan lisää vastuuta osaamisen kasvaessa.	1	2	3	4	5
23. Epäonnistumisiin suhtaudutaan rakentavasti ja niistä pyritään ottamaan oppia.	1	2	3	4	5
24. Vaativista tehtävistä suoriutuminen huomioidaan työyhteisössäni.	1	2	3	4	5
25. Esimieheni on tukenut minua.	1	2	3	4	5
26. Esimieheni osaa hyödyntää työyhteisön jäsenten erilaisuutta.	1	2	3	4	5
27. Esimieheni on onnistunut lujittamaan yhteishenkeä.	1	2	3	4	5

TYÖ/TYÖTEHTÄVÄT

Seuraavat väittämät koskevat työtäsi/työtehtäviäsi Laureassa.

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa				Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
28. Voin työskennellä itsenäisesti ja vapaasti.	1	2	3	4	5
29. Työssäni saan käyttää osaamistani monipuolisesti.	1	2	3	4	5
30. Työni sisältää erilaisia ja vaihtelevia tehtäviä.	1	2	3	4	5

31.	Saan työstäni onnistumisen ja edistymisen kokemuksia.	1	2	3	4	5
32.	Saan työstäni sisäistä tyydytystä.	1	2	3	4	5
33.	Henkilöstöllä on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja työympäristöään.	1	2	3	4	5
34.	Työyhteisöni jäsenillä on mahdollisuus osallistua omaa työtään koskevien tavoitteiden asettamiseen.	1	2	3	4	5
35.	Työyhteisössäni arvostetaan uusia ideoita.	1	2	3	4	5
36.	Työyhteisöni jäsenillä on mahdollisuus osallistua kehittämisprojekteihin.	1	2	3	4	5
37.	Työyhteisöni pyrkii jatkuvasti hyödyntämään alansa uusinta tietoa.	1	2	3	4	5
38.	Laureassa henkilöstöä koulutetaan ammattitaidon lisäämiseksi.	1	2	3	4	5
39.	Yksikössäni ollaan aktiivisesti kiinnostuneita henkilöstön ammatillisesta kasvusta.	1	2	3	4	5
40.	Saamme käyttöömmme uusinta alan tietoa ja ammattikirjallisuutta.	1	2	3	4	5
41.	Minulla on mahdollisuus oppia uusia asioita ja kehittää itseäni.	1	2	3	4	5
42.	Esimieheni arvostaa työtäni.	1	2	3	4	5
43.	Saan kannustavaa palautetta työstäni.	1	2	3	4	5
44.	Työtovereitteni arvostava suhtautuminen on kannustanut minua.	1	2	3	4	5
45.	Koen, että työtäni arvostetaan.	1	2	3	4	5
46.	Tehtävien jako opetushenkilöstön kesken on selkeää.	1	2	3	4	5
47.	Yksikköni päätöksentekojärjestelmä on selkeä.	1	2	3	4	5
48.	Yksikköni toiminnan päämäärät ovat selkeät.	1	2	3	4	5
49.	Henkilöstöön kuuluvilla on selkeä käsitys siitä, mitä heiltä odotetaan Laurean henkilökuntana.	1	2	3	4	5

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa					Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
50. Minulla on hyvät mahdollisuudet vaihtaa mielipiteitä ja kokemuksia työtehtävien suorittamisesta työtovereitteni kanssa.	1	2	3	4	5	
51. Meillä on tapana arvioida ja analysoida yhdessä työsuorituksiamme oppimismielessä.	1	2	3	4	5	
52. Ratkaisemme työssä ilmeneviä ongelmia yhdessä.	1	2	3	4	5	
53. Neuvomme ja opastamme toisiamme työtehtävien suorittamisessa.	1	2	3	4	5	

RYHMÄN TOIMINTA

Seuraavat väittämät koskevat ryhmääsi. Ryhmällä tarkoitetaan esimiehen kanssa sovittua toiminnan organisointitapaa päivittäisten tehtävien suorittamiseksi (joko pysyviä tai projektiluonteisia), esim. tiimejä, instituutin koulutusohjelmaa, projekteja. Jotkut väittämistä koskevat opettajan ja opiskelijoitten yhteistyötä (väittämät 66-69). Kyseisiin väittämiin vastaavat vain opettajat.

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa					Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
54. Ryhmäni tuntee vastuuta siitä, että se saavuttaa hyvin tavoitteensa.	1	2	3	4	5	
55. Ryhmääni kuuluvat henkilöt ylläpitävät korkeita suoritusvaatimuksia.	1	2	3	4	5	
56. Ryhmässäni on yhteishenkeä ja halua ponnistella yhteisten tavoitteiden hyväksi.	1	2	3	4	5	
57. Ryhmääni kuuluvat henkilöt auttavat minua, kun se on tarpeen.	1	2	3	4	5	
58. Ryhmääni kuuluvat henkilöt keskustelevat työn ja/tai työympäristön kehittämisestä.	1	2	3	4	5	
59. Ryhmääni kuuluvat henkilöt tuovat esille uusia ideoita työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi.	1	2	3	4	5	
60. Ryhmäni jäsenet haluavat kehittää toiminnan laatua.	1	2	3	4	5	
61. Ryhmässäni analysoidaan yhteisesti virheitä ja pyritään oppimaan niistä.	1	2	3	4	5	
62. Työyhteisössäni arvostetaan tiimityötä.	1	2	3	4	5	

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa				Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
63. Opin suuren osan työssä tarvittavista taidoista työtovereiltani.	1	2	3	4	5
64. Avun pyytäminen työtoverilta on yksikössäni luontevaa.	1	2	3	4	5
65. Työyhteisössäni on parasta olla kyseenalaistamatta totuttuja menettelytapoja.	1	2	3	4	5

VÄITTÄMIIN 66-69 VASTAAVAT VAIN OPETTAJAT

66. Työrauhaongelmia ja kurinpitovaikeuksia ei juuri esiinny opetukseni aikana.	1	2	3	4	5
67. Opiskelijat ovat aktiivisia ohjaamissani opetustilanteissa.	1	2	3	4	5
68. Opiskelijat ovat antaneet minulle kannustavaa palautetta.	1	2	3	4	5
69. Opiskelijani arvostavat minua opettajana.	1	2	3	4	5

TYÖN AIHEUTTAMA STRESSI

Seuraavat väittämät koskevat työpaineita ja työn aiheuttamaa kuormitusta tai stressiä

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa				Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
71. Olen kokenut muutospelkoa ammattikorkeakoulutoiminnan käynnistyttyä.	1	2	3	4	5
72. Työmääräni on lisääntynyt ammattikorkeakoulun myötä.	1	2	3	4	5
73. Joudun lähes päivittäin tekemisiin minulle ennestään tuntemattomien asioiden kanssa.	1	2	3	4	5
74. Koen työssäni tapahtuvat toiminnan muutokset raskaana.	1	2	3	4	5
75. Koen, että työmääräni on sopiva.	1	2	3	4	5
76. Työtahtini on viime vuosina kiristynyt.	1	2	3	4	5
77. Tunnistan itsessäni työväsymistä.	1	2	3	4	5
78. Tunnistan itsessäni työhaluttomuutta.	1	2	3	4	5
79. Tunnistan itsessäni aloitekyvyttömyyttä.	1	2	3	4	5
80. Minulla on keskittymisvaikeuksia.	1	2	3	4	5

HENKILÖKOHTAINEN SUHTAUTUMINEN TYÖHÖN

Seuraavat väittämät koskevat Sinua itseäsi ja suhtautumistasi nykyiseen työhön.

	Väittämä ei pidä lainkaan paikkaansa				Väittämä vastaa käsitystäni erittäin hyvin
81. Vastuun lisääminen kannustaa minua.	1	2	3	4	5
82. Itseni kehittämisestä on minulle hyötyä.	1	2	3	4	5
83. Osallistun mielelläni kaikentyyppiseen kehittämistoimintaan työyhteisössä (kuten koulutukseen, erilaisiin työryhmiin ja projekteihin, tehtävien vaihtoon, lisätehtävien suorittamiseen ym).	1	2	3	4	5
84. Olen kiinnostunut jatkokoulutuksesta, mikäli se edistää siirtymistä uusiin haasteellisiin tehtäviin.	1	2	3	4	5
85. Kokeilen mielelläni uusia ideoita.	1	2	3	4	5
86. Seuraan aktiivisesti oman alani kehitystä.	1	2	3	4	5
87. Viihdyn hyvin nykyisessä työssäni.	1	2	3	4	5
88. Haluan tehdä nykyistä työtäni; se tuottaa minulle tyydytystä.	1	2	3	4	5
89. Työhön lähteminen ei ole minulle vastenmielistä.	1	2	3	4	5
90. Laureassa minut otetaan huomioon yksilönä.	1	2	3	4	5
91. En halua vaihtaa nykyistä työpaikkaani toiseen.	1	2	3	4	5
92. Laurean tavoitteet ovat minulle tärkeitä, joten jaksan kiinnostua niistä.	1	2	3	4	5

VASTAAJAA KOSKEVAT TAUSTATIEDOT

YKSIKKÖ

1. Espoon-Lohjan alueyksikkö
2. Keski- ja Pohjois-Uudenmaan alueyksikkö
3. Vantaan-Porvoon alueyksikkö
5. Hallintoyksikkö, ml. Talouspalvelukeskus

HENKILÖSTÖRYHMÄ, johon pääasiallisesti kuulut

1. Opettaja
2. Opetuksen tukihenkilöstö (opintotoimisto, kirjasto)
3. Hallinto (hallintoyksikkö ja talouspalvelukeskus, aluerehtrit, koulutusalojohtajat)

KOULUTUSALA (vain opettajat koulutusalaohjohtajat vastaavat)

1. Hallinto ja kauppa
2. Kulttuuriala
3. Luonnonvara-ala
4. Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
5. Sosiaali- ja terveysala

TEHTÄVÄSI

1. Yliopettaja
2. Lehtorit ja muut opettajat
3. Koulutusalaohjohtaja
4. Itsenäisissä asiantuntijatehtävissä toimivat
5. Opintosihteerit, instituutti-isännät ja -emännät, kirjastovirkailijat, talouspalvelukeskuksen henkilöstö
6. Johtoryhmän jäsen
7. Muu, mikä

TYÖSUHTEEN LUONNE

1. Toistaiseksi voimassa oleva
2. Määräaikainen tai sijaisuus
3. Sivutoiminen

VUOROVAIKUTUKSEN MÄÄRÄ

Kuinka useita kertoja olet yhteydessä seuraaviin Laurean henkilöstön jäseniin (esim. henkilökohtaisesti, sähköpostitse, puhelimitse)?

Ympyröi se numero neljästä vaihtoehdosta, joka parhaiten vastaa käsitystäsi.

	Päivit- tän	Us. kertoja viikossa	Viikot- tain	Harvem- min
1. Johtoryhmän jäsen	1	2	3	4
2. Lähin esimies	1	2	3	4
3. Työyhteisön jäsen	1	2	3	4
4. Ryhmän jäsen	1	2	3	4

Orthogonal solution

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	,258	,805	,047
2	,335	,749	,186
3	,295	,780	,208
4	,331	,615	,210
5	,835	,177	,033
6	,868	,192	,060
7	,830	,196	,105
8	,854	,099	,102
9	,654	,271	,290
10	,771	,113	-,055
11	,745	,219	,201
12	,756	,100	,199
13	,678	,331	,261
14	,611	,370	,282
15	,532	,046	,434
16	,288	,595	,391
17	,134	,648	,435
18	-,033	,168	,437
19	,303	,312	,636
20	,311	,176	,798
21	,244	,190	,745
22	,431	,235	,478
23	,591	,234	,255
24	,498	,122	,613
25	,801	,015	,308
26	,780	,054	,320
27	,758	,096	,281

Unrotated factors

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
1	,551	,427	-,481
2	,649	,408	-,345
3	,638	,462	-,342
4	,603	,329	-,245
5	,766	-,337	-,171
6	,810	-,334	-,162
7	,799	-,288	-,125
8	,779	-,370	-,070
9	,764	-,053	-,007
10	,652	-,384	-,194
11	,780	-,180	-,054
12	,741	-,270	,015
13	,794	-,039	-,069
14	,764	,036	-,069
15	,634	-,073	,257
16	,636	,423	-,086
17	,550	,567	-,067
18	,223	,333	,244
19	,638	,332	,278
20	,658	,307	,487
21	,586	,331	,444
22	,645	,134	,187
23	,682	-,059	-,005
24	,711	,080	,354
25	,789	-,304	,148
26	,793	-,260	,137
27	,775	-,237	,082

Orthogonal solution

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
28	,706	,021	,250	,021	,209
29	,815	,023	,111	,202	,211
30	,763	,220	,154	,206	-,007
31	,751	,119	,060	,186	,291
32	,736	,132	,067	,273	,232
33	,451	,187	,302	,540	,217
34	,403	,127	,301	,530	,280
35	,333	,161	,295	,580	,334
36	,433	,230	,017	,566	,191
37	,333	,301	,197	,607	-,054
38	,126	,072	,119	,813	,110
39	,118	,141	,315	,688	,390
40	,067	,125	,298	,621	,246
41	,507	,116	,127	,519	,035
42	,385	,059	,292	,318	,646
43	,268	,228	,235	,232	,742
44	,208	,508	-,031	,153	,485
45	,449	,209	,118	,266	,669
46	,188	,064	,720	,130	,129
47	,180	,235	,821	,140	,155
48	,089	,256	,748	,338	,103
49	,109	,270	,701	,306	,063
50	,229	,562	,271	,223	,236
51	,047	,731	,126	,256	,159
52	,102	,811	,249	,112	,124
53	,092	,868	,187	,040	-,010

Unrotated factors

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
28	,571	-,359	,120	,368	-,029
29	,670	-,494	,135	,197	-,113
30	,653	-,290	,206	,199	-,324
31	,672	-,427	,220	,130	-,033
32	,696	-,400	,174	,076	-,105
33	,797	-,083	-,115	-,054	-,097
34	,767	-,098	-,157	-,063	-,013
35	,788	-,043	-,170	-,136	,039
36	,693	-,168	,029	-,264	-,138
37	,668	,052	-,085	-,193	-,343
38	,615	-,016	-,343	-,436	-,149
39	,754	,081	-,302	-,272	,135
40	,624	,118	-,305	-,238	,039
41	,651	-,214	-,072	-,102	-,268
42	,755	-,178	-,064	,033	,387
43	,722	-,037	,093	-,023	,502
44	,545	,092	,398	-,177	,255
45	,753	-,207	,166	-,047	,370
46	,532	,217	-,289	,419	,042
47	,646	,368	-,227	,447	,042
48	,662	,410	-,305	,241	-,031
49	,626	,391	-,257	,241	-,070
50	,643	,278	,237	-,001	,008
51	,539	,444	,341	-,197	-,044
52	,557	,520	,417	-,011	-,066
53	,458	,553	,501	-,001	-,176

Orthogonal solution

	Factor 1	Factor 2
54	,803	-,285
55	,771	-,403
56	,834	-,185
57	,804	,109
58	,820	-,042
59	,844	,055
60	,821	-,093
61	,750	,188
62	,654	-,218
63	,504	,659
64	,654	,455
65	-,329	-,130

Unrotated factors

	Factor 1	Factor 2
54	,803	-,285
55	,771	-,403
56	,834	-,185
57	,804	,109
58	,820	-,042
59	,844	,055
60	,821	-,093
61	,750	,188
62	,654	-,218
63	,504	,659
64	,654	,455
65	-,329	-,130

Orthogonal solution

	Factor 1	Factor 2
66	,143	,937
67	,521	,644
68	,898	,190
69	,870	,249

Unrotated factors

	Factor 1	Factor 2
66	,683	,657
67	,806	,195
68	,829	-,394
69	,842	-,331

Orthogonal solution

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
70	,168	,613	-,018
71	,091	,052	,818
72	-,122	,692	,436
73	,343	,079	,508
74	,343	,269	,669
75	-,323	-,663	,007
76	-,036	,784	,272
77	,417	,676	,091
78	,749	,254	,055
79	,811	-,006	,306
80	,769	,200	,266

Unrotated factors

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
70	,480	,348	-,228
71	,486	-,151	,648
72	,577	,524	,278
73	,504	-,246	,260
74	,703	-,130	,357
75	-,611	-,282	,301
76	,607	,561	,077
77	,723	,215	-,264
78	,638	-,308	-,355
79	,633	-,582	-,110
80	,719	-,395	-,171

Orthogonal solution

	Factor 1	Factor 2
81	,127	,682
82	,081	,653
83	,107	,695
84	-,001	,740
85	,140	,741
86	,071	,575
87	,890	,094
88	,860	,086
89	,597	,255
90	,698	,009
91	,826	-,047
92	,603	,321

Unrotated factors

	Factor 1	Factor 2
81	,509	,471
82	,455	,475
83	,501	,494
84	,442	,593
85	,555	,510
86	,401	,418
87	,770	-,456
88	,741	-,445
89	,631	-,153
90	,565	-,410
91	,634	-,532
92	,676	-,104

Faktoreiden korrelaatiomatriisi koko aineistosta

	F1 KJ	F2 SJ	F3 OP	F4 TK	F5 VK	F6 TS	F7 OK	F8 TA	F9 RP	F1 RO	F12 KL	F13 TM	F14 SI	F15 KM
F1 KJ	1.00													
F2 SJ	0.59	1.00												
F3 OP	0.69	0.65	1.00											
F4 TK	0.59	0.37	0.48	1.00										
F5 VK	0.41	0.45	0.46	0.31	1.00									
F6 TS	0.66	0.59	0.58	0.42	0.54	1.00								
F7 OK	0.75	0.66	0.73	0.64	0.50	0.60	1.00							
F8 TA	0.73	0.48	0.64	0.63	0.52	0.52	0.70	1.00						
F9 RP	0.49	0.43	0.47	0.38	0.71	0.44	0.55	0.60	1.00					
F11 RO	-0.25	-0.25	-0.22	-0.18	-0.28	-0.32	-0.18	-0.25	-0.34	1.00				
F12 KL	-0.19	-0.13	-0.17	-0.02	-0.25	-0.33	-0.07	-0.14	-0.16	0.42	1.00			
F13 TM	0.01	-0.10	0.02	0.02	-0.05	-0.16	0.04	-0.02	-0.12	0.50	0.42	1.00		
F14 SI	0.64	0.58	0.60	0.69	0.46	0.61	0.69	0.67	0.59	-0.37	-0.12	-0.13	1.00	
F15 KM	0.08	0.15	0.11	0.19	0.17	0.15	0.17	0.14	0.24	-0.18	0.02	-0.23	0.26	1.00

Opettaja-opiskelijasuhteiden faktori poistettu koko henkilöstöä koskevasta matriisista