



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

LUOMA, MINNA

JOHTAMINEN PEDAGOGISENA TOIMINTANA

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Kasvatustieteiden koulutus

2014



Kasvatustieteen koulutus		Tekijä Luoma Minna	
Työn nimi Johtaminen pedagogisena toimintana			
Pääaine kasvatustiede	Työn laji pro gradu	Aika maaliskuu 2014	Sivumäärä 60
Tiivistelmä			
<p>Tämän pro gradu-työn taustalla on ajatus johtamisen käsitteen uudelleenjäsentämisestä pedagogisen toiminnan teorian avulla. Johtaminen voidaan arkiajattelussa rinnastaa kasvatukseen, sillä molemmissa on perimmiltään kysymys kompetenssieroon perustuvasta vaikuttamisesta. Pedagogisen toiminnan teoria työn lähtökohtana tuo esiin johtamisilmiön laajemman ja syvällisemmän puolen sekä samankaltaisuuden näiden kahden toiminnan välillä.</p> <p>Tässä työssä edetään systemaattisen analyysin tavoin: Lukuisiin johtamisoppeihin perehdytään paradigmatasolla kirjallisuuden avulla. Näitä johtamisen paradigmoja tarkastelemalla löydetään aluksi johtamistoiminnan jonkinlaiset ääripäät. Nämä ääripäät muodostavat lopulta ne ulottuvuudet, jotka johtamistoiminnassa ovat aina läsnä. Johtaminen näyttää siis vaihtelevan normatiivisen ja rationaalisen välillä ja organisaatiotasolla joko sosiaalista vallitseviin rakenteisiin ja toimintatapoihin tai mahdollistaa uuden (kulttuurin) luomisen joustavasti.</p> <p>Näiden ulottuvuuksien löytäminen selkiyttää koko johtamisen käsitettä, jota voidaan muutoin tarkastella hyvin moninaisista ja suppeistakin näkökulmista. Tarkastelutapa osaltaan laajentaa myös jo aiemmissa tutkimuksissa esiin nostettua pedagogisen johtamisen käsitettä, joka usein liitetään vain pedagogisiin instituutioihin. Löydettyjen ulottuvuuksien ja pedagogisen toiminnan teorian avulla luodaan kokoava synteesi, jonka näkökulmasta johtamistoiminta jäsentyy hieman uudella tavalla.</p> <p>Tämän työn tuloksena syntyneessä hahmotelmassa johtaminen toimintana voi siis käsitellä sisällään jännitteisiä suhteita samaan tapaan kuin pedagogisen toiminnan teoria pystyy ohittamaan pedagogisen paradoksin. Johtaminen hahmotellaan toimintana, jolle on ominaista esimiehen ja alaisen välisen kompetenssieroon vuoksi ilmenevä kontrolloiva ote, joka ei kuitenkaan poissulje alaisen aktiivista roolia. Hahmotelmassa johtaminen ei myöskään tähtää tiukasti tiettyyn päämäärään ja organisaatioon sosiaalistamiseen, vaan jättää samalla tilaa myös organisaation näkökulmasta "olemassa olevan ylittämiseksi" ja organisaation kehittämiseksi. Tätä kehittymistä ei kuitenkaan tapahtuisi ilman johtamista.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kasvatustieteellinen tarkastelu tuo esiin erilaisen näkökulman monenkirjajaan aiheeseen, jättämättä pois kuitenkaan mitään toiminnan kannalta oleellista. Tarkastelutapa ei siis tuo esiin lisää uusia, vaihtoehtoisia näkökulmia, vaan on luonteeltaan enemmän kokoava. Näkökulma mahdollistaa myös osallistumisen johtamiseen liittyvään keskusteluun kasvatustieteen näkökulmasta.</p>			
Asiasanat johtaminen, pedagoginen johtaminen, kasvatustiede			

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	1
2. PEDAGOGISEN TOIMINNAN PERUSTA	4
2.1. Pedagogisen toiminnan erityispiirteet	4
2.2. Pedagogisen toiminnan teoria	9
2.2.1. Sivistyksellisyys	11
2.2.2. Vaatimus itsenäiseen toimintaan	11
2.2.3. Kulttuurin presentaatio	12
2.2.4. Kulttuurin representaatio	12
2.3. Yhteenvetoa: Pedagogisen toiminnan perusprinsiipit	13
3. KATSAUS JOHTAMISOPPIEN JATKUMOON	14
3.1. Tieteellisen liikkeenjohdon synty	15
3.2. Ihmissuhdekoulukunta - käyttäytymistieteellinen näkökulma johtamiseen	17
3.3. Organisaatio organismina	19
3.4. Organisaatiokulttuuri sitouttamisen välineenä	21
3.5. Innovaatiot ja kehittäminen johtamisen keskiössä	24
3.6. Yhteenvetoa: Johtamisoppien perintö.....	26

4.	JOHTAMISTOIMINNAN ULOTTUVUUKSIEN HAAMOTTELUA	28
4.1.	Johtajan roolin muutos: vallankäyttäjistä coachaajaksi	28
4.2.	Organisaation muutos: pysyvästä joustavaan	33
4.3.	Yhteenvetoa: Tilannejohtamisesta johtamistoiminnan ytimeen	36
5.	JOHTAMINEN PEDAGOGISENA TOIMINTANA	38
5.1.	Pedagogisen johtamisen käsitteestä.....	38
5.2.	Johtamisen ydin ja pedagoginen toiminta	41
5.2.1.	Yksilötason hahmottelua: Ammattitaidosta alaistaitoihin	46
5.2.2.	Organisaatiotason hahmottelua: Kulttuuriin sosiaalistumisesta kehittämiseen	48
5.3.	Yhteenvetoa johtamisesta pedagogisena toimintana.....	50
6.	POHDINTA.....	52
	LÄHTEET	55

1. JOHDANTO

Usein humoristissävyytteisesti todetaan, että esimiestyö on välillä kuin lasten kanssa toimimista: ”laita lapsi asialle, mene itse perässä”. Mutta myös vakavasti puhuen esimiehen työhön liittyy joitain hyvin samankaltaisia elementtejä kuin kasvatukseen. Erityisesti johtamiskirjallisuuden valossa syntyy helposti näkemys, jonka mukaan johtamisessa ja pedagogisessa toiminnassa on yhtäläisyyksiä: Johtamiskeskustelussa on ollut nähtävissä samantyyppinen murros kuin kasvatustieteessä näkökulman vaihtuessa pelkästä toiminnan kohteena olevasta subjektista aktiiviseen toimijaan. On myös nostettu keskusteluun muun muassa oppiva organisaatio, alaistaidot, ja ylipäättään nykypäivän johtamista kuvataan usein perinteisen auktoriteetti johtamisen sijaan coaching-termillä tai puhutaan valmentavasta johtamisesta. Näiden myötä välittyvät kuvaukset johtamisesta ovat piirteiltään hyvin lähellä ohjaamista, joka voidaan nähdä luonteeltaan pedagogisena toimintana (ks. esim. Posio, 2010; Latomaa, 2011).

Tämän pro gradu -tutkimuksen taustalla on ajatus johtamisen käsitteen jäsentämisestä nimenomaan pedagogisen toiminnan teorian avulla. Tämä teoria mahdollistaa perusteellisemmän näkökulman tarkastella johtamista, sillä sen vertaaminen suoraan kasvatukseen tai sosiaalistamisen käsitteisiin jättäisi pois oleellisia piirteitä. Näin syntyneessä tutkimusasetelmassa johtamista siis tarkastellaan pedagogisen toiminnan näkökulmasta ja näin voidaan nähdä koko ilmiö uudella tavalla. Tutkimuskysymyksenä on millaisena johtaminen näytetään pedagogisena toiminnan näkökulmasta tarkasteltuna.

Tämän tutkimuksen keskeisenä teoreettisena viitekehystenä on nimenomaan pedagogisen toiminnan teoria, jonka valossa johtamista tarkastellaan systemaattisen analyysin keinoin. Systemaattinen analyysi on teoreettinen työskentelytapa, jolla voidaan nähdä sekä analyyttinen että synteettinen tehtävä (Jussila et al, 1992, 158). Tässä tutkimuksessa johtamista tarkastellaan kirjallisuuden pohjalta ja eritellään analyyttisesti pedagogisen toiminnan näkökulmasta. Tämän tarkastelun pohjalta luodaan kokoava synteesi, jonka valossa johtaminen näyttää uudenlaisesta näkökulmasta. Tämän myötä tutkimuksen syvällisempänä tarkoituksena on mahdollisuus osallistua kasvatustieteen näkökulmasta organisaation toimintaan ja johtamiseen liittyvään keskusteluun.

Aiempaa tutkimusta johtamisesta on kasvatustieteen piirissä tehty lähinnä pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Usein näissä tutkimuksissa viitataan pelkästään oppilaitoksen johtamiseen eli tehtäviin, jossa hallinnollisen työn ohella keskeistä on myös pedagogiikan kehittäminen (ks. esim. Erätuuli ja Leino, 1992). Idea pedagogisen johtamisen näkökulman tuomisesta yleisemmin johtamiseen ja esimiestyöhön on käytetty aiemminkin esimerkiksi Siv Their 1994 ilmestyneessä kirjassaan *Pedagoginen johtaminen*, jossa hän tuo esille ajatuksia työelämän muutoksesta ja johtajuuden muuttumisesta pedagogiseen suuntaan. Myös Maria Taipale (2004) on tehnyt aiheesta väitöskirjan otsikolla ”Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi - Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa”. Kyseisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset asiat tukevat pedagogisen johtamisen kehittymistä. Pedagogisen toiminnan teoriaa ei näissä tutkimuksissa nosteta esiin.

Tämän tutkimuksen viitekehys on Dietrich Bennerin ja Klaus Mollenhauerin ajatteluun perustuva, ja Suomessakin eteenpäin kehitelty, pedagogisen toiminnan teoria, johon perehdytään luvussa kaksi. Samassa yhteydessä on tarpeen nostaa esiin kasvatustieteen keskeisten käsitteiden kautta myös pedagogisen toiminnan erityispiirteitä, jotka antavat laajemman ymmärryspohjan tälle teorialle. Pedagogisen toiminnan teoria tarjoaa perusteellisemmän näkökulman tarkastella johtamista kuin pelkästään verrata sitä kasvatuksen käsitteeseen. Näin määritellyn pedagogisen toiminnan keskeiset piirteet luovat taustan tässä tutkimuksessa tehtävälle johtamiskirjallisuuteen perehtymiselle.

Katsaus johtamisen historiasta nykypäivään tehdään luvussa kolme. Koska esimiestyötä, johtamista ja organisaatioita käsittelevää kirjallisuutta on runsaasti erilaisista näkökulmista ja eri tieteenaloilta, pitäydytään tässä työssä yleisesti tunnetuissa johtamisparadigmoissa, jotka mm. Hannele Seeck (2008) jaottelee teoksessaan *Johtamisopit Suomessa* seuraavasti: tieteellinen liikkeenjohto, ihmissuhdekoulukunta, rakenneanalyytinen paradigma, organisaatiokulttuuriteoriat ja innovaatioparadigma. Paradigmoja käsitellään erityisesti johtamistoiminnan näkökulmasta muutamien keskeisten teoreetikoiden tai teorioiden ajatusten avulla, jotta saadaan piirteiltään mahdollisimman kattava kuvaus siitä, mitä kaikkea johtamisella toimintana voidaan tarkoittaa. Tässä hyödynnetään myös keskeisimpiä organisaatioteorioita, joissa myös kuvataan johtamista. Systemaattisen analyysin näkökulmasta on tärkeää löytää ne olennaiset seikat, jotka mahdollistavat alkuperäisten ajatusten selkiyttämisen ja jatkokehittelyn (Jussila et al, 1992, 160).

Tämän jälkeen luvussa neljä johtamistoimintaa tulkitaan kirjallisuudesta muodostuneen käsityksen perusteella. Systemaattisen analyysin mukaisesti pyritään selkeyttämään alkuperäisiä kirjallisuuskasauksen myötä esiin nousseita ajatuskokonaisuuksia johtamistoiminnasta, jotta saavutettaisiin toiminnan muuttumattomat ulottuvuudet ja siten koko toiminnan ydin. Tässä yhteydessä esille nousevien ulottuvuuksien voidaan siis olettaa olevan toiminnan keskeisimpiä ja oleellisimpia piirteitä, joita voidaan lähemmin tarkastella pedagogisen toiminnan perusprinsiippien valossa.

Viidennessä luvussa avataan aluksi pedagogisen johtamisen käsitettä ja tuodaan näin koko johtamiskeskustelua takaisin kasvatustieteen toimintakentän suuntaan. Tämän työn yhteydessä muotoutuneiden johtamistoiminnan ulottuvuuksien ja piirteiden avulla hahmotellaan johtamista pedagogisena toimintana eli luodaan synteesi, joka tarjoaa mahdollisuuden uudelleenlaiseen johtamisnäkökulmaan. Tämä tarkastelutapa ei suuntaudu johtamiseen yksinomaan tietystä näkökulmasta tai tarjoa vaihtoehtoisia malleja, vaan on luonteeltaan kokoava: Johtaminen näyttäytyy uudesta näkökulmasta pelkistettynä, mutta sen keskeiset piirteet sisältävänä toimintana. Lopuksi tehdään yhteenvetoa pedagogisen toiminnan näkökulman mahdollisuuksista johtamiselle.

2. PEDAGOGISEN TOIMINNAN PERUSTA

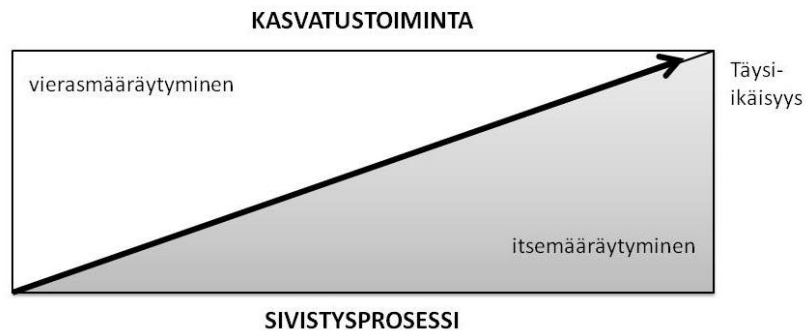
Tässä luvussa luodaan teoreettinen viitekehys, jonka kautta johtamista ja esimiestyötä tullaan myöhemmin tarkastelemaan. Keskeisenä pohjana tälle työlle on pedagogisen toiminnan teoria. Koska sosialisaatioteoriat eivät riitä yksistään selittämään ja käsitteellistämään pedagogista toimintaa, on ollut tarpeen luoda malli, joka kuvaisi pedagogista toimintaa ”muusta sosiaalisesta toiminnasta eriytyneenä inhimillisen toiminnan muotona” (Kivelä et al, 1996, 127; Kivelä, 1997, 36–37; Peltonen, 1997, 14–16). Siksi on perusteltua ajatella, että myös johtamista on syytä tarkastella laajempänä ilmiönä kuin vertaamalla sitä pelkästään yksinkertaistetusti kasvatuksen käsitteeseen.

Pedagogisen toiminnan perusta on kasvatuksen ja sivistyksen käsitteissä sekä niiden jännitteisessä suhteessa, joka kärjistyy kasvatustieteen historiassa pedagogiseksi paradoksiksi. Seuraavaksi käsitellään pedagogisen toiminnan erityispiirteitä ja niiden taustaa aina subjektifilosofiselle keskustelutasolle asti. Näiden erityispiirteiden ja jännitteisten suhteiden tarkastelu tarjoaa lisäymmärrystä pedagogisen toiminnan teoriaan. Tämän luvun lopussa esitellään tämä Mollenhauerin ja Bennerin kehittämä teoria, joka rakentuu neljän perusprinsiipin ympärille, ja joka pystyy käsittelemään sisällään myös pedagogisen paradoksin.

2.1. Pedagogisen toiminnan erityispiirteet

Kasvatustieteellisen teorian keskeiset käsitteet ovat kasvatusta ja sivistystä. Näiden yhteys toisiinsa ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen. Kasvatusta nähdään intentionaalisenä

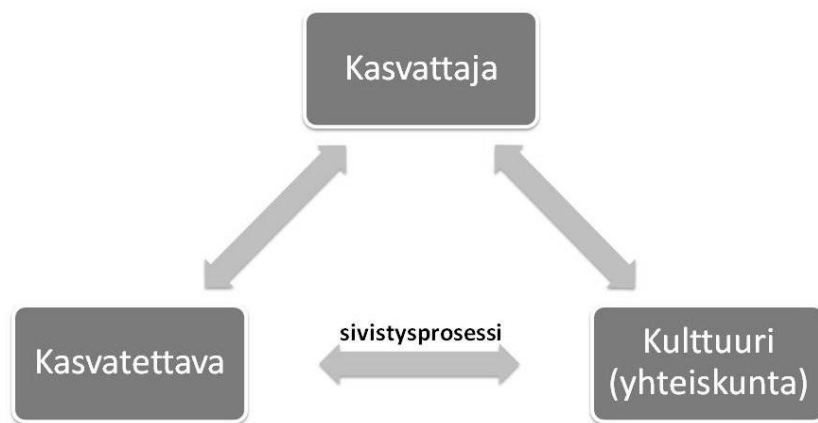
vaikuttamisena sekä toimintana, jonka perimmäisenä tarkoituksena on edistää kasvatettavan sivistysprosessia. Sivistysprosessi puolestaan toteutuu kasvatettavan ja yhteiskunnan välisessä suhteessa kasvatuksen avulla. (Kivelä, 2000b, 64–65.) Sivistyksen ja kasvatuksen välistä suhdetta voidaan kuvata oheisella tavalla (kuvio 1):



Kuvio 1. Kasvatuksen ja sivistyksen suhde (Siljander, 2002, 36).

Moderni pedagoginen ajattelu tunnustaa kasvatettavan aktiivisena ja toimivana subjektina (Kivelä, 2000b, 64). Kasvatustoiminnan seurauksena kasvatettava vapautuu vierasmääräytyneisyydestään ja samalla itsemääräytyminen kasvaa eli kasvatettava itsenäistyy. Kasvatustoiminnan ohella siis toteutuu myös kasvatettavan sivistysprosessi. Kasvatus nähdään kasvatettavaan vaikuttamisena, jonka päämäärä Kantin mukaan on ”alaikäisyydestä vapautuminen” toisin sanoen kasvatuksen tehtävä on siis ”moralisoida” kasvatettavasta ”täysi-ikäinen” subjekti (Kivelä, 2004, 29). Yksilöllisen sivistysprosessin toteutuminen edellyttää väistämättä kasvattajan toimintaa, sillä kasvatettava ei ole vielä ”täysi-ikäinen”, eikä siten myöskään kykenevä toteuttamaan omaa sivistysprosessiaan. (Siljander, 2002, 36; 77).

Kasvatuksen ydintä ja samalla toiminnan erityisluonnetta voidaan kuvata pedagogisen suhteen avulla. Tällä viitataan lähinnä kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen sekä sitä määrittäviin tekijöihin. Pedagogisen suhteen perusrakenteen muodostavat siis kasvatettava, kasvattaja ja kulttuuri sekä näiden väliset suhteet (ks. kuvio 2):



Kuvio 2. Pedagoginen suhde (Siljander, 2002, 77)

Kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen liittyy erityispiirteitä, jonka perusteella kasvatus on ainutlaatuista vuorovaikutukseen perustuvaa toimintaa. Tästä voidaan käyttää nimitystä pedagoginen interaktio. Interaktiolle ominaista on, että se on aina vastavuoroista, mutta toimijat eivät ole tasavertaisia. On selvää, että kasvatettavalta puuttuu yhteiskunnassa välttämättömiä sosiaalisia kompetensseja, ja näin ollen suhde ei ole samanlainen kuin kahden täysi-ikäisen välinen sosiaalinen vuorovaikutus. Nimenomaan tämä interaktion epäsymmetrisyys tekee suhteesta luonteeltaan pedagogisen. (Siljander, 2002, 27–28.) Myös tämän perusteella kasvatus voidaan siis nähdä aina jonkinasteisena kasvatettavaan vaikuttamisena.

Toinen tärkeä suhde muodostuu kasvatettavan yksilön ja kulttuurin (yhteiskunnan) välille, jossa kasvatuksen avulla toteutuu myös yksilöllinen sivistysprosessi. Tämän prosessin toteutuminen edellyttää siis kasvattajan toimintaa, sillä kasvatettava ei ole vielä ”täysi-ikäinen”, eikä siten kykenevä toteuttamaan omaa sivistysprosessiaan. (Siljander, 2002, 77). Sivistysprosessi tarkoittaa pelkän vallitsevaan yhteiskuntaan soisaalistumisen ohella myös uuden, paremman tulevaisuuden luomista.

Kasvatuksella tulisi siis yhtä aikaa mahdollistaa paremman yhteiskunnan syntyminen tulevaisuudessa, mutta samalla myös soisaalistaa kasvatettava siihen yhteiskuntaan,

jossa elämme. Modernin pedagogisen ajattelun mukaan autonominen eli täysi-ikäinen subjekti on välttämättömyys yhteiskunnallis-historiallisen valistusprosessin näkökulmasta. Yhteiskunnan kehittyminen ei siis ole mahdollista ilman autonomisia, omaa järkeään käyttäviä yksilöitä. (Kivelä, 2004, 29–30.)

Pedagogisessa suhteessa on läsnä myös kasvattajan ja yhteiskunnan suhde. Kasvattajalla on tietynlainen kaksoisrooli: hän on vastuussa yhtä aikaa kasvatettavalle ja yhteiskunnalle. Yhteiskunta asettaa erilaisia vaatimuksia ja odotuksia, jotka luovat ristiriitaa yksilön kehityksen ja yhteiskuntaan sosiaalistumisen välille. Kasvattajan on yhtä aikaa siis oltava mukana yhteiskunnassa, johon hänet itsensäkin on kasvatettu, ja samalla myös mahdollistettava kasvatettavan sivistysprosessin yksilöllinen eteneminen. Kasvattajalta edellytetään taitoa siirtää kulttuuria kasvatettavan kehitysprosessin etenemisen mukaisesti valikoiden ja jättäen myös mahdollisuuden kulttuurin uusille, erilaisille tulkinnoille. (Siljander, 2002, 79, 84–85, Kivelä, 2004, 29.)

Pedagogiseen suhteeseen ja kasvatukseen toimintana liittyy aina väistämättä vallan ja auktoriteetin käsitteet. Kasvattaja käyttää valtaa pyrkiessään sosiaalistamaan kasvatettavaa yhteiskuntaan eli välittäessään yhteiskunnan vaatimuksia. Pedagogisen suhteen erityisluonteeseen kuitenkin kuuluu, että kasvattajan käyttäessä valtaa päämääränä on aina kasvatettavan sivistys, ei kasvattajan omat intressit. Kasvattaja ei siis toteuta omaa vallanhaluaan, vaan pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan niin, että kasvatustoiminnasta itsestään tulee lopulta tarpeetonta. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös pedagogisesta tahdikkaudesta, joka on ”taitoa toimia hienovaraisesti kasvatettavan hyväksi purkaen samalla pedagogisen suhteen epäsymmetriaa”. (Siljander, 2002, 86–87.) Keskeistä on siis, ettei kasvattaja edistä toiminnallaan omia intressejään tai poliittisia päämääriä, vaan edistää kasvatettavan sivistysprosessia (Kivelä, 2004, 51).

Edellä kuvatussa kasvatuksen ja sivistyksen jännitteisessä suhteessa todentuu myös pedagogiseksi paradoksiksi kutsuttu ongelma, jota kasvatustiede on yrittänyt lähes koko historiansa ajan ratkaista. Kant muotoili ongelman yksinkertaisesti: ”kuinka kultivoita vapautta pakolla”. Miten siis vaatimalla ja asettamalla jonkinlaisia rajoitteita voi-

daan edistää vapautumista? Kysymys on pakon ja vapauden suhteen optimoinnista eli juuri siitä, että kasvatuksen tehtävänä on tehdä itsestään tarpeetonta. (Siljander, 2002, 28, 36). Kivelän mukaan pedagogisessa interaktiossa törmäävät kasvatettavan omaehtoiset sivistysprosessit ja pedagogiset vaikutusyritykset. (Kivelä, 2004, 38.) Nimenomaan tästä asetelmasta muotoutuu pedagogien paradoksi.

Mm. Kivelä (2000b, 64–65) nostaa esiin subjektitason ongelman: miten kasvatustoiminnalla voidaan tuottaa subjekti, joka jo lähtökohtaisesti modernin pedagogiikan näkökulmasta tunnustetaan aktiivisena ja oman toimintansa kautta sivistyvänä. Tällöinhän myös koko kasvatustoiminta näyttäytyisi tarpeettomana. Tässä yhteydessä kasvatustieteellinen keskustelu törmää väistämättä moderniin filosofiseen keskusteluun siitä, miten subjekti ymmärretään. Tätä subjektiongelmää ja samalla koko pedagogista paradoksia on yritetty ratkaista kautta kasvatustieteen historian:

Esimerkiksi Masschelein (1991) ja Peukert (1993) yrittävät ohittaa pedagogisen paradoksin siirtymällä subjektifilosofiasta intersubjektiveettifilosofiaan (Kivelä, 2004, 3, 41). Tämän Habermasin ajatusten pohjalta luonnostellun näkökulman mukaan subjekti muodostaa oman käsityksensä maailmasta kommunikatiivisissa suhteissa. Kivelä (2000a, 98) viittaa artikkelissaan Habermasin ajatteluun, jonka mukaan subjektin suhde maailmaan voidaan kuvata subjekti-objekti suhteena. Myös tässä ajattelutavassa tullaan väistämättä dilemman eteen: subjekti ikään kuin tuottaisi itse itsensä kommunikatiivisissa suhteissa ja olisi samalla osa tätä todellisuutta. (Kivelä, 2000a, 98, 103; Kivelä, 2004, 66.)

Tämän ajattelutavan keskeiseksi ongelmaksi pedagogisesta näkökulmasta nousee se, kuinka tällaiseen autonomiseen subjektiin voidaan vaikuttaa pedagogisesti. Kivelän (2000a, 101) mukaan tässä asetelmassa subjekti itse sananmukaisesti tuottaisi itsensä eli kasvatusta näin ollen tarpeetonta ja samalla myös mahdotonta. Se olisi riippumattonta historiallis-kulttuurisesta määräytyneisyydestä eli myöskään sivistysprosessia ei nähtäisi kasvatuksellisen vaikuttamisen tulokseksi, vaan se toteutuisi vastavuoroisissa kommunikatiivisissa suhteissa. Tällöin subjekti vain sosiaalistettaisiin vallitsevaan kult-

tuuriin, eikä yhteiskunnan kehittyminen olisi mahdollista. (Masschelein, 1991, 104; Biesta, 1998, 1–2, Kivelä, 2004, 64–65). Koska tietoisuus omasta subjektiudesta on myös intersubjektiviteetin välttämätön edellytys, intersubjektivistinen käänne siis hyvin pitkälti vain toistaa ajatuksen itse itseään rakentavasta subjektista. Tästä näkökulmasta kasvatusta näyttää yhä tarpeettomana toimintana, se vain muuttaa näkökulman kasvatuksella vaikuttamisesta ja pedagogisesta toiminnasta sivistysteoreettiseksi ongelmaksi, jossa subjekti itse muodostaa käsityksensä maailmasta. (Kivelä, 2000, 103–104; Biesta, 1998, 5.)

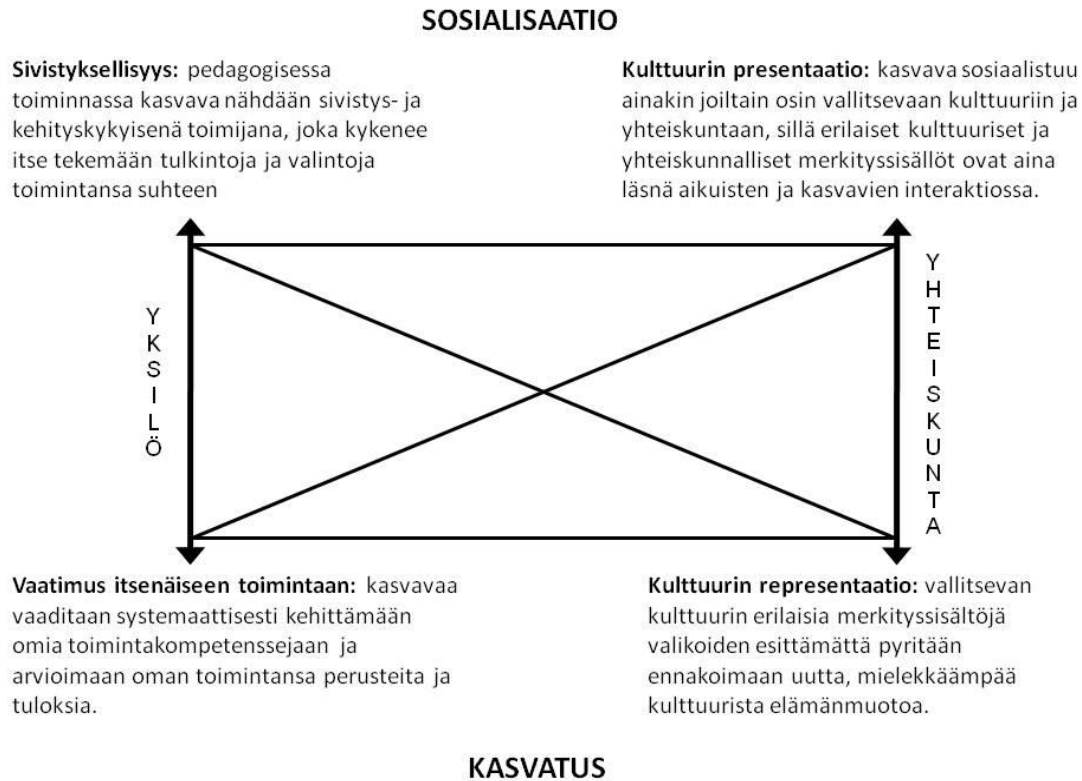
Kasvatus on yksinkertaisuudessaan päämääräsuuntautunutta vaikuttamista, vuorovaikutuksellista, ja vuorovaikutussuhteeltaan epäsymmetristä toimintaa. Jotta kasvatuksella voidaan tuottaa vapaa ja autonominen yhteiskunnan jäsen, täytyy hänet väistämättä nähdä jo ennalta vapaana olentona (Kivelä, 2004, 29) ja tunnustaa hänen potentiaalinsa kehittyä täysi-ikäiseksi. Näin kasvatustoiminnan todellisen luonteen tavoittamiseksi täytyy siirtyä toisenlaiseen näkökulmaan. Tällöin nousee esiin tarve muotoilla pedagoginen toiminta siten, että sivistysprosessin ja kasvatustoiminnan välinen monimutkainen suhde olisi jotenkin sisällytettävissä pedagogiseen toimintaan.

Tästä asetelmasta nousee esiin kysymys, voisiko olla niin, että pedagogista paradoksia ei olekaan välttämätöntä ratkaista, vaan koko pedagoginen toiminta perustuu nimenomaan tämän dilemman olemassaololle. (Kivelä, 2004, 229.) Toinen tärkeä seikka on, että teorian myötä pedagoginen toiminta voidaan myös määritellä muuna kuin yksipuolisena sosiaalistamisena yhteiskuntaan, sillä muutoin ei Kivelän (2004, 29, 66) mukaan voitaisi tuottaa valistuneempaa yhteiskuntaa ja parempaa tulevaisuutta.

2.2. Pedagogisen toiminnan teoria

Benner (2005, 63–92, 125–128) jakaa pedagogisen toiminnan neljään peruseriaatteen, joita ovat: sivistyksellisyys, vaatimus itsenäiseen toimintaan, kulttuurin presentatio ja kulttuurin representaatio. Näiden periaatteiden on tarkoitus osoittaa ne minimiehdot, joiden alaisuudessa pedagogista toimintaa tapahtuu. Tämän vuoksi niitä ei voida

määritellä yksinään, vaan ne muodostavat kaikki yhdessä kokonaiskuvan pedagogisesta toiminnasta. Kuviossa 3 on esitetty edellä mainitut periaatteet suhteessa sosialisatioon ja kasvatukseen:



Kuvio 3. Pedagogisen toiminnan perusperiaatteet (Peltonen, 1997, 25).

Pedagogisen toiminnan teoria antaa siis näkökulman myös sosialisatioon ja kasvatukseen väliselle suhteelle. Peltosen (1997) mukaan ne ovat molemmat yhtä aikaa läsnä niissä interaktiutilanteissa, joissa kasvatettava kohtaa vallitsevia yhteiskunnallisia merkityssisältöjä. Kasvatettava sosiaalistuu enemmän tai vähemmän olemassa olevaan, mutta pyrkii samalla myös kohti mielekkäämpää elämänmuotoa. (Peltonen, 1997, 26–27.) Periaatteet voidaan jakaa myös yksilö- ja yhteiskuntatason mukaan, siten että sivistyksellisyys ja vaatimus itsenäiseen toimintaan kuvaavat yksilötasoa ja kulttuuriset periaatteet yhteiskunnallista puolta.

2.2.1. Sivistyksellisyys

Sivistyksellisyys-periaate on ehto kasvatuksen onnistumiselle eli se mahdollistaa ihmisen kyvyn kehittyä ja kasvaa kantilaisittain ilmaistuna ”täysi-ikäiseksi”. Tämän taustalla on ihmiselle tyypillinen, inhimillinen tapa toimia maailmassa sitä tulkiten ja jopa muuttaen. Ihminen voidaan siis nähdä mukautuvana, muutosalttiina ja sopeutuvana, mutta samalla myös kykenevänä kehittymään ja pyrkimään vapauteen (Benner, 2005, 30, 66). Jotta kasvatuksella voidaan tuottaa vapaa ja autonominen yhteiskunnan jäsen, täytyy hänet väistämättä nähdä jo ennalta vapaana olentona (Kivelä, 2004, 29).

Periaate korostaa toisaalta myös sivistyksellisyyden interaktioluonnetta eli kasvatettava ei voi itse huolehtia sivistysprosessistaan, vaan siihen tarvitaan pedagogista vaikuttamista (Siljander, 2002, 40). Kasvatettavan sivistyksellisyys muotoutuu ja määrittyy tässä jännitteisessä suhteessa, jonka kautta mahdollistuu uudenlaisten tulkintojen tekeminen ympäröivästä yhteiskunnasta ja innovatiivisuus uuden luomiseen (Mollenhauer, 1985, 82). Kyseessä on siis kasvavan avoin ja määrittelemätön mahdollisuus toimia maailmassa siihen sopeutuen ja sitä muokaten eli kasvatettava nähdään aktiivisena toimijana, jolle kasvatuksesta huolimatta jää tilaa toimia. Pedagogisessa interaktiossa tähän vaikuttaa kasvatettavan omien resurssien lisäksi luonnollisesti myös kasvattajan käsitykset ja toimet. (Benner, 2005, 71, Mollenhauer, 1985, 102–103).

2.2.2. Vaatimus itsenäiseen toimintaan

Yksilötason toinen periaate eli vaatimus itsenäiseen toimintaan tarkoittaa sitä, että edellä mainittu sivistyksellisyys todentuu sitä mukaa kuin kasvavaa vaaditaan toimimaan itsenäisesti, samalla vaikuttaen omaan sivistysprosessiin. Tämän periaatin kohdalla siis erityisesti todentuu pakon ja vapauden ristiriita: Kasvattajan tehtävänä on mahdollistaa pedagogiset tilanteet ja niiden jatkuvuus siten, että kasvavalla on mahdollisuus toimia itsenäisesti. Pedagogisessa interaktiossa kasvatettava siis joutuu tekemään jotain mitä ei vielä osaa, mutta johon hänellä on valmiuksia (sivistyksellisyys). Kasvatus voidaan siten nähdä myös kasvatettavan provosointina ajattelemaan tekojaan ja toimimaan itsenäisesti tiettyjen oppimistapahtumien kautta (Benner, 2005, 71; Kivelä et

al, 1996, 131; Mollenhauer, 1985, 120–121.) Kasvattaminen on siis väistämättä jonkinlaista vaikuttamista toiseen ihmiseen. Tämän vaikuttamisen seurauksena kasvatettavan oma toiminta kehittyy ja lopulta kasvattaja tekee itsestään tarpeettoman.

2.2.3. Kulttuurin presentaatio

Kulttuurin presentaation periaatteella viitataan siihen, että interaktio tapahtuu aina välittämällä kasvatettavalle vallitsevaa yhteiskunnallis-kulttuurista tilaa. Nykyisen elämänmuodon välittäminen on oleellista myös kulttuurin uusintamisen näkökulmasta: Vaikka kasvatettavalle välitetään vallitsevaa kulttuuria, yhtä aikaa tunnustetaan ja tunnustetaan hänen mahdollisuutensa toimia itsenäisesti ja tulkita ja muokata maailmaa uudella tavalla eli se ei ole yksipuolista sosiaalistamista. Tämä näkyy pedagogisessa toiminnassa esimerkiksi siten, että siinä korostuu tietynlainen asymmetria eli toimintakonteksti ei ole kasvavalle ja kasvattajalle yhteinen. Kysymys on siis enemmänkin ”yhteisen kielen ja yhteisesti jaetun elämismaailman jatkuvasta aktiivisesta etsimisestä ja löytämisestä”. Tämä vaikuttamisprosessi on aina avoin ja määrittelemätön, joten se tekee pedagogisesta toiminnasta muusta toiminnasta eriytynyttä toimintaa. (Benner, 2005, 89, 94; Kivelä et al, 1996, 131.)

2.2.4. Kulttuurin representaatio

Kuten edellä jo viitattiin, erityisesti tämä viimeinen periaate tekee osaltaan pedagogisesta toiminnasta muusta sosiaalisesta toiminnasta eriytynyttä. Kulttuurin representaatio mahdollistuu siinä, kun kulttuuritradition välittämisessä vaaditaan kasvavaa toimimaan itsenäisesti, mutta samalla tunnustetaan hänen avoin määrittelemätön mahdollisuutensa toimia maailmassa, tulkita ja muokata sitä omalla tavallaan (Benner, 2005, 125–128). Tästä syntyy mahdollisuus kulttuurisen tradition eli olemassa olevan ylittämiseen. Toiminnan ja interaktion tekee pedagogiseksi nimenomaan vallitsevan kulttuuritradition välittämisen ajatus sitä, ettei vallitseva elämänmuoto ole välttämättä tulevaisuudessa mielekkäin. (Kivelä et al. 1996, 132–133.)

Mollenhauerin mukaan pedagogiikan ongelmat ovat seurausta määrittelemättömästä tulevaisuudesta. Olemassa olevan ylittämällä ei näin ollen tarkoiteta sitä, että syntynyt vapaa tila jäisi täysin hallitsematta, vaan kysymys on enemmänkin pyrkimyksestä ennakoita tulevaa. (Mollenhauer, 1985, 161–164.) Kivelän (2004, 66) mukaan pedagogisen toiminnan funktio on nimenomaan ratkaista se, millainen tulevaisuus on mielekkäin.

2.3. Yhteenvetoa: Pedagogisen toiminnan perusperiaatteet

Pedagoginen toiminnan perustan muodostaa kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde. Suhde on vastavuoroinen ja vuorovaikutuksellinen, mutta luonteeltaan epäsymmetrinen. Kasvatettava nähdään sivistyskykyisenä, aktiivisena toimijana, mutta kykenemättömänä itse hoitamaan sivistysprosessiaan, joten kasvattava vaikuttaminen on välttämätöntä, jotta kasvatettavista tulisi autonomisia yhteiskunnan jäseniä.

Pedagogisen toiminnan tavoitteena on sosiaalista kasvatettava yhteiskuntaan, mutta samalla ottaa huomioon myös yhteiskunnan kehittymisen mahdollisuus. Kasvattajan tehtävänä on siis välittää samaan aikaan yhteiskunnan vaatimuksia sekä tehdä omasta toiminnastaan tarpeetonta. Lisäksi toiminnassa on huomioitava uuden, mielekkäämmän elämänmuodon kehittymisen mahdollisuus. Pedagoginen toiminta on siis perimmäältään aina jonkinasteista sosiaalistavaa vaikuttamista, joka kuitenkin huomioi sekä kasvatettavan sen hetkiset kompetenssit että ympäristön kehittymisen mahdollisuudet. Näin pedagoginen toiminta sisältää aina pakon ja vapauden jännitteisen suhteen.

Sutinen (2003) ja Latomaa (2011) myös kuvaavat pedagogista toimintaa hyvin samaan tapaan kuin pedagogisen toiminnan teoriassa. He näkevät sen suoran vaikuttamisen sijaan toiminnan muutosta mahdollistavaksi tai ymmärrystä välittäväksi toiminnaksi. Näin mm. kasvattaminen ja ohjaaminen nähdään pedagogisena toimintana (ks. esim. Posio, 2010). Tätä teoriataustaa vasten perehdytään seuraavaksi johtamiseen toimintana.

3. KATSAUS JOHTAMISOPPIEN JATKUMOON

Tässä luvussa tehdään katsaus johtamisoppiin, nimenomaan niiden sisältämien perusajatusten ja johtamistoiminnan kuvaamisen näkökulmasta. Historian saatossa johtamistoimintaa on tutkittu monesta näkökulmasta aina piirreteorioista tilannejohtamisen malliin. Johtamistoiminnan määrittelystä tekee erityisen haastavaa se, ettei johtamiselle ole olemassa yhtä teoreettista näkökulmaa, vaan lukuisa joukko teorioita, jotka lähestyvät ilmiötä erilaisten painotusten ja oletusten kautta (Peltonen, 2010, 13). Näitä teorioita voidaan jaotella hyvin eri tavoin, ja vaikka ne pyrkivätkin samaan tavoitteeseen eli organisaation tuottavuuden parantamiseen, ovat niiden ongelmanratkaisutavat erilaisia. (Seeck, 2008, 31).

Esimerkiksi Barley & Kunda (1992) sekä Abrahamson (1997) jakavat 1900-luvun keskeiset organisaatio- ja johtamisopit paradigmoihin. Paradigmat omalta osaltaan jäsentävät johtamisen historiaa ja johtamiskäsityksiä, sillä ne ovat pitkäkestoisia n. 20–30 vuotta ja niihin liittyy sekä teknisiä että ideologisia ominaispiirteitä. Teknisillä tarkoitetaan konkreettisia sisältöjä ja tekniikoita, ideologisilla puolestaan teorioiden taustalla olevia oletuksia, määritelmiä ja näkemyksiä. Paradigmat tuntuvat vuorotellen korostavan joko rationaalista kontrollia tai normatiivista kiinnittymistä. (Barley & Kunda, 1992; Abrahamson, 1997.)

Seeckin (2008, 17) mukaan johtamisen näkökulmat vaihtelevat yhteiskunnallisten muutosten myötä, mutta usein myös uudet suuntaukset sisältävät paljon vanhaa, hieman ”uuteen retoriseen asuun puettuna” Samalla linjalla on Kevätsalo (1999), joka toteaa

väitöskirjassaan organisaation kulttuuristen ja rakenteellisten ominaisuuksien pysyvän samana retoriikkojen vaihdellessa. Myös Abrahamson (1997, 523–524) näkee paradigmat ”johtamisretoriikkojen heiluriliikkeenä”, johon vaikuttaa pääasiassa vallitseva taloudellinen ja yhteiskunnallinen tilanne.

Tässä tutkimuksessa johtamista tarkastellaan erityisesti Hannele Seeckin *Johtamisopit Suomessa* -teoksen jaottelun avulla. Seeck jakaa teoksessaan johtamisopit viiteen eri koulukuntaan hyvin samaan tapaan kuin Barley ja Kunda: 1) tieteellinen liikkeenjohto, 2) ihmissuhdekoulukunta, 3) rakenneanalyttinen paradigma, 4) organisaatiokulttuuri-teoriat ja 5) innovaatioparadigma. Nämä paradigmat muodostavat myös jonkinlaisen historiallisen jatkumon, vaikka jokaisesta näkyy piirteitä myös edellisistä ja ne ovat olleet vallalla yhtä aikaakin. Vielä nykypäivän johtamistavoissakin on paljon samaa kuin vaikkapa aikanaan tieteellisessä liikkeenjohdossa.

3.1. Tieteellisen liikkeenjohdon synty

Jo Antiikin Kreikan ja Rooman keisarikunnan aikana luotiin näkemyksiä parhaista hallitsemistavoista, mutta varsinaisia tehtaanjohtajien yritys-erehdys -mallin avulla luomia johtamisperiaatteita alkoi kehittyä teollistumisen aikakaudella tehokkuuden ja sujuvuuden tavoittelun myötä 1900-luvun alussa (Takala, 1999, 15, Peltonen, 2010, 47). Tällöin muotoutui tieteellinen ts. klassinen liikkeenjohdon teoria, joka korosti organisaation ja sen johtamisen järjestelmällisyyttä. Paradigma perustui pitkälti Frederick Winslow Taylorin (1856–1915) ajatuksiin siitä, miten käytännön työn rationalisoinnin avulla voisi parantaa tuottavuutta ja tehokkuutta. Usein puhutaankin hänen mukaansa taylorismista. (Seeck, 2002, 51–52.)

Seeckin (2008, 53–54) mukaan keskeistä Taylorin ajatuksissa oli, että työntekijöiden omiin käsityksiin, heidän koulutukseensa sekä johtajien ja työntekijöiden keskinäiseen yhteistyöhön löytyy oikeat ratkaisut tieteestä ja tutkimustiedosta. Tämä näkyi työnjaossa siten, että suunnittelua ja valvontaa hoitavat johtajat ja työntekijät huolehtivat toteutuksesta. Käytännön työssä tämä näkyi muun muassa standardoimalla välineitä ja me-

netelmiä, korostamalla työn suunnittelun merkitystä, tutkimalla aikaa säästäviä työtapoja sekä ottamalla käyttöön työntekijöiden työskentelyn tehostamiseksi suorituspalkkausjärjestelmä. Takalan (1999, 43) mukaan tärkeimpiä kannustimia olivat pelko ja materiaaliset palkinnot.

Tieteellisessä liikkeenjohdossa johtajat kuvataan usein organisaation rakenteellisten piirteiden ylläpitäjiksi tai suunnittelun, organisoinnin, käskemisen, koordinoinnin ja valvonnan vastuuhenkilöiksi (Harisalo, 2008; Peltonen, 2010). Yksinkertaisimmillaan johtajat keskittyvät valvomaan mekaanisia työskentelytapoja. Yksi johtohahmo pitää langat käsissään, mutta se tulee tehdä kuitenkin tasapuolisesti ja objektiivisesti työnjaon osoittamalla tavalla. Taustalla on ajatus siitä, että on yksi paras tapa tehdä asiat, joten tarkkoja sääntöjä ja menettelytapoja käytetään tavoitteeseen pyrkimiseksi. Kaikki johtamistoimet voidaan perustella teorioista nousevilla järkisyillä, ja johtaja toimii neutraalisti välittämättä omista pyrkimyksistään tai mielipiteistään. (Harisalo, 2008, 56; Peltonen, 2010, 47–48.) Johtajan valtaa perustellaan myös sillä, että työntekijät eivät ole yhtä hyvin perillä asioiden todellisesta tilasta kuin johtajat (Harisalo, 2008, 58).

Tieteellisen liikkeenjohdon näkemysten mukaan työ tulee sitä tehokkaammin tehtyä mitä pienempiin ja yksinkertaisempiin osasuorituksiin se voidaan pilkkoa. Näin työntekijästä voi kehittyä yhä ammattitaitoisempi ja taitavampi omalla erikoisalallaan ja samalla myös tehokkaampi. (Takala, 1999, 46). Tämä näkökulma tukee työntekijöiden kehittymistä, mutta toisaalta eriyettyjen, yksinkertaisten työtehtävien voidaan nähdä vähentävän oma-aloitteisuutta, ja työntekijöistä tulee lähinnä orgaanisia koneita. (Seeck, 2008, 95.) Harisalon (2008, 58) mukaan nämä tieteellisen liikkeenjohdon pyrkimykset ovat johtamisen ydintä nykyäänkin: kun työ tehdään parhaalla mahdollisella tavalla, hyötyy sekä työntekijä että organisaatio. Koulukunnan keskeisin anti johtamiselle toimintana oli se, että asioita voidaan jatkuvasti mitata ja kehittää.

Tieteellinen liikkeenjohto kohtasi myös paljon kritiikkiä: Nähtiin mm. että työntekijän tulee olla mieleltään ja ruumiiltaan kurinalainen ja hänen tuli jakaa yhteiset – tieteellisen liikkeenjohdon sanelemat – tavoitteet ja intressit. Puhuttiin jopa Foucault'n mukaan

kurivallasta, käskemisestä ja pakottamisesta (Seeck, 2008, 95–98.). Harisalo (2008, 59, 66) puolestaan näkee tieteellisen liikkeenjohdon tavoitteena olleen faktoihin perustuvan vuorovaikutuksen sekä työntekijän ja työnantajan etujen yhteisyyden korostamisen. Tieteellistä liikkeenjohtoa jää kuitenkin selkeästi leimaamaan vallankäytön näkökulma.

3.2. Ihmissuhdekoulukunta - käyttäytymistieteellinen näkökulma johtamiseen

Tieteellistä liikkeenjohtoa arvosteltiin siis muun muassa epäinhimillistävien käytäntöjen vuoksi ja siten ikään kuin kritiikkinä ja vastaiskuna tieteellisen liikkeenjohdon koulukunnalle syntyi 1900-luvun alkupuolella ihmissuhdekoulukunta, joka tarkasteli organisaation toimintaa ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta (Barley & Kunda, 1992, 372–373; Seeck, 2008, 98, 105). Näin insinöörimäisen ajattelun rinnalle ja tilalle saatiin käyttäytymistieteilijöiden näkökulma, lähinnä sosiologian, antropologian ja psykologian teoriaa (Takala, 1999, 56). Tieteellisen liikkeenjohdon synnyttämä työprosessin osittaminen ja työtehtävien eriyttäminen koki uuden paradigman taholta kritiikkiä ja tämä koulukunta pyrkiin laajentamaan työtehtäviä sekä kierrättämään niitä. Taustalla oli ajatus työn rikastamisesta, sillä liiallinen rationalisointi uhkasi jopa työntekijöiden hyvinvointia. (Seeck, 2008, 104, 111–112.)

Pohjana ja mallina tämän koulukunnan idealle oli poliittiset ja uskonnolliset organisaatiot, joissa on vahva ideologinen kulttuuri ja jäsenet ovat usein vapaaehtoisesti hyvin sitoutuneita toimintaan. Samalla huomattiin muun muassa Elton Mayon vuonna 1927 aloittamien Hawthorne-tutkimusten (ks. esim. Rothlisberger & Dickson, 1939; Harisalo, 2008, 92) myötä, että työntekijän hyvinvointiin ja työn tuottavuuteen vaikuttaa työntekijöiden sosiaalinen kapasiteetti, jota vahvistaa hyvä työilmapiiri. Keskeinen havainto oli, että organisaatiossa on näkyvien rakenteiden ohella myös epävirallinen, inhimillinen organisaatio. (Harisalo 2008, 93; Seeck, 2008, 106.)

Johtamisen näkökulmasta olikin oleellisinta suuntautua sisäänpäin eli viestinnällä ja kannustamalla luoda sellainen kulttuuri, joka sitouttaa ja motivoi ja tuo hyvää henkeä

työyhteisöön (Peltonen, 2010, 83–86.) ”Hyvän hengen” luominen avaa keskusteluyhteyden esimiesten ja alaisten välille ja antaa siten mahdollisuuden yhdessä määrittellä organisaation tavoitteita ja päämääriä. Mielekkäiden tavoitteiden ja hyvän yhteishengen myötä organisaatio ylittää vaativiinkin suorituksiin. (Abrahamson, 1997, 498; Seeck, 2008, 105.) Näin johtamisen näkökulma vaihtui asioiden johtamisesta (management) enemmän ihmisten johtamiseen (leadership) (Peltonen, 2010, 83).

Samalla näkökulma muuttui tieteellisen liikkeenjohdon yksilökeskeisestä ryhmien ja sosiaalisten suhteiden näkökulmaksi (Harisalo, 2008, 115). Alettiin nähdä työntekijöiden sosiaaliset ja psykologiset tarpeet työhyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä. Merkitystä oli myös itsensä toteuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksilla. Itseään toteuttava työntekijä on ihmissuhdekoulukunnan näkökulmasta henkilö, joka sisäistää kurin ja jonka henkilökohtaiset pyrkimykset olivat yhteneväiset työn ja työpaikan pyrkimysten kanssa. Tähän johtajan tuli hienovaraisesti toimillaan ohjata, jotta organisaation sisäinen sosiaalinen järjestelmä toimisi myös kohti sen päämäärää. (Peltonen, 2010, 91; Seeck, 2008, 147–149.) Tuolloin nousi esiin johtajan persoonan merkitys: Johtajan toiminnassa oleellisinta oli osata käsitellä ihmisiä. Tärkeää oli myös hallita heidän osaamisensa hyödyntäminen organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi (Harisalo, 2008, 97).

Kriittisesti voisi todeta, että ihmissuhdekoulukunta inhimillisti työn aiheuttaen samalla uusia ongelmia: Koska palkkiot eivät enää riittäneet työntekijöille ja työnteolla piti olla syvällisempikin merkitys, alettiin teknisluontoisen osaamisen arvioinnin ja koulutuksen tarjoamisen sijaan arvioimaan yksilön henkilökohtaisia kykyjä ja ominaisuuksia sekä niiden kehittämismahdollisuuksia. Näitä voitiin käyttää myös palkitsemisperusteina. Äärimmilleen vietyinä tästä aiheutuu, että johtamisen avulla aletaan vaikuttaa yksilön identiteettiin. (Seeck, 2008, 145–146.)

Edelleen päämääränä oli siis toiminnan tehostaminen, mutta se tuotiin inhimillisemmin esiin vuorovaikutuksen avulla työntekijöiden yksilöllisyys ja työhyvinvointi huomioiden (Takala, 1999, 59–60). Samalla kuitenkin huomioitiin organisaation epämuodolli-

set yhteisöt, niiden arvot ja merkitys organisaation tavoitteille. Alettiin puhua organisaatiokäyttäytymisestä, jonka avulla analysoitiin organisaation sosiaalista järjestelmää. Organisaation muodollisten rakenteiden tuli tukea työntekoa ja ihmisten vuorovaikutusta tavoitteiden saavuttamiseksi (Harisalo, 2008, 95). Tämän ajattelun myötä lähestyttiin jo organisaatiokulttuurin näkökulmaa. (Peltonen, 2010, 90–91.)

3.3. Organisaatio organismina

Toisen maailmansodan jälkeen näkökulma painottui vuorostaan rationaalisemmaksi. Organisaatioiden kasvaminen, teknologian kehittyminen ja tietotekniikan käyttöönotto olivat sysäyksiä uuden paradigman käyttöönotolle. Uusien rakenneanalyttisten ajatusten taustalla oli useita teoreetikoita ja monitieteisyyttä. Näkökulma erosi aiemmista koulukunnista siinä, että se huomioi sisäisten järjestelmien lisäksi myös organisaation toimintaympäristön. (Seeck, 2008, 155–157.)

Paradigman mukaan organisaatio on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, se muokataan vastaamaan kulloinkin vallitseviin toimintaympäristön muutoksiin ja työntekijä nähdään osana tätä järjestelmää. Näin myös organisoimisen eli johtamisen tulee sopeutua kulloiseenkin ja jatkuvasti muuttuvaan toimintaympäristöön. Johtaminen perustuu kontingenssiteorian mukaisesti rakenteelliseen muokkaamiseen. Kontingenssiteoriassa keskeistä on ajatus siitä, että organisaatio on sopeutuva organismi, ja kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa (Peltonen, 2010, 112–113; Seeck, 2008, 156–161, 166.)

Rakenneanalyysin aikakaudella nousi esiin useita merkittäviä teoreetikkoja ja teorioita, jotka näkyvät vielä nykyäänkin. Jules Henri Fayol (1841–1925) sekä Peter Drucker (1909–2005) olivat keskeisimpinä nostamassa esiin johtamistieteen ja -koulutuksen tarvetta, sillä he näkivät johtamisen vaikutuksen yrityksen menestymiseen. Alfred P. Sloan Jr.:ia (1875–1966) voidaan pitää organisaatorakenteen esi-isänä, sillä hän loi vielä nykyäänkin käytössä olevan isojen organisaatioiden hallinnointitavan johtoryhmytyöskentelyineen. Lisäksi tämän paradigman aikakaudella saatiin alkusysäys päätöksens-

tekoprosessien teoretisoinneille, tilannejohtamiselle, innovaatioteorioille, strategiselle johtamiselle sekä byrokratialle (Seeck, 2008, 167–168, 169, 176–179.)

Rakenneteorioiden näkökulmasta johtamisessa oleellisinta on muuttaa organisaatio tehokkaammaksi vaikuttamalla rakenteisiin ja päätöksentekoprosesseihin. Järjestelmänä organisaatio pyrkii tähän jo luontaisesti muuttuvissa tilanteissa, koska muuten se ei pärjää. Viimekädessä tätä toimintaa ohjaa kuitenkin johtaja, joka tietoisesti sopeuttaa organisaatiota rakenteellisilta piirteiltään kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Tämä voi tarkoittaa rakenteen ohella myös rajojen ja prosessien muokkaamista. (Peltonen, 2010, 112.)

Johtaja nähdään rakenneteorioiden valossa Seeckin (2008, 192) mukaan ”rationaalisena ammattilaisena, joka tekee tarvittavat päätökset pohtimalla eri vaihtoehtoja ja valitsemalla niistä tilanteen mukaan parhaan eli rationaalisimman vaihtoehdon”. Työntekijöitä puolestaan motivoi ammatilliset päämäärät ja normit. Tähän liittyen päätöksentekoa myös mallinnettiin hyvin pitkälle ja sitä selittämään kehitettiin useita teorioita. Näissä teorioissa oletettiin, että asioihin on aina olemassa ”oikea ratkaisu”, johon johtaja voisi teorioiden pohjalta päätyä. Nämä teoriat on kuitenkin helppo todeta riittämättömiksi: Ne eivät huomioi päätöksenteon normatiivisia näkökulmia, vaan ne näkevät ihmiset kriittisesti sanottuna osana koneistoa, eikä sosiaalisina ryhminä ja osana organisaatiokulttuuria. Ne eivät kykene selittämään organisaation vaikutusta yksilön toimintaan tai organisaation sisäisten ”klikkien” vaikutusta toimintaan. (Peltonen, 2010, 98; Seeck, 2008, 191–199).

Samalla kun päätöksenteko annetaan ammattijohtajien tehtäväksi, oletetaan, että päätöksentekijälle on täydelliset tiedot päätöksensä perustaksi, käsitys kaikkien vaihtoehtojen seurauksista ja pystyisi pitämään omat arvonsa neutraaleina. Päätöksenteon rationaalisuudessa korostuu myös tavoitteellisen toiminnan haasteet: miten saada ihmiset työskentelemään saman päämäärän eteen. Ihmisillä ei ole välttämättä yhteneväiset käsitykset ”oikeasta päätöksestä” tai päämäärästä, eikä reitistä siihen pääsemiseksi (Seeck,

2008, 195–198.). Päätökset tulevat siis ylhäältä alaspäin, ja työntekijöiden tehtäväksi jää seurata niitä ja sopeuttaa oma toiminta niiden mukaiseksi (Peltonen, 2010, 113).

Rakenneteoriat näkevät organisaatiot objektiivisesti määriteltävinä, ikään kuin organismimaisena systeeminä, joiden osat voivat joustavasti muodostaa erilaisia kombinaatioita mekanistisesta verkostomaiseen organisaatorakenteeseen (Peltonen, 2010, 113). Organisaatiota voidaan rakenneteoreettisista lähtökohdista tietoisesti muokata vähän samaan tapaan kuin tietokoneita ohjelmoidaan (Peltonen, 2010, 116; Seeck, 2008, 159). Tämän ajattelutavan keskeiseksi ongelmaksi muodostuu se, etteivät ihmiset läheskään aina toimi rationaalisista lähtökohdista (Seeck, 2008, 199).

3.4. Organisaatiokulttuuri sitouttamisen välineenä

Voimakkaan talouskasvun hiipuesssa 70-luvulla, tuli jälleen tarvetta löytää muita arvoja ja toisaalta uusia mahdollisuuksia vaikuttaa organisaatioiden tehostamiseen. Havaittiin, että rakenteelliset mallit ja aineelliset voimavarat eivät yksistään auta organisaatiota menestymään, vaan tarvittiin myös organisaatioon sitoutunutta henkilöstöä. Tämän myötä syntyneen kulttuurisen paradigman mukaan organisaatiot muodostuvat sosiaalisista tulkinnoista, ja ne alettiin nähdä omina kulttuureinaan, jotka ilmentävät omalta osaltaan yhteiskunnan vallitsevaa tilaa. (Alvesson & Berg, 1992, 21–23, Peltonen, 2010, 127; Seeck, 2008, 206; Harisalo, 2008, 264.)

Kulttuuriset ajattelutavat tarjosivat Harisalon (2008, 264) mukaan suorastaan ”mullistavan tavan” ajatella organisaatioita. Viimeistään Thomas Petersin ja Robert Watermanin 1982 kirjoittama *In Search of Excellence* -teos nosti organisaatiokulttuurin myös organisaatiotutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi. Peters & Waterman (1982) näkivät organisaatiokulttuurin pehmeämmäksi kontrollikeinoksi, sillä se toimii muodollisia rakenteita paremmin. Tässä ajattelutavassa organisaatiot ymmärrettiin sosiaalisina konstruktioina, ei mekaanisina järjestelminä.

Sosiaalinen konstruktivismi on yksi taustateoria kulttuurin tutkimiselle. Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin vuonna 1966 julkaisema teos *The Social Construction of Reality* (suom. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen) nostaa sen keskeisimmiksi käsitteiksi ulkoistamisen, objektivaation ja sisäistämisen. Ulkoistaminen kuvaa ihmisen omatoimista toimintaa, objektivaatio tapahtuu siinä vaiheessa, kun toiminnan sosiaalinen alkuperä katoaa ja toiminta on sisäistetty, kun ihmiset alkavat toimia sen tavalla. Yhteiskunta muodostuu näiden käsitteiden varaan. Sisäistämistä tapahtuu, kun yksilö sosiaalistetaan osaksi yhteiskuntaa (Berger & Luckmann 1994, 148 - 149.) Tätä ajatusta voidaan soveltaa myös organisaatioihin.

Organisaatiokulttuurisissa teorioissa on eroa siinä ajatellaanko organisaatiokulttuuri, useiksi erilaisiksi käyttäytymis- ja toimintatavoiksi, jotka yhdessä muodostavat omanlaisensa kokonaisuuden vai hiljaisesti hyväksytyksi yhteiseksi käsitykseksi siitä, mikä juuri tässä organisaatiossa on hyväksyttyä ja toivottua käytöstä (Seeck, 2008, 204). Myös Schein (1987) näkee organisaatiokulttuurin olevan tiedostamattomia perusoletuksia, jotka ovat yhteisiä jonkin organisaation jäsenille. Nämä käsittelevät organisaation näkemystä itsestään ja ympäristöstään. Niiden perustana on yhteinen kokemus ja ne ovat opittu tapa reagoida ulkoisiin ja sisäisiin ongelmiin. Kulttuuri on siis opittua ja se syntyy ja muuttuu uusien kokemusten myötä. (Schein, 1987, 24–26).

Organisaatiokulttuuria voidaan tutkia kahdesta näkökulmasta: rationaalisempaa näkökulmaa edustaa se, että kulttuuri nähdään organisaation alaiseksi eli ”organisaatiolla on kulttuuri”. Se on arvojen ja merkitysten järjestelmä, jota voidaan tarkastella objektiivisesti ja mallintaa. Tästä näkökulmasta voidaan myös johtamisen näkökulmasta hallita. Tulkinnallisempi näkökulma on ”organisaatio on kulttuuri”, jonka mukaan organisaatio nähdään enemmänkin kulttuurinsa tuotteena eli se heijastelee organisaatiossa yhteisesti jaettuja arvoja ja merkityksiä. Nämä syntyvät esimerkiksi kokemuksista ja niistä tehdyistä tulkinnoista. (Smirchich, 1983.)

Joka tapauksessa organisaatiokulttuuria ja yhteisiä merkitysjärjestelmiä ylläpidetään viestinnän avulla ja yhteinen kulttuuri antaa jäsenilleen samaan aikaan tunteen sekä

omaleimaisuudesta että yhteenkuuluvuudesta. Kulttuurilla voi olla myös useampia alaja jopa vastakulttuureita ja se voidaan nähdä joko muuttujana tai metaforana näkökulmasta riippuen. (Smircich, 1983.) Peltosen (2010, 127–129) mukaan voidaan puhua subjektiivisesta tai intersubjektiivisesta näkökulmasta sen mukaan rakentuuko vai rakennetaanko kulttuuri.

Organisaatiokulttuuriin uutena jäsenenä tullessaan työntekijällä on tietty ammattitaito ja tiedot ja taidot selviytyä työtehtävistä. Hän kuitenkin sosiaalistuu ja johtamisen myötä myös sosiaalistetaan kulttuuriin ja hän myös aktiivisesti hankkii tarvittavan ymmärryksen työyhteisön jäsenyyteen. Hän oppii tietynlaiset ajattelu- ja toimintatavat. (Peltonen, 2010, 146–147; Harisalo, 2008, 264–265). Tässä yhteydessä johtaminen voitaisiin yksinkertaisimmillaan nähdä organisaatioon tai organisaatiokulttuuriin sosiaalistamisena. Harisalo (2008, 265) näkee kuitenkin, että kulttuurinen ulottuvuus sekä vahvistaa että heikentää käytännön toimintaa.

Myös Smircich on esittänyt yhdessä Gareth Morganin kanssa, että johtajuutta alettaisiin yleisemminkin tarkastella organisaatioissa yhteisesti jaettujen merkitysten muuttamisena ja manipulointina. Johtajan tärkeimpinä tehtävinä voidaan pitää mielekkyyden ylläpitämistä, siten että organisaation jäsenet kokevat sen tavoitteet merkityksellisenä sekä sen tunteen välittämistä, että toiminta on organisoitunutta. Tätä voidaan toteuttaa ohjaamalla työntekijöiden kiinnostusta päämäärän kannalta oleellisimpiin merkityksiin ja toimintoihin. (Smircich & Morgan, 1982.)

Kulttuurin säilyminen ja kehittyminen perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen jatkuvuuteen. Se luo sosiaalista järjestystä ja välittää esimerkiksi tarinoiden muodossa tietoa sukupolvelta toiselle. Nämä ”tiedot” voivat olla myös arvoja, asenteita ja käyttäytymismalleja. (Alvesson & Berg, 1992, 37 - 41, Juuti, 2006, 242). Samalla linjalla on myös Schein (1987, 19–20, 26), joka näkee organisaatiossa tapahtuvat muutokset kulttuurisina muutoksina ja näin ollen organisaatioon vaikuttamisen voidaan ajatella perustuvan kulttuurin muutokseen. Nämä ovat hitaita muutoksia. Sosiaalisen konstruktivismin hengessä voidaan siis puhua myös kulttuurin uusintamisesta ja jopa uudistamisesta.

Harisalon (2008, 266) mukaan tämä tarjosi täysin uudenlaisen mahdollisuuden kehittää organisaatioita, sillä voitiin yhdistää yksilön kehittymishalut ja organisaation menestys.

3.5. Innovaatiot ja kehittäminen johtamisen keskiössä

Alati kiristynvä kilpailu vaatii organisaatioita uudistumaan jatkuvasti. Tähän ongelmaan haetaan vastausta innovaatioteorioista, jotka ovat vielä nykyäänkin vallitseva paradigma. Myös Peltonen kuvaa muutosta, jossa jälkiteollisen aikakauden yritystoiminnan keskeiseksi ongelmaksi on tuotantotoiminnan turvaamisen sijaan muodostunut jatkuvan kulutuksen varmistaminen. Hänen mukaansa myös työnteko on nykyään asiakaslähtöistä eli keskitytään työn tarjoamiin (kehittymis)kokemuksiin. Työ nähdään tapana toteuttaa itseään. Tämän myötä myös näkökulma johtamiseen on muuttunut: Jos tieteellisen liikkeenjohdon aikana oli johtajan tehtävänä suunnittelu, strategioiden toteutuksesta huolehtiminen ja valvonta, niin nykyään johtajan on tunnettava työntekijöiden näkemykset ja saada ne yhteneväisiksi organisaation tavoitteiden kanssa. Samalla valta ja vastuu siirtyvät alaspäin ja työntekijät tulisi saada itse ohjaamaan itseään. (Peltonen, 2004, 201–203.)

Harisalon (2008, 283) mukaan innovatiivisuus on ollut ikään kuin piilevänä ominaisuutena johtamisparadigmojen jatkumossa ilman että kukaan on uskaltanut kyseenalaistaa vallitsevia olosuhteita. Alun perin innovatiivisen organisaation tausta-ajatus on peräisin tuotekehityksestä ja siihen liittyvästä luovuuden toteuttamisesta. Työntekijät nähdään aktiivisina yksilöinä, joilla on tarve kehittyä ja taipumusta luovuuteen. Heitä motivoi ajatus työmarkkina-asemansa parantamiseen, mutta innovatiivisuutta voidaan myös kehittää. Innovatiivisten työntekijöiden avustuksella koko organisaatio uudistuu ja säilyttää kilpailukykyä. (Seeck, 2008, 243–244, 247; Harisalo, 2008, 245.)

Yhden tulkinnan mukaan innovaatioparadigma sisältää elementtejä sekä normatiivisesta että rationaalisesta kontrollista. Se korostaa luovuutta ja yhteistyökykyä, mutta siihen liittyy myös rationaalinen kontrolli, joka keskittyy työprosesseihin ja organisaation järjestäytymiseen. (Seeck, 2008, 245.)

Innovatiivinen organisaatio vaatii tiettyjä asioita myös sisäiseltä toimintaympäristöltään: niiden organisaatorakenne on väljä ja joustava, organisaatiokulttuurin tulee olla suotuisa kehittämiseen sekä johtaminen luonteeltaan enemmänkin valmentavaa kuin byrokraattista. Näin se rohkaisee ja motivoi työntekijöitä ”yrittäjähenkisyyteen” ja oman asiantuntijuutensa esilletuomiseen. (Seeck, 2008, 256–262.) Tällaisen organisaation johtaminen on tasapainoilua luovan vapauden tilan järjestämisen ja tulosten vaatimisen välillä (Seeck, 2008, 267–268).

Innovaatioteorioiden keskeiset piirteet näkyvät myös yksittäisessä organisaatiomallissa, joka on oppiva organisaatio. Sen kehittyminen on alkanut jo ihmissuhdekoulukunnan myöhäisessä vaiheessa ja myöhemmin se on saanut vaikutteita lisää muun muassa organisaatiokulttuurisista teorioista. Sengen mukaan sen perusajatus rakentuu jatkuvalla muutokselle (kuten innovaatioteoriat). Taustalla on systeemiajattelu, jonka lähtökohtana on laajempien kokonaisuuksien hahmottaminen sekä merkittävä näkökulman muutos pysyvistä organisaatiosta joustavampaan, kehittyvään muotoon. Keskeistä tässä on se, että organisaation jäsenet kyseenalaistavat toimintaansa ja oppivat uutta, he uudistavat samalla koko organisaatiota. Oppiminen ja uudistuminen tarvitsevat suunnakseen yhteisen päämäärän, johon pääsemisestä vastaa viimekädessä johtaja. (Senge, 1994, 3). Samantapaisiin tuloksiin on tullut myös Argyris (1992) omien tutkimustensa pohjalta. Hänen määritelmässään oppiva organisaatio on sellainen, jossa jäsenet itse aktiivisesti kyseenalaistavat toimintaa ja korjaavat mahdollisia virheitä vaikuttamalla omiin tai organisaation toimintatapoihin.

Oppivasta organisaatiosta on tehty myös kehittyneempi versio, tulevaisuudenvisio, jota Sydänmaalakka nimittää älykkääksi organisaatioksi. Tällainen organisaatio toimii ja sitä johdetaan tehokkuuden, oppimisen ja hyvinvoinnin ristipaineissa (Sydänmaalakka, 2004, 101). Tavoitteena on jatkuva osaamisen kehittäminen, jotta organisaatio pystyy myös toimintaympäristöstä tulevaisuudessa muutospaineissa suoriutumaan tehtävistään. Älykäs organisaatio huomioi, että yrityksen ainoa pysyvä kilpailuetu on osaava ja motivoitunut henkilöstö. Tämä malli yhdistää siis oppivan organisaation kehittämisajatuksen ja organisaatiokulttuurin paradigman keskeiset normatiiviset näkökulmat sitoutumisesta ja

henkilöstön hyvinvoinnista eli se käyttää rationaalisen älykkyyden ohella myös emotionaalista ja henkistä älykkyyttä. (Sydänmaalakka, 2004, 101–102).

3.6. Yhteenvedoa: Johtamisoppien perintö

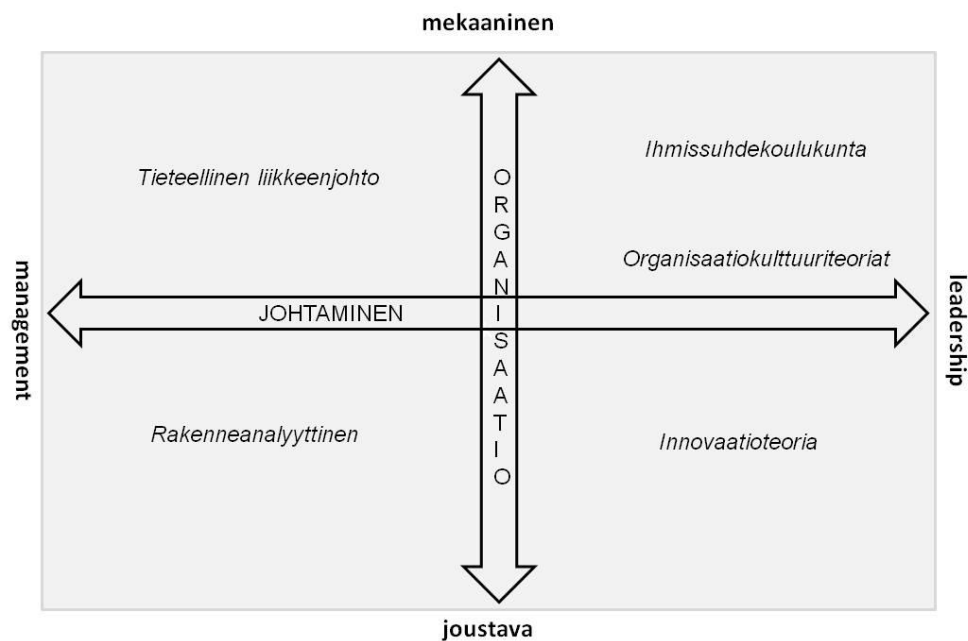
Kuten edellä kuvattujen johtamisparadigmojen myötä tulee ilmi, on johtamista mahdollista tarkastella hyvin moninaisista näkökulmista. Pelkästään johtamisopit ovat lähes jokainen saaneet alulle jonkin ”vastaopin”, joka kääntää näkökulman miltei päinvastaiseksi, ja viimeistäänkin kriittinen johtamistutkimus (ks. esim. Alvesson & Deetz, 2000) löytää sijan kritiikilleen oppien sisällä. Tämän laajan johtamisoppien kirjon keskellä johtamistoiminnan ydin on välillä hyvin hankalasti hahmoteltavissa, vaikka on ilmeistä, että perimmiltään on aina kysymys samasta ilmiöstä, jossa johtaminen tapahtuu aina suhteessa alaiseen ja organisaatioon.

Laajemmin mm. Barley & Kunda (1992) näkevät johtamisparadigmojen näkökulman vaihdelleen rationaalisen ja normatiivisen (kontrollin) välillä. Tieteellinen liikkeenjohto ja rakenneteoriat korostivat rationaalisesta näkökulmasta tehokkuutta ja näkivät työntekijän lähes pelkästään taloudellista hyötyä tavoittelevana toimijana. Johtaminen oli vallankäyttöä, jolle haettiin oikeutus ja sitä perusteltiin tieteestä käsin. Normatiiviset näkökulmat eli esimerkiksi ihmissuhdekoulukunta puolestaan nostaa tarkastelun keskiöön yhteisöllisyyden ja sitoutumisen. Tässä näkökulmassa otetaan huomioon myös sosiaalisen yhteisön ja ihmisen omien pyrkimysten vaikutus toimintaan. (Seeck, 2008, s. 31) Normatiivisen kontrollin näkökulmasta johtaminen näyttäytyy enemmänkin ihmisten ohjaamisena. Molemmissa näkökulmissa voidaan siis nähdä sama tehostamisen päämäärä, mutta normatiivissa paradigmoissa se saavutetaan inhimillisemmin yhteisöllisyyttä ja jaettuja arvoja korostaen. (Barley & Kunda, 1992, s. 384.)

Toinen näkökulman muutos on organisaatiokulttuurin myötä tullut mahdollisuus vaikuttaa organisaatioon laajemmin ihmisten kautta: Tästä voidaan puhua organisaatiokulttuurin muutoksena mekaanisesta joustavaan (Burns & Stalker, 1961) tai se voidaan kuvata myös laajemmin organisaatiokulttuurin tai koko organisaation muutokseksi.

Joustavat ja dynaamiset organisaatiot pystyvät paremmin vastaamaan organisaatioiden alati muuttuvan toimintaympäristön haasteisiin (Harisalo, 2008, 218).

Edellä kuvatuista paradigmoista erottuu selkeästi tietynlaiset ääripäät juuri johtamisen kontrollin ja organisaation suhteen. Nämä voidaan ajatella ulottuvuuksina, joiden sisällä johtamistoiminta pääsääntöisesti tapahtuu. Toinen ulottuvuus kuvaa johtamista kontrollimuotona muuttuen management-johtamisen ja ihmisten johtamisen suhteen (leadership). Toinen kuvaa johtamista organisaation rakenteen näkökulmasta muuttuen pysyvästä joustavaan. Johtamisparadigmat voidaan kuvata näiden ulottuvuuksien suhteen seuraavasti:



Kuvio 4. Johtamisopit ja johtamistoiminnan ulottuvuudet

Luvussa 4 tarkastellaan lähemmin kuviossa 4 kuvattujen ulottuvuuksia ja niiden ääripäitä, jotka ovat johtamisteorioiden historian keskeisimpiä muutoksia eli paradigmatasolla näkökulman siirtymiä. Niiden avulla hahmotellaan johtamista toimintana ja koetaan tavoittaa toiminnan ydin eli se kenttä, jonka alueella johtamistoiminta tapahtuu.

4. JOHTAMISTOIMINNAN ULOTTUVUUKSIEN HAHMOTTELUA

Luvussa 3 hahmoteltiin johtamisoppien pohjalta esiin nousseita ulottuvuuksia, jotka johtamistoiminnassa ovat lähes aina läsnä. Näiden ulottuvuuksien ääripäitä vertaamalla saadaan selville, miltä osin paradigmasta toiseen siirtyminen on ollut vain pelkkää retorista muutosta, ja mikä mahdollisesti todellisempaa. Näin yritetään tavoittaa johtamistoiminnan mahdollista pysyväisluonnetta. Tämän avulla johtamistoiminta voitaisiin käsitteellistää sellaiseen muotoon, että sitä voidaan myöhemmin tarkastella pedagogisen toiminnan teorian valossa.

Johtamisparadigmoissa on havaittavissa kaksi keskeistä muutosta: **Johtajan roolin muutos**, joka liittyy Barleyn ja Kundan (1992) jaottelun mukaisen rationaalisen ja normatiivisen kontrollin vaihteluun eli siirtymään tehtäväkeskeisestä vallankäyttäjästä (tieteellinen liikkeenjohto) ihmiskeskeiseen johtajaan (ihmissuhdekoulukunta) ja matalampaan hierarkiatasoon. Toinen näkyvä muutos on **organisaation tason muutos** pysyvästä organisaatiosta (tieteellinen liikkeenjohto) kehittyväksi ja uusiutuvaksi (innovaatioteoriat), jonka myötä pysyvät muodolliset rakenteet vaihtuvat toimintaympäristön mukaan mukautuviksi.

4.1. Johtajan roolin muutos: vallankäyttäjistä coachaajaksi

Yksinkertaisimmillaan johtaminen voidaan kuvata toimintana, jossa vaikutetaan ja käytetään valtaa ihmisiin, jotta päästään tiettyyn tavoitteeseen. Vallan yhteydessä voidaan äärimmillään puhua Foucault'n mukaan tieteellisen liikkeenjohdon toimintatapojen

mukaisesta kurivallasta (ks. esim. Seeck, 2008, 95), jossa johdetaan rangaistusten uhal- la. Toisen ääripään muodostavat innovaatioteoreettiset lähestymistavat, jossa oletetaan että ihmiset johtavat itse itseään (ks. esim. Sydänmaalakka, 2004, 200). Tämän taustalla on ajatus siitä, että ihmiset haluavat kehittyä ja heidän kehittyessään koko organisaatio kehittyy. Kriittisesti voidaan myös todeta, että myös näennäisesti demokraattisempien paradigmojen yhteydessä ilmenee vallankäyttöä, se vain piilotetaan kulttuuriseen reto- riikkaan (Kuittinen, 2006).

Johtamisen keskiössä on esimiehen ja alaisen välinen suhde, joka voidaan määritellä näkökulmasta riippuen valtasuhteena (Seeck, 2008, 18) tai vuorovaikutussuhteena (esim. Hersey ja Blanchard, 1990). Hierarkkinen johtaminen perustuu selkeisiin organi- saatorakenteisiin, sääntöihin ja niiden valvontaan. (Juuti, 2007, 160). Turner näkee johtamisen yhtä aikaa vaikuttamisena ja vallankäyttönä. Vallankäyttö on sosiaalisissa tilanteissa neuvoteltuna syntyvä ilmiö, ja näin johtajuus on sosiaalinen rooli. Tämä roo- li jakaantuu siten, että johtaja vaikuttaa ryhmässä enemmän kuin muut ja samalla palve- lee ryhmää edistäessään ja varmistaessaan organisaation tavoitteeseen pääsyä. Valta perustuu nimenomaan yhteisen tavoitteen suunnannäyttämiseen. (Turner, 1991, 132– 135; Turner 2005, 19.) Toisaalta hierarkkisen johtamisen ja organisaatorakenteen on- gelmat nousevat esiin tilanteissa, joita ei voida ennakoida esim. muutostilanteet, uuden tuotteen kehittäminen, koska näissä on tärkeä merkitys myös alhaalta ylöspäin suuntau- tuvassa tiedonkulussa (Adler, 2001, 216).

Jo johtamisoppien varhaisvaiheessa, tieteellisen liikkeenjohdon aikakaudella, nähtiin johtamisen ja vallanjoon ongelmia: Peltosen mukaan tuolloin nähtiin, että organisaation tavoitetta palvelee parhaiten vallan keskittäminen, jolloin suunnitelmat ja viestit lähte- vät keskitetysti ja yksiselitteisesti yhdestä pisteestä. Johtajan oli kuitenkin toiminnas- saan huomioitava tasapuolisuus, säännöt ja vastuurakenteet. Taylor sen sijaan suunnit- teli johtamisen hajauttamista, mutta se ei saanut kannatusta, koska kukaan ei tällöin ottaisi kokonaisvastuuta eikä epäselvissä tai ristiriitaisissa tilanteissa saataisi aikaan ratkaisua. (Peltonen, 2010, 48.) Samaan tapaan myös Argyris (1992) näkee yksilöiden ja organisaatioiden käyttäytyvän epäjohdonmukaisesti, koska työntekijät eivät välttä- mättä tunnista organisaation tavoitteita tai oman toiminnan vaikutusta niihin. Jokaiselta

voidaan kuitenkin odottaa aktiivista ja vastuullista roolia oman työtehtävän hoitamisessa. Tämä ajatus on myös Agyrisin oppivan organisaation mallin taustalla (1992, 9–12).

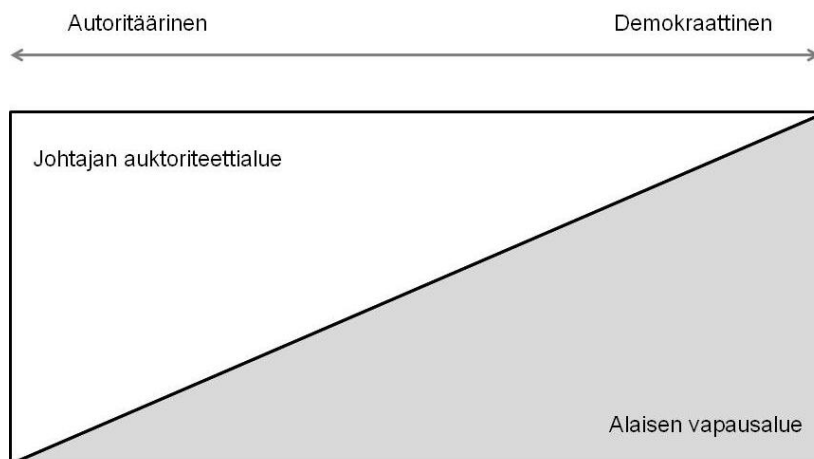
Useissa tutkimuksissa johtamiseen liitetään selkeästi vallan käsite: mm. Kuusela (2010) tulkitsee tutkimuksensa perusteella vallan rakentuvan sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa. Tällöin esimies, alainen ja kollega vuorollaan voivat toimia vallankäytön subjektina tai objektina. Kaikki vuorovaikutussuhteet eivät kuitenkaan ole valtasuhteita, vaan kokemukseen vallasta vaikuttaa eri tilanteessa tunne suhteen laadusta ja odotusten toteutuminen. (Kuusela, 2010, s. 154–157.) Tästä yksi malli on LMX-teoria (leader-member exchange theory). Teorian mukaan johtaminen on vaihtosuhte, jossa vuorovaikutuksessa muokataan johtajuutta ja rakennetaan johtamissuhdetta. (ks. esim. Graen, G.B. & Uhl-Bien, 1995.)

Harmaja ja Hellbom näkevät työntekijän vastuun lisääntyneen nykypäivän alati muuttuvassa työympäristössä. Työtä tehdään nykyään matalissa organisaatioissa ja asiantuntijoiden muodostamissa itseohjautuvissa tiimeissä. Samalla esimiehen työ on muuttunut valvojasta valmentajaksi ja sparraajaksi, sillä tarvitaan sellaista johtamista, jossa annetaan tilaa luovuudelle ja työntekijöiden hyvinvoinnille. Työntekijät sitoutetaan organisaatioon tarjoamalla kehittymismahdollisuuksia. Johtajan eli coachin tehtävänä on ohjata valmennettavan kehittymistä ja oppimista. Valmentaja ei siis anna valmiita ratkaisuja, vaan auttaa valmennettavaa löytämään omat vahvuutensa ja hyödyntämään niitä. Taustalla on näiden vahvuuksien hyödyntäminen organisaation tavoitteiden suuntaiseksi. (Harmaja & Hellbom, 2007, 213–216; Hellbom, 2005.)

Samantyyppinen itseohjautuvuuden näkökulma on keskeinen ajatus myös itsensä johtamisessa. Tätä näkökulmaa on tutkinut mm. Åhman, joka lähtee liikkeelle ajatuksesta että organisaatiot etsivät yhä tehokkaampia ohjaustapoja verrattuna ulkoiseen kontrolliin. Hän käsittelee väitöskirjassaan oman mielen johtamista, joka voidaan tulkita myös itsensä johtamisena. Hänen näkökulmana on, että tällä käsitteellä viitataan oman toiminnan kehittämiseen sen sijaan, että manipuloitaisiin muita. Ideaalina on, että organisaatiosta tulisi näin mahdollisimman itseohjautuva eli perinteistä johtamista ei juuri-

kaan tarvittaisi. (Åhman, 2003, 11, 117–120, 132.) Äärimmilleen vietyinä näin päästäisiin ainakin retorisesti eroon myös vallan käsitteestä.

Johtamistoiminnan luonteen voi siis nähdä vaihtelevan organisaatio-, persoona- tai jopa tilannekohtaisesti tehtävä- ja ihmiskeskeisyyden välillä. Tällöin voidaan puhua johtamistyylistä. Tannenbaumin ja Schmidtin (1958, 98) mukaan tyylin valinta perustuu johtajan omiin ominaisuuksiin, alaisten ominaisuuksiin sekä tilannetekijöihin. Näin muodostuu johtamiskäyttäytymisen jatkumo, jota havainnollistetaan kuviossa 5. Mitä autoritäärisempää johtajan toiminta kussakin tilanteessa on, sitä pienempiä ovat alaisen vaikutusmahdollisuudet.



Kuvio 5. Johtamistoiminnan jatkumo (Tannenbaum & Schmidt, 1958, 96).

Tätä jatkumoa Hersey ja Blanchard ovat kehittäneet tätä jatkumoa siten, että määrittelevät autoritäärisen johtamisen yleensä asiajohtamiseksi ja demokraattisen ihmistenjohtamiseksi. Heidän näkökulmana on, että tilanteen vaatimusten ja alaisten kypsyyssasteen pohjalta valitaan tehokkain johtamistapa. Näitä tapoja ovat delegoiva, osallistuva, myyvä ja ohjaavan väliltä. Ohjaavaan suuntaan mentäessä alaisen omatoimisuus kasvaa ja autoritääriinen johtamistapa heikkenee. (Hersey & Blanchard, 1990, 166–173.)

Kriittisesti voidaan myös todeta, että organisaatiossa taustalla vaikuttaa aina perimmäisen organisaation etu, vaikka alaisille annettaisiin muodollista vaikutusvaltaa. Näin ollen esimerkiksi Kuittinen (2006, 178) näkee itseohjautuvuuden tuomat pehmeämmät näkökulmat lähinnä psykologiseksi manipuloinniksi, koska johtamista käytetään sitouttamisen välineenä vaikuttamalla ihmisen identiteettiin. Samoin myös Alvesson ja Deetz, (2001) toteavat johtamisen kontrollimuodon muuttuneen fyysisen suorituksen valvonnasta yksilön pyrkimysten suuntaan.

Myös Malin (2012) näkee, että ajatus autoritäärisestä johtamisesta, joka perustui valtaan ja asiantuntijuuteen, on muuttunut osallistavaksi tiimipelaamiseksi. Hän näkee myös kriittisestä näkökulmasta, että näin on muutettu käsitystä lähinnä vallasta, sillä todellisuudessa jonkun täytyy aina sanoa viimeinen sana tai tehdä päätös siitä, mihin suuntaan organisaatiota viedään. Näin ollen joku muu kuin pelkästään tietty tiimi tai työntekijät ryhmänä tekee ratkaisuja myös osallistavassa ajattelutavassa (Malin, 2012, 48–49).

Johtaminen nähdään siis kirjallisuuden perusteella moninaisena ilmiönä, joka kärjistetynä voi olla valvontaa ja vallankäyttöä, jota noudatetaan rangaistusten pelossa. Toisessa ääripäässä se voi tarjota ainakin näennäisen autonomian alaiselle, mutta jota kuitenkin viimekädessä säätelee organisaation edut ja tavoitteet (Kuittinen, 2001). Tässä keskustelussa tullaan samankaltaiseen pakon ja vapauden ristiriitaan kuin kasvatustieteen pedagogisessa paradoksissa. Vallankäyttöä ja samalla alaisen objekti-roolia on yritetty ainakin retorisella tasolla häivyttää eri paradigmojen myötä, mutta se keskustelu näyttää kohtaavaan yhä uusia haasteita.

Joka tapauksessa johtaminen on vuorovaikutteista ja intentionaalista toimintaa. Keskeistä on esimies-alaisuhde, joka voidaan nähdä perusluonteeltaan epäsymmetrisenä eli hyvin samantapaisena kuin pedagogisen toiminnan mukainen kasvattajan ja kasvatettavan suhde. Kirjallisuudessa korostuu myös johtamistyylien tilannekohtaisuus ja mm. Seeck (2008, 318–319) näkee johtamisen perustuvan kulloisenkin näkökulman mukaan erilaiseen valtaan. Johtamistoiminnan ydin näyttäytyisi nimetyn roolin sijaan

siis aina jonkinasteisena kontrollimuotona, jonka alistavuutta voidaan häivyttää erilaisin retoriikoin, kuten Kevätsalo (1999, 52) esittää.

4.2. Organisaation muutos: pysyvästä joustavaan

Vallankäytön ohella toinen keskeinen muutos näyttäisi olevan organisaation kehittämisen näkökulma, joka on tullut johtamis- ja organisaatiokeskusteluun organisaatiokulttuurin ja innovaatioparadigman myötä. Voidaan laajemmin ajatella, että organisaatioajattelussa on siirrytty pysyvästi näkemään organisaatorakenne Burns & Stalkerin (1961) jaottelun mukaisesti mekaanisen sijaan orgaanisena, joustavana. Tämä johtuu pitkälti siitä, että työelämässä on siirrytty yksittäisistä muutosprojekteista enemmänkin jatkuvan muutoksen tilaan (ks. esim. Kotter, 1997.)

Taylorismin aikaan oli vain yksi oikea tapa tehdä asiat ja se opetettiin uusille työntekijöille. Jo rekrytoinnissa kiinnitettiin huomiota teknisten taitojen ohella kykyihin muokautua kurinalaiseksi työntekijäksi. Mahdolliset muutokset tapahtuivat suoraviivaisen tiedottamisen kautta ja toteutus perustui toiminnan valvontaan. Jokaisella työntekijällä on esimies, jolla on oikeus antaa käskyjä. Työtehtävät jaettiin yksinkertaisiin osasiin eli tarkkarajaisiin ammatillisiin osa-alueisiin, vaikkakin suunnittelu ja johtaminen eriytettiin toisistaan (Seeck, 2008, 54, 94–95; Peltonen, 2007. 43). Vasta rakenneteorioiden aikakaudella ymmärrettiin, miten organisaation sisäisen järjestelmät vaikuttavat sen tehokkuuteen, silti vielä nykyäänkin organisaatiot ovat rakenteellisesti hyvin jäykkiä ja monet muutokset jäävät toteuttamatta, koska rakenteisiin ei osata tai uskalleta kajota (Juuti & Virtanen, 2009, 72; Kotter, 1996, 4-13).

Burns ja Stalker näkevät, että joustavan organisaation on helpompi vastata (nykypäivän) toimintaympäristön muutokseen ja epävarmoihin olosuhteisiin. Joustavassa organisaatiossa voidaan muokata rakennetta, vaihtaa tehtäviä ja hajauttaa auktoriteettia. Joustava organisaatio jättää suuren osan toiminnastaan avoimeksi, uudelleenmääriteltäväksi ja päätöksenteossa sovitellaan kantoja yhteen, jolloin se muistuttaa pitkälti poliittista päätöksentekoa. Kaikille tasoille hajautunut osaaminen ja työntekijöiden voimakas

sitoutuminen takaavat organisaation menestyksen. (Burns & Stalker, 1961.) Johtajan rooliksi jää tämän kehittymisen ohjaaminen.

Erityisesti sosiaalisen konstruktivismin myötä organisaatio alettiin nähdä sosiaalisesti rakentuneena, joka ei olekaan pysyvä tila, vaan johon ihmisten kautta voidaan vaikuttaa. Samalla tavoin kun yhteiskunta on ihmisten tuotos, jonka jäseneksi sosiaalistetaan, myös organisaatioon ja sen kulttuuriin voidaan sosiaalistaa. Organisaatioon sosiaalistaminen korostuu erityisesti, kun uusi työntekijä organisaatiokulttuurin kielellä ”perehdytetään organisaatiokulttuuriin”. Peltonen esittääkin, että tulokkaan sopeutumista helpottaa, jos hänellä on joku ”sisäpiiriläinen” tukijana siinä vaiheessa, kun hän opettelee uusia ja organisaatiossa vallitsevien näkemysten mukaisia tulkintatapoja. (Peltonen, 2010, 146–147.)

Organisaatiokulttuuriajattelun myötä nähtiin laajempia organisaation kehittämismahdollisuuksia kuin pelkästään työtehtävät, johtajan kyvyt tai organisaation rakenne (Seeck, 2008, 236–237.). Rakenteellisten muutosten ohella nähtiin mahdollisuus päästä vaikuttamaan työntekijöiden ajattelun, ymmärryksen ja kokemusten alueelle. (Harisalo, 2008, 265–266). Oppivan organisaation malli ja Kotterin näkemykset muutoksen johtamisesta jättävät sijan ja mahdollisuuden sille, että johtaja voi tukea yksilön kehittymistä ja samalla toiminnallaan saada koko organisaation oppimaan. Muutoksessa voidaan myös uudistaa organisaatiokulttuuria eli integroidaan uudet toimintatavat vanhaan eli myös ns. kulttuurin muutos on mahdollinen. Muutoin organisaatio ei voisi vastata muuttuvan toimintaympäristön haasteisiin. (Kotter, 1996, 105.)

Organisaation oppimisen näkökulmasta myös Senge tarkastelee kulttuurisia seikkoja: Hän jakaa organisaation oppimisen selviytymisoppimiseen ja transformatiiviseen oppimiseen. Näistä ensimmäinen käsittää sen, että vanhat toimintamallit säilyvät. Transformatiivinen puolestaan on nimensä mukaisesti uutta luovaa oppimista, jossa ymmärretään vanhojen toimintamallien riittämättömyys. Muutostila vaatii kriittistä näkemystä ja uutta luovaa innovatiivisuutta. (Senge, 1994, 216–240.) Samaan tapaan myös Argyris nostaa esiin uuden luomisen näkökulman ja kutsuu sitä syväoppimiseksi. Johtamisen

avulla voitaisiin näin ylittää pelkkä työn tekeminen, ja sen sijaan mahdollistaa yksilön sekä samalla koko organisaation oppiminen ja kehittyminen. (Argyris, 1992, 4)

Myös Juuti ja Virtanen näkevät nykyajan organisaatioiden alati muuttuvat toimintaympäristöt. Heidän näkemyksensä mukaan organisaatioiden tulisi rakentaa kestävämpi alusta muutoksille. Tästä he käyttävät termiä muutoksille altis organisaatiokulttuuri. Sen rakentamisen tuloksena organisaatio pystyy paremmin ennakoimaan muutostarpeita. Oleellista muutoksille alttiin kulttuurin luomisessa on myös se, miten strategiseen ajatteluun ylipäättään suhtaudutaan, millainen keskustelukulttuuri organisaatiossa vallitsee ja kuinka paljon henkilöstöllä on mahdollista osallistua. (Juuti & Virtanen, 2009, 55–57.) Samoilla linjoilla ovat olleet jo aiemmin myös (Sarala & Sarala, 1996, 43) tähdätessään oppivan organisaation periaattein organisaation pysyvän kyvykkyyden kehittämiseen.

Kriittisestä näkökulmasta oppivan organisaation ajatus voidaan myös palauttaa vallankäyttökeskusteluun tai pohtia kriittisesti, voiko yhteisöllisesti oppia. Konstruktivismia kohtaan voidaan esittää kritiikkiä, kuten kasvatustieteessä on jo tehty (ks. esim. Kivelä, 2004, 75–76). Samaan tapaan oppivan organisaatioon kohdistuvaa kritiikkiä esittää Malin (2012, 49–50), joka näkee oppivan organisaation ihanteellisen ajatuksen sekoittuvan organisaation kehittymisen vaatimuksiin, jolloin yksilön omat tavoitteet on sovittava organisaation tavoitteisiin ja yksilö joutuu sopeutumaan jatkuvaan muutoksiin ja epävarmuuteen elinikäisen oppimisen hengessä.

Edeltävän tarkastelun pohjalta voidaan todeta, että organisaatiokulttuurisen näkökulman myötä sosiaalistumisen rinnalle on tullut ymmärrystä myös kulttuurin ja koko organisaation muutoksille. Johtajan toiminta ei ole pelkästään sosiaalistavaa tai kuten Malinin (2012, 33) näkee, jopa indoktrinoivaa, vaan johtaja voidaan nähdä keskeisenä toimijana jättäessään tavoitteen toteuttamisen vaateessaan sijaa myös uuden, paremman tulevaisuuden luomiselle. Tämä näyttäytyy ulottuvuutena samantapaiselle kuin pedagogisen toiminnan yhteiskunnalliset periaatteet: kulttuurin presentaatio ja representaatio

ja erityisesti tämä näkökulma tuo johtamiseen mukaan pedagogisen toiminnan ajatuksen.

4.3. Yhteenvetoa: Tilannejohtamisesta johtamistoiminnan ytimeen

Edellä kuvatut johtamisen roolin ja organisaation muutoksen ulottuvuudet ääripäineen muodostavat eräänlaisen kentän, jonka sisällä johtamisen voidaan ajatella tapahtuvan. Myös Lindell & Rosenqvist (1992) näkevät johtamisen ulottuvuuksina: Heidän mukaansa johtamisnäkökulma vaihtelee tehtävä- ja ihmiskeskeisyyden ohella nykyään myös muutoksen ja kehityksen johtamiseen. Voidaan puhua jopa johtamisen kolmanesta ulottuvuudesta. Samoin Adler (2001) näkee johtamisen ulottuvuuksina, joissa toiminta vaihtelee yhteisöllisyys, hierarkkisuus ja markkinaehtoisuuden suhteen.

Samankaltainen useita näkökulmia integroiva ja johtamistoiminnan keskeisiä piirteitä esiin nostava malli on myös tilannejohtamisen idea, jonka mukaan johtaminen määritellään tietyn tilanteen mukaiseksi vaikuttamisprosessiksi. Johtamistoimintaan ja toimintatavan valintaan vaikuttavat sen hetkiset tilannemuuttujat. (Hersey & Blanchard, 1990, 163.) Tilannejohtamisen näkökulmasta organisaation johtaminen voidaan nähdä liiketoiminnan hallintana: Koska tavoitteiden saavuttaminen tapahtuu ihmisten toiminnan kautta, on myös johtajan oltava kiinnostunut sekä asioista ja toiminnasta tavoitteeseen pääsemiseksi (management) että ihmisten välisistä suhteista. (leadership). Tilannejohtamisen näkökulmasta johtaja siis valitsee kulloisenkin tilanteen ja alaisten valmiuksien mukaisen tavan toimia (Hersey & Blanchard, 1990, 5, 83, 167 - 168).

Erilaisten mallien ja johtamisparadigmojen pohjalta eräänlaisena johtamisen ihanteena ja saavuttamattomana päämääränä voidaan pitää sitä, että johtaja omalla toiminnallaan tekisi omasta roolistaan jossain määrin tarpeettoman eli vastuu päätöksistä siirtyisi jossain määrin alaisille. Näin alaiset eivät olisi passiivisia komenneltavia, vaan aktiivisia toimijoita ja jopa päätöksentekijöitä, jotka omalla toiminnallaan vaikuttaisivat organisaation tulevaisuuteen. Näin vapauduttaisiin jossain määrin vallankäytöstä (vrt. Kuittinen, 2006), mutta ei tehtäisi johtamistoiminnasta tarpeetonta.

Näyttäisi myös siltä, että organisaation näkökulmasta oleellista on, että työntekijät sosiaalistettaisiin vallitsevaan kulttuuriin ja ylipäätään organisoiduttaisiin, mutta samalla jätettäisiin myös sija koko organisaation tulevaisuuden myötä kehittyville toimintatavoille eli joustavammalle tavalle organisoitua. Vaikka tämä olisikin kriittisestä näkökulmasta pelkkää sanahelinää (ks. esim. Kuittinen, 2006), voidaan se ajatella yhtä oikeutettuna mahdollisuutena kuin pedagogisen toiminnan tuloksena mahdollistuva parempi yhteiskunta. Pedagogisen toiminnan teorian avulla voidaan ohittaa johtamisulottuvuuksien vastakkainasettelut mm. vallankäytön suhteen. Samalla teoria tarjoaa väliin yhtä aikaa siirtää vanhaa ja luoda uutta (kulttuuria), joka on nimenomaan pedagogisen toiminnan ja kehittymisen idea.

5. JOHTAMINEN PEDAGOGISENA TOIMINTANA

Johtamisen sijaan puhutaan usein myös ohjaamisesta ja jopa opettamisesta, erityisesti oppivien organisaatioiden kohdalla. (ks. esim. Argyris, 1992, s. 8-12). Tässä luvussa luodaan ensin katsaus pedagogiseen johtamiseen, jonka avulla johtamiskeskustelu tuodaan kasvatustieteen piiriin. Their (1994, 167) on todennutkin, että oppimisen ja kehittämisen tarpeen kautta kasvatustiede tarjoaa työelämälle ja johtamiselle vaihtoehtoja. Hän näkee työn olevan nykypäivänä tiedon välittämistä ja tuottamista, joten pedagogista johtajuutta tarvitaan muuallakin kuin opettajan työssä. Pedagogisen johtamisen käsite tuo tarkasteluun kehittymisen nimenomaan pedagogisesta näkökulmasta, joka sivuaa läheisesti myös oppivan organisaation myötä esiin nousseita ajattelutapoja.

Tässä luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tämän tutkimuksen aikana muodostunutta käsitystä johtamisesta pedagogisena toimintana. Tarkastelu tapahtuu yhdistäen johtamiskirjallisuuden pohjalta luotuja ulottuvuuksia ja pedagogisen toiminnan teorian periaatteita. Tarkastelun tuloksena luodaan malli, joka pyrkii integroimaan aiemmat, keskenään erilaiset ajattelutavat, säilyttäen kuitenkin samalla johtamistoiminnan erityispiirteet. Malli saa perusteensa tämän tutkimuksen aikana kirjallisuuden pohjalta havainnoiduista pedagogisen toiminnan ja johtamisen ilmiöiden hyvin samankaltaisista piirteistä ja keskusteluperinteestä.

5.1. Pedagogisen johtamisen käsitteestä

Pedagoginen johtaminen on ollut tutkimuskohteena suhteellisen pitkään. Nämä aiemmat tutkimukset eivät kuitenkaan tarkastele johtamista pedagogisen toiminnan teorian

kautta. Käsitteenä pedagogisen johtamisen otti ensimmäisenä käyttöön Vaherva (1984) teoksessaan *Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve*. Myös muut tutkijat ovat pedagogisen johtamisen tutkimuksessaan keskittyneet pääosin oppilaitoksen johtamiseen ja rehtorien toimenkuvaan (ks. esim. Helakorpi, 1989; Erätuuli & Leino, 1992, Ojala, 1998). Yleensä näiden tutkimusten taustalla on yleisempi ajatus oppivasta organisaatiosta. Vasta tuoreemmissa tutkimuksissa näkökulmaa on laajennettu ja alettu puhua pedagogisesta johtamisesta myös yritysmaailman mahdollisuutena.

Siv Their julkaisi 1994 teoksen *Pedagoginen johtaminen*, jossa hän antaa jo suuntaa ajatuksille, että pedagogisen johtamisen ajatusta voisi käyttää laajemminkin ja nostaa se myös muiden kuin pedagogisten organisaatioiden toimintaan. Hän näkee johtamisparadigmojen myötä syntyneen uudenlaisia signaaleja mm. muuttuneen toimintaympäristön myötä. Nämä muuttuneet signaalit ja kehittymisen ajatus tuovat pedagogisen näkökulman kaikkiin organisaatioihin, sillä johtaja on muuttumassa vallankäyttäjstä valmentajaksi ja innovaattoriksi. Tämä johtajan roolin muutos edellyttää, että kaikki organisaatioissa kehittyvät ja oppivat (Their, 1994, 9, 22–36.)

Johtamistasolla tämä näkyy siten, että vaikka jokaisessa organisaatiossa on omat, kyseiselle organisaatiolle sopivimmat johtamistapansa, yhteisenä piirteenä on nimenomaan kehityksen näkökulma sekä työn muuttunut luonne. Kehityksessä on Therin mukaan kysymys nykytilan parantamisesta eli niistä jatkuvista muutoksista, joita toimintaympäristön muutokset myös organisaatiolta vaativat. Nykypäivän työn hän näkee pitkälti tiedon välittämisenä ja tuottamisena. Näiden seikkojen pohjalta pedagogiset elementit ovat läsnä jokaisessa johtamistavassa. (Their, 1994, 35–36.)

Johtajan tehtävänä on olla opettajan tavoin auktoriteetin roolissa. Hän mahdollistaa ja saada aikaan oppimista, opettaa ja oppii itsekin. Hän pitää yllä avointa vuorovaikutusta ja jakaa mahdollisimman paljon osaamistaan muille. Oppimisella vahvistetaan työntekijöiden kykyä selviytyä nykyisistä tehtävistä sekä tulevista haasteista ja pidetään koko organisaatio kehittymisen tilassa, siksi hänen täytyy olla avoin ympäristöstä tuleville tiedoille ja vaatimuksille (Their, 1994, 42–43.). Myös Theirin ajatus kehityksestä viit-

taa sopivasti sivistysteoreettiseen ajatukseen ”olemassa olevan ylittämistä” eli ei tyydytä vain toistamaan vanhaa, vaan jatkuvasti kehitetään ja kehitytään.

Taipale (2004) on puolestaan käsitellyt väitöskirjassaan pedagogisen johtamisen mahdollisuuksia tiimien kehittymisen ohjaamisessa sekä tarkastellut, millaiset asiat tukevat pedagogisen johtamisen kehittymistä teollisuusyrityksessä. Hän näkee pedagogisen johtamisen ”sosiaalisena prosessina, jossa esimies vaikuttaa johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa”. Tutkimuksessa ilmeni, että pedagoginen johtajuus kehittyy itsensä johtamisen kautta eli esimiehen omien oppimis- ja ammattitaitojen kehittyessä. Pedagoginen johtaminen nähdään tutkimuksessa muiden esimiestaitojen ohella avaimena erityisesti kaikkeen kehittämistoimintaan. (Taipale, 2004, s. 223, 230).

Taipaleen johtopäätöksenä on, että esimiehen tulee hallita erilaisia johtamistyyplejä. Hän niputtaa yhteen erilaisia pedagogisia rooleja ja johtamisrooleja muodostaen näistä käsittepareja: Pedagogisia johtamisrooleja ovat opettaja, ohjaaja ja kasvattaja. Esimiesroolien vastinparit ovat ohjaaja / ennustaja, fasilaattori ja arvioija / tukija. (Taipale, 2004, s. 216–217.) Näistä muodostuu kolme pedagogisen johtajan tärkeintä ominaisuutta: kyky opettaa alaisia, tukea yksilöiden ammatillista kasvua osana organisaation tavoitteiden saavuttamista sekä tukea valmiutta sosiaalistua uusiin verkostoihin. Lisäksi johtajan tehtävänä ottaa vastaan palautetta ja ohjata työntekijöiden kasvua kohti itseohjautuvuutta. Myös Taipale näkee vuorovaikutustaidot oleellisina, sillä ohjaaminen ja motivoiminen tapahtuvat sen avulla. (Taipale, 2004, s. 217, 222–223.) Vaikka Taipaleen tutkimus keskittyy nimenomaan teollisuuden prosessiorganisaatioihin ja tiimityöhön, ovat nämä ominaisuudet helposti ajateltavissa jokaisen johtajan perusominaisuuksiksi.

Kolmas tutkimus, jossa on nostettu esiin oppimisen teemoja johtamisessa keskittymättä kuitenkaan pedagogisiin organisaatioihin, on Jouni Suomisen kauppatieteen alan väitöskirja vuodelta 2011. Hän on muodostanut tutkimuksessaan oppimisen johtamisen konstruktiota kotterilaisen ajattelun pohjalta. Tutkimuksessa käytettiin kasvatustieteen oppimisteorioita Kotterin muutosjohtamisen tulkinnassa, ja näin osoitettiin oppimisen ja johtamisen välinen riippuvuussuhde. Tässä tutkimuksessa todettiin, että johtajan pe-

dagogisen osaamisen puutteet ja kasvatuskäsitys vaikuttavat selvästi muutosprosessien onnistumiseen. (Suominen, 2011, s. 81–100.) Jos tätä tulosta peilataan nykyajan organisaatioiden pysyvään muutostilaan eli ajatukseen joustavista organisaatioista, voidaan myös tässä yhteydessä ajatella johtajan pedagogisen osaamisen tarpeen olevan jatkuvaa.

Edellä kuvatun pedagogisen johtamisen käsitteen myötä havaitaan, että pedagogisen johtamisen käsitettä voidaan hyvin hyödyntää myös muiden kuin pedagogisten organisaatioiden yhteydessä. Pedagoginen näkökulma johtamisessa korostuu erityisesti muutoksen ja kehittymisen ajatusten myötä, sillä erityisesti niihin usein liittyy myös oppiminen. Pedagogisen johtamisen käsite tuo siis johtamisen jo hyvin lähelle kasvatustieteen teorioita ja osoittaa yhteyden niiden välillä. Tämä yhteys ei kuitenkaan vielä anna selkeää kuvaa siitä, miten johtamista voitaisiin tarkastella yleisemmin pedagogisesta näkökulmasta tai pedagogisen toiminnan teorian kautta.

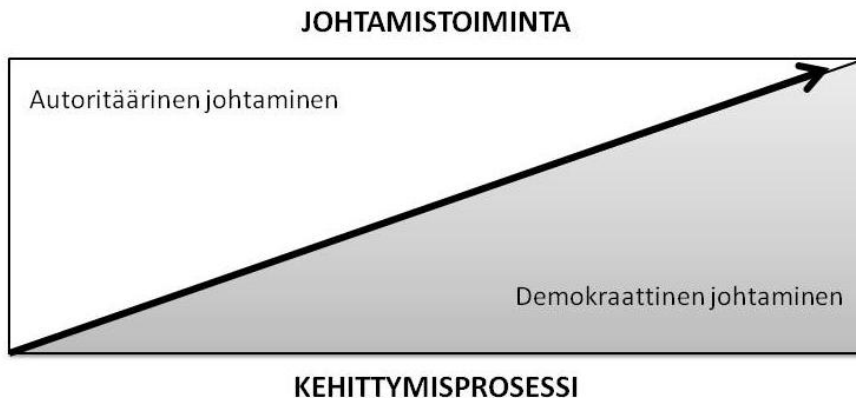
5.2. Johtamisen ydin ja pedagoginen toiminta

Sekä kasvatustieteen että organisaatio- ja johtamisteorian keskusteluperinteet osoittavat, että molemmissa painitaan samanlaisten ristiriitojen parissa: Molemmissa on nostettu esiin vallankäytön näkökulma sekä jatkuvan kehittämisen ajatus. Pedagogisen johtamisen käsite sekä luvussa 4 kuvatut johtamistoiminnan ulottuvuudet tuovat esiin sen, että johtaminen toimintana sisältää hyvin samankaltaisia elementtejä kuin kasvatustoiminta. Näitä piirteitä ovat ainakin johtajan ja alaisen epäsymmetrinen suhde, ja paradigmatasolla erityisesti oppivan organisaation ajatus kehittämisenäkökulmineen on tuonut johtamisen hyvin lähelle opettamista ja ohjaamista, jotka ovat luonteeltaan selkeästi pedagogista toimintaa (ks. esim. Latomaa, 2011; Posio, 2010).

Johtamistoiminta ja kehittymisen tai kehittämisen ajatus muodostavat siis hyvin samantyyppisen jännitteisen suhteen kuin kasvatus ja sivistys. Johtamistoiminnassa joudutaan tasapainoilemaan samalla tavoin pakon ja vapauden ristiriidan kanssa. Kriittisestä näkökulmasta voidaan todeta, että valta on läsnä kaikessa organisaation toiminnassa, se

on vain uudemmissa tulkinnoissa muuttunut fyysisen suorituksen kontrolloinnista henkiseen (Alvesson & Deetz, 2000, 11). Kuittinen (2006) näkee nykyisen johtamisen näennäisistä matalista organisaatioista huolimatta psykologisena vallankäyttönä. Tästä nousee esiin oleellinen kysymys siitä, kuinka tätä valtaa voitaisiin käyttää siten, että työntekijät nähtäisiin edelleen aktiivisina ja Kuittisen (2006, 180) mukaan autonomisina toimijoina.

Johtamistoiminnan yhden ulottuvuuden nähtiin luvussa 4 vaihtelevan tehtävä- ja ihmiskeskeisyyden, ja samalla myös autoritäärinen ja demokraattinen johtamisen, välillä. Näin ollen mitä demokraattisempaa johtaminen on, sitä vähemmän johtamista varsinaisesti tarvitaan. Luvussa 4.1 mainittu Tannenbaumin ja Schmidtin vuonna 1958 kehittämän johtamiskäyttäytymisen jatkumo kuvaa tätä autoritäärisen ja demokraattisen johtamisen suhdetta. Tuohon johtamiskäyttäytymisen jatkumoon voidaan yhdistää Argyrisin (1970) tai Sydänmaalakan (2003, 89) ajatukset alaisen kypsyyden kehittymisestä, jolloin voidaan muodostaa hyvin samanlainen kuvio kuin kasvatuksen ja sivistyksen suhteesta (kuvio 6):



Kuvio 6. Johtamistoiminnan ja kehittymisen suhde.

Tässä hahmotelmassa johtamistoiminnan päämääränä on täysi-ikäisyyden sijaan tietynlainen itsenäisyyden taso tai autonomia (ks. Kuittinen, 2006, 179), jolla viitataan heidän kykyynsä selviytyä tietystä tehtävästä, sitoutumisen tasoon sekä kykyyn kantaa vastuu-

ta (Sydänmaalakka, 2003, 89). Samalla kun alaisen autonomia kasvaa, muuttuu johtaminen yhä demokraattisemmaksi ja alaisen kehitymis- tai oppimisprosessi etenee.

Alaisen itsenäisyys viittaa Argyrisin (1970) ajattelussa myös itseohjautuvuuteen, joka on alun perin sosiaalisen konstruktivismin tuote. Se on tullut organisaatio- ja johtamiskontekstiin oppivan organisaation ajatuksen myötä, yhteistoiminnallisen- ja tiimioppimisen käsitteiden yhteydessä. Oppiminen nähdään tässä sosiaalisesti välittyneeksi Bergerin ja Luckmannin (1994) ajatusten pohjalta. Tämän ajattelutavan mukaan ihmiset yhteisöllisesti luovat merkityksiä ja näin ylläpitävät kulttuurisia sisältöjä, instituutioita ja samalla yhteiskuntaa. (Berger & Luckmann, 1994, 25, 78–79.) Esimerkiksi Senge käytännöllistänyt nämä ajatukset tiimioppimiseen, joka voidaan nähdä yhtenä oppivan organisaation keskeisenä ajatuksena. Oppimisen ajatus perustuu yhteisöllisyyteen ja yhteisön käymään dialogiin, jonka on tarkoitus ylittää yksittäisen yksilön ymmärrys. (Senge, 1994, 230)

Sama sosiaalinen konstruktivismi, joka näyttäytyy organisaatiokeskusteluissa, on vaikuttanut voimakkaasti myös kasvatustieteessä. Kasvatustieteen oppimiskäsityksenä se korostaa hyvin samantapaisia seikkoja. Sen keskeinen ajatus on, että tieto ja ihmisten käsitykset ovat aina sosiaalisesti, kielen avulla, tuotettuja. (Kuusela, 2002.) Oppiminen nähdään tilannesidonlaisena ja vuorovaikutukseen perustuvana toimintana, johon jokaisella ihmisellä on valmiudet. Opettaja ei siirrä tietoa, vaan oppija rakentaa eli konstruoi sen itse uudelleen aiemman tiedon pohjalta. Oppiminen nähdään siis oppilaan oman aktiivisen toiminnan tulokseksi, mutta se ei poista sitä tosiasiaa, että samalla tarvitaan myös ohjausta. (Rauste-von-Wright et al., 2003, 162–164.)

Itseohjautuvuuden näkökulma äärimmilleen vietynä johtaa siis kontekstista riippumatta samantapaiseen subjekti-filosofiseen tilanteeseen kuin pedagogisessa toiminnassa: Johtamistoiminnassa itseohjautuvuus vapauttaa vallankäytön alta ainakin retorisesti, mutta samalla se tekee samalla johtamistoiminnan tarpeettomaksi. Jos esimies-alaisuhde nähtäisiin tasavertaisena vuorovaikutussuhteena eli habermasilaisittain kommunikatiivisena tai sengeleisittäin dialogisena, ei johtajan ja alaisen välillä voisi olla minkään-

laista kompetenssieroja ja lisäksi (Kivelän 2004, 45) mukaan heidän pitäisi jakaa yhteinen elämismaailma. Tämä ei organisaatiokulttuurin näkökulmasta ole mahdollista, sillä esimerkiksi uudella työntekijällä ei voi olla tällaisia valmiuksia. Myös Goodwin näkee esimies-alaisuuden epäsymmetrisenä suhteena, koska esimies käyttää valtaansa alaisiin, mutta heillä ei ole samaa mahdollisuutta esimiehiä kohtaan (Goodwin, 2003, 141).

Samaan tapaan ajattelee myös Kuittinen (2006) eli autonomiassa ei päästä eroon kontrollista, vaan ”johtajuus sisäistyy jokaisen yksilön omaksitunnoksi”. Toiminnan taustalla on kuitenkin koko ajan toiminnan tuottavuus ja johdon tarkasti määrittelemät rajat. Näin työntekijä on edelleen subjekti organisaatiossa. Johtaminen ei tule tarpeettomaksi, mutta saavuttaa ”lakipisteensä” (Kuittinen, 2006, 179, 181) Myös itseohjautuvuutta korostavissa johtamisopeissa esimerkiksi valmentavassa johtamisessa tai oppivan organisaation ajatuksessa tunnustetaan oppimisprosessin ohjaajan tarpeellisuus (ks. esim. Senge, 1994; Hirvihuhta 2006, 11–12).

Tämän tarkastelun valossa näyttäisi siis, että vallankäyttö tai vaikuttaminen on paradigmatasolla pysyvä ominaisuus, mutta johtamistyyli sen sijaan voi vaihdella tilansidonnaisesti. Johtamisen kuvaaminen pedagogisena toimintana jättää myös mahdollisuuden sille, että eri tilanteissa johtajana voi tarvittaessa toimia myös alainen tai kollega. Näin on myös mahdollista, että Kuuselan (2010) määrittelemät toimijoiden tunnesuhteen laadusta ja odotusten toteutumisesta vaikuttavat johtajuuteen ja sen kokemiseen. Johtamistoiminta on luonteeltaan ohjaavaa ja toimintaa edistävää, eikä perustu pelkästään tiedon tai aseman tuomaan valtaan eli johtajan voi toimia eri tilanteissa varsinaisen nimetyn esimiehen sijaan myös alainen (Kuusela, 2010, 15).

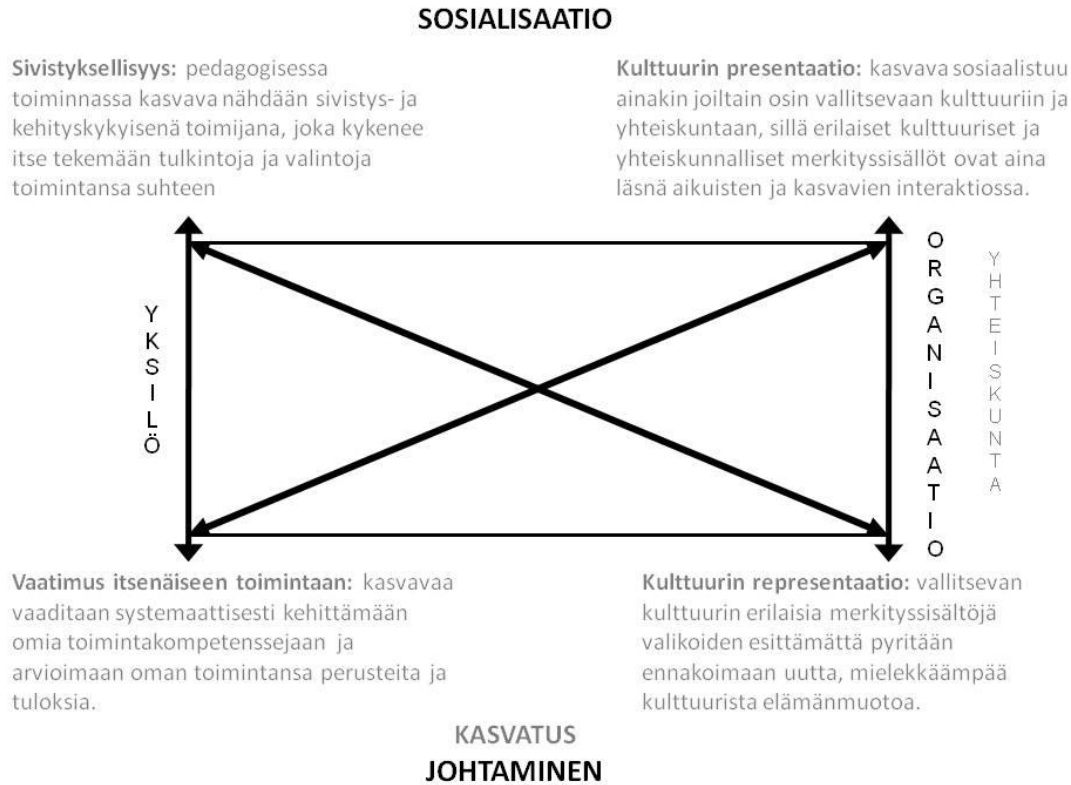
Luvussa 4 nähtiin johtamisen toisen ulottuvuuden liittyvän organisaatioon, ja vaihtelevan mekaanisesta joustavaan. Radikaali muutos organisaatiokulttuurin käsitteen myötä toi mahdollisuuden laaja-alaisesti kehittyville ja joustaville tavoille organisoitua ja samaan aikaan toimintaympäristön jatkuva muutostila toi tarpeen jatkuvalla kehittämiselle ja kehittämiseksi. Erityisesti oppivan organisaation ajatus sisältää voimakkaan pyrkimyksen olemassa olevan ylittämiseen (ks. esim. Argyris, 1992; Senge, 1994). Nämä

ajatukset antavat pohjaa sille, että johtamista olisi syytä tarkastella myös muuna kuin pelkästään organisaatioon tai organisaatiokulttuuriin sosiaalistamisena.

Organisaatioulottuvuus viittaa sopivasti myös pedagogisen toiminnan teorian yhteiskunnalliseen tasoon, sillä johtamista tarkastellessa voidaan organisaatiot nähdä sosiaalisina järjestelminä, joiden rakenne perustuu ihmisten ja ryhmien väliseen vuorovaikutukseen (Senge, 1994, 27; Peltonen, 2010, 9). Seeck näkee laajasti organisaatiot tapana liittyä ja sosiaalistua yhteiskuntaan. Myös organisaation on oltava vuorovaikutuksessa ja sopusoinnussa yhteiskunnan kanssa, joten ne omalta osaltaan ilmentävät myös yhteiskuntaa (Seeck, 2004, 350 – 351.) Voidaan puhua myös yhteiskuntavastuusta ja sen sosiaalisesta näkökulmasta, joissa korostuu se miten monella tavoin organisaatiot vaikuttavat ympäristöönsä - ja tietysti myös päinvastoin (ks. esim. Moilanen & Haapanen, 2006, Peltonen, 2008, 187). Viime kädessä siis myös johtaminen voidaan nähdä sosiaalisena vallankäyttönä, joka saa alkunsa yhteiskunnan normeista. (Turner, 1991, 116)

Edellä kuvatusta asetelmasta syntyy johtajalle vähän samanlainen kaksoisrooli kuin kasvattajalle: hänen on vastuussa samaan aikaan työntekijöille ja toisaalta myös organisaatiolle (ja välillisesti myös yhteiskunnalle). Alvesson (1996, 125) näkee kaksoisroolin lähinnä keskijohdon ongelmana, joka elää hänen mukaansa omien esimiestensä ja alaisensa ristipaineessa. Nykyaikaiset näkökulmat olettavat lisäksi johtajan johtavan muun muassa alaisen hyvinvointia ja osaamista, jopa työelämän ulkopuolella. Johtajan tehtäväksi nähdään toimia enemmänkin alaistensa mentorina tai palvelijana, mutta samaan aikaan he kuitenkin viimekädessä toteuttavat organisaation tavoitteita (Sydänmaalakka, 2004 s. 100; Kuittinen, 2006, 177).

Johtaminen näyttäytyy edellä kuvatun perusteella pedagogisen toiminnan teorian näkökulmasta hyvin samankaltaisena jännitteitä sisältävänä toimintana kuin pedagoginen toiminta, eli: tavoitteena on toisaalta sosiaalistaa työntekijä vallitsevaan organisaatioon, mutta huomioida myös (organisaation) kehittymisen mahdollisuus. Näin ollen voidaan hahmotella malli (ks. kuvio 7, s. 45), jossa kasvatuksen käsite korvattaisiin johtamisen käsitteellä.



Kuvio 7. Johtaminen pedagogisena toimintana (Peltonen, 1997, 25 mukaillen)

Tässä kuviossa 7 esitetystä mallista näkyy se kokonaisuus ja ne minimiehdot, joissa johtaminen pedagogisen toiminnan näkökulmasta tapahtuu. Sen mukaan sosialisatio ja johtaminen ovat yhtä aikaa läsnä niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa yksilö kohtaa organisaation ja sen kulttuurin. Johtaminen jakaantuu pedagogisena toimintana yksilötason ja organisaatiotason prinssiipeihin, samaan tapaan kuin pedagogisen toiminnan teoriassa. Seuraavaksi hahmotellaan tarkemmin sitä, millaisina nämä prinssiipit näyttävät tai voisivat näyttäytyä käytännön tasolla, kun johtamista tarkastellaan pedagogisen toiminnan näkökulmasta.

5.2.1. Yksilötason hahmottelua: Ammattitaidosta alaitaitoihin

Luvussa 2 kuvatun pedagogisen toiminnan teorian yksilötason prinssiipeiksi mainittiin sivistyskykyisyys ja vaatus itsenäiseen toimintaan. Sivistyskykyisyys viittaa siihen, että yksilö tunnustetaan aktiivisena toimijana, joka kykenee tekemään itse itseään kos-

keviä tulkintoja ja valintoja. Hänet nähdään myös kehityskykyisenä, joten viimeistään kasvatuksen myötä hän oppii arvioimaan myös toimintansa perusteita ja tehdä johtopäätöksiä toiminnan tuloksista. Näin kasvatuksesta tulisi jossain määrin tarpeetonta ja yksilöstä kehittyisi täysi-ikäinen, autonominen subjekti.

Samaan tapaan myös johtamistoiminnassa halutaan työntekijä nähdä aktiivisena ja kehittymiskykyisenä toimijana, ei pelkästään passiivisena käskyjen vastaanottajana. Johtamisen näkökulmasta tällä aktiivisuudella voidaan tarkoittaa ammattitaitoa tai työntekijäosaamista (ks. esim. Mönkkönen & Roos, 2009, 140), joka käsittää valmiudet hoitaa annettu tehtävä. Nykyään puhutaan usein myös alaistaidoista tai työyhteisötaidoista, joilla tarkoitetaan nimenomaan työntekijän aktiivista roolia organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. (ks. esim. Keskinen, 2005, 20).

Alaistaitoa voidaan kuvata sellaisena jokaisen työyhteisön jäsenen toisilleen tarjoamana tukena, josta ei erikseen palkita. Tämä on useimmiten luontaista auttamisenhalua, mutta on Keskinen (2005) mukaan kuitenkin ollut tarpeen käsitteellistää toiminta, jotta siihen voitaisiin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Alaistaitoja kuvataan myös luottamuksen, sitoutumisen ja psykologisen sopimuksen kautta (Keskinen, 2005). Lähtöoletuksena näissä kaikissa siis on selkeästi, että myös työntekijä kykenee tekemään organisaation kannalta hyviä valintoja. Hän tarvitsee kuitenkin johtajaa näyttämään oikeaa suuntaa (Keskinen, 2005, 43).

Yksilötason toinen prinssiippi eli pedagogisen toiminnan teorian mukainen ”vaatimus itsenäiseen toimintaan” tarkoittaa johtamisen näkökulmasta sitä, että johtaja voi tieteellisen liikkeenjohdon sanoin vaatia, oppivan organisaation ajattelutavan mukaan ohjata tai pedagogisin termein moralisoida työntekijää kehittymään ja arvioimaan oman toimintansa tuloksia. Johtajan tehtävänä on siis, samaan tapaan kuin pedagogisessa toiminnassa kasvattajan, mahdollistaa alaisen mahdollisuus toimia itsenäisesti eli auttaa alaista tekemään jotain mitä tämä ei vielä välttämättä osaa, mutta johon hänellä on valmiuksia.

Nämä yksilötason prinssiipit ovat juuri ne, joiden pohjalta johtamistoiminta on määritelty kontrolloivaksi, jopa vallankäytöksi. Mutta johtamisen tavoitteena on - samaan tapaan kuin kasvatustoiminnassa - tehdä itsestään mahdollisimman tarpeetonta eli kuroa umpeen esimiehen ja alaisen välistä kompetenssiero. Puhdas vallankäyttökeskustelu voidaan siis näin perustellen ohittaa myös johtamisessa, koska johtaja ei aja omia etujaan, vaan tunnustaa alaisen kykeneväksi tekemään tulevaisuuden kannalta hyviä valintoja ja kehittymään.

5.2.2. Organisaatiotason hahmottelua: Kulttuuriin sosiaalistumisesta kehittämiseen

Pedagogisen toiminnan teoriassa yhteiskunnallisen tason prinssiipit olivat kulttuurin presentaatio ja kulttuurin representaatio. Kulttuurin presentaatio kuvaa yksinkertaisesti vallitsevaan kulttuuriin sosiaalistumista ja representaatio mahdollistaa vapaan tilan jättämisen kasvatukseen. Eli vaikka kasvatustoiminta on päämääräsuuntautunutta, ei kuitenkaan voida tietää mikä tulevaisuudessa on mielekkäin elämänmuoto (Kivelä, et al., 1996, 132 – 133) ja näin ollen täytyy jättää tilaa sellaisen kehittymiselle.

Johtamisen näkökulmasta tarkasteltaessa toiminnan yhteiskunnallinen taso voisi kuvata organisaatiota ja sen kulttuurista ilmentymää. Koska alati muuttuvat toimintaympäristöt tarjoavat organisaatiolle uusiutumisen haasteita, ei tulevaa voida myöskään johtamistoiminnassa täysin ennakoida. Esimerkiksi Theirin keskeinen näkökulma (pedagogiseen) johtajuuteen oli kehittämisessä: Their käyttää suunnan antamisen metaforana ”valon sytyttämisestä tunnelin päässä”, Samalla hän toteaa, ettei johtajan pidä sytyttää tuota valoa yksinään, vaan yhdessä muodostetaan kuva toivotusta tulevaisuudesta. Näin kaikki voivat sitoutua tavoitteisiin ja motivoitua. Johtaja kehittyy itse ja kehittää johtamista siten, että toiminta vastaa ”nykypäivän todellisuutta ja huomisen tarpeita”. (Their, 1994, 80.)

Jos ja kun nähdään, että organisaatiossa on kulttuuri, täytyy uusia tulokkaita sosiaalistaa tähän vallitsevaan kulttuuriin eli perehdyttää. Organisaatioon sosiaalistaminen ko-

rostuu erityisesti, kun uusi työntekijä organisaatiokulttuurin kielellä ”perehdytetään organisaatiokulttuuriin”. Peltonen esittääkin, että tulokkaan sopeutumista helpottaa, jos hänellä on joku ”sisäpiiriläinen” tukijana siinä vaiheessa, kun hän opettelee uusia ja organisaatiossa vallitsevien näkemysten mukaisia tulkintatapoja. Näin kulttuuristen rajojen rikkomista tapahtuu vähemmän. (Peltonen, 2010, 146–147.) Toisaalta juuri näiden ”rajojen rikkomisen” voi tarjota mahdollisuuden uuden, paremman kulttuurin kehittymiselle.

Samaan tapaan kuin pedagogisessa toiminnassa myös johtamistoiminnassa voidaan ajatella jätettävän mahdollisuus olemassa olevan kulttuurin, ja jopa koko organisaation kehittämiseen. Vaikka jätettäisiin kriittisestä näkökulmasta omaan arvoonsa yhteisöllisen oppimisen mahdollisuus, tai se ajatus, että organisaation etu olisi jotenkin naamioitavissa yksilön eduksi (Kuittinen, 2006; Malin, 2012, 47–49), voidaan nähdä väistämättä merkityksellisenä, että nykyaikaisessa muuttuvassa toimintaympäristössä organisaation tulee kehittyä pysyäkseen kilpailussa mukana. Kuten Kuittinen (2006) kriittisesti toteaa, kaikki nämä kehittämistoimet kiistatta viimekädessä vievät eteenpäin organisaatiota sen omista lähtökohdistaan. Tosin samoin yhteiskunnan voidaan nähdä vaikuttavan kasvattajan toimintaan pedagogisen toiminnan näkökulmasta.

Pedagogisen toiminnan teorian kautta tarkasteltuna organisaatiotason prinssiipit näyttävät siis sekä sosiaalistavina että toimintaa kehittävinä. Ne nostavat esiin johtamisesta nimenomaan pedagogisen näkökulman, sillä mm. Kivelä (2006, 66) näkee, että pedagoginen toiminta on väline, jonka avulla ratkaistaan, mitä vallitsevia kulttuurisia sisältöjä välitetään ja toisaalta sen avulla tehdään tulevaisuutta. Näin myös organisaatiossa on vakiintuneita ja hyväksi havaittuja toimintamalleja, joista pidetään kiinni viime kädessä johtamisen keinoin ja joihin myös uudet työntekijät sosiaalistetaan.

Johtajan tulee kuitenkin toiminnassaan jättää tilaa ”huomisen tarpeille” sekä sille, että kehittävät toimet voivat lähteä liikkeelle myös alhaaltapäin, samaan tapaan kuin pedagogisessa toiminnassa pyritään Kivelän (2004, 66) mukaan pedagogisen toiminnan

tehtävä on pystyä ratkaisemaan kysymys paremmasta yhteiskunnasta ja mielekkäim-
mästä tulevasta elämänmuodosta.

5.3. Yhteenvedoa johtamisesta pedagogisena toimintana

Aiemmissä tutkimuksissa on luotu pedagogisen johtamisen käsite, joka ei kuitenkaan sellaisenaan ole riittävä määrittelemään johtamista toimintana, vaan kytkeytyy yhä liiaksi ainoastaan pedagogisiin organisaatioihin. Myös oppivan organisaation ajatuksen myötä kasvatustieteellinen ongelmakenttä on tullut osaksi johtamiskeskustelua (ks. esim. Malin, 2012).

Koska pedagogisen toiminnan teoria on osaltaan ratkaissut kasvatustieteen dilemmoja tai tuonut niihin uutta näkökulmaa, on perusteltua tarkastella myös johtamista pedago-
gisen toiminnan teorian valossa. Keskeisin yhteinen piirre on se, että molempia voidaan tarkastella muusta sosiaalisesta toiminnasta eriytyneenä toimintana eli kumpaakaan ei voida nähdä yksipuolisena sosiaalistamisena, vaan toimintana jossa ratkaistaan tulevai-
suuden mielekkäintä elämänmuotoa.

Molemmissa on siis samankaltainen kehittämisen ja kehittymisen ajatus, joka vaatii sen, että toiminnan kohde eli kasvatettava / alainen tunnustetaan aktiivisena eli sivistyskykyisenä / ammatti-/työyhteisötaitoisena toimijana, mutta jonka kehittyminen ei ole mahdollista ilman pedagogista vaikuttamista eli kasvattamista / johtamista. Sekä kasva-
tus- että johtamistoiminta tapahtuu vastavuoroisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta näiden toimijoiden suhde ei ole tasavertainen. Samalla myöskään toiminnan lop-
putulos ei ole selkeä päämäärä, vaan enemmänkin matkalla opittujen seikkojen pohjalta matkalla muuttuva kuva paremmasta tulevaisuudesta.

Luvussa 5. hahmoteltiin johtamisen ydintä ja luotiin pedagogisen toiminnan teorian kaltainen malli (ks. kuvio 7, s. 45) johtamisesta pedagogisena toimintana. Tässä yhtey-
dessä tarkastellut yksilö- ja organisaatiotason periaatteet tuovat esiin juuri ne näkökul-

mat, jotka ovat johtamisoppien jatkumossa keskusteluttaneet eli jotka kiistatta ovat siis ”oikeita” ja tärkeitä näkökulmia. Mallin avulla johtaminen tulee kuvatuksi melko pelkistettynä ja yksinkertaistettuna toimintana, mutta sisältäen ne erityispiirteet, jotka kirjallisuuskatsauksen pohjalta näyttäytyivät oleellisina.

Ehkä oleellisinta on, että mallin myötä pystytään kuitenkin perustellen ohittamaan yksipuolinen vallankäyttökeskustelu ja keskittyä kuvaamaan johtamista dynaamisena toimintana: johtaminen voi olla näkökulmasta riippuen rationaalista tai normatiivista ja organisaatioon voidaan sekä sosiaalista vallitseviin rakenteisiin ja kulttuureihin että luoda joustavasti parempaa tulevaisuutta. Organisaatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä organisaatiokulttuuria että laajemmin myös organisaatiota yhteiskunnallisena systeeminä.

Kun johtamistoiminnassa on läsnä sekä yksilö- että organisaatiotason prinssiipit, muodostuu kokonaisuus, joka on johtamistoiminnan ydin. Samaan tapaan kuin pedagogisen toiminnan teoriassa, näitä prinssiippejä ei voi määritellä yksinään. Kun pysytään näiden peruslähtökohtien jännitteisessä kentässä, johtaminen säilyy sekä alaisen, esimiehen että organisaation näkökulmasta mahdollisimman mielekkäänä toimintana.

6. POHDINTA

Tämän nostaa esiin uudenlaisen näkökulman johtamisen tarkasteluun. Se on myös uskalias yritys nostaa kasvatustieteellinen teoria osaksi johtamiskeskustelua. Johtamisteoreettiseen keskusteluun on aiemmin varsin vähän otettu kantaa kasvatustieteellisestä näkökulmasta, vaikka muut käyttäytymistieteet ovatkin olleet laajasti edustettuina jo ihmissuhdekoulukunnan aikakaudelta asti (Seeck, 2004 s. 106, 205). Ongelmana aiemmin on ollut monitieteisyyden ohella kasvatustieteen melko suppea teoriavalikoima empiirisen tutkimuksen suhteen (Kivelä et al., 1996, s.136).

Johtamisen tutkimisen haasteena puolestaan on - niin tässä kuin aiemmissakin yrityksissä - sen useat näkökulmat ja tasot. Teorioita löytyy aina diktatuurista itsensä johtamiselle, puhumattakaan tilannejohtamisen ja dynaamisen johtamisen mahdollisuuksista. Kun tarkastelee jotakin elementtiä perusteellisesti, jää usein jokin toinen helposti näkemättä tai ainakin vähemmälle huomiolle. Vaikuttaa siltä, että kriittisestä näkökulmasta jopa erilaiset johtamisopit, tai ainakin käsitteet niiden sisällä, olisivat pelkästään yrityksiä viedä huomiota pois jostain, jota halutaan suorastaan häivyttää (ks. esim. Kuittinen, 2006; Malin, 2012, 49–49). Tässä työssä on nimenomaan pyritty näkemään ”metsä puilta” eli koitettu nostaa esiin sopivasti erityispiirteitä, jottei jätettäisi mitään oleellista huomioimatta, mutta samalla myös koitettu hahmotella jotain sellaista joka ei pelkästään toistaisi vanhaa. Johtamisen kenttää ja organisaatio- ja johtamisteorioita tutkiessa on myös vaikeaa nähdä, mitkä muutokset johtamisessa on retorisia, mitkä todellisia (ks. esim. Kevätsalo, 1999).

Johtamiskeskustelussa ja -teorioissa törmätään hyvin samanlaisiin ongelmiin tai haasteisiin kuin kasvatustoiminnassa subjektinäkökulmasta tarkasteltuna. Kirjallisuuden pohjalta löydettyjen yhteneväisten piirteiden ja ilmiöiden kohtaamien samankaltaisten haasteiden myötä voidaan todeta, että myös itse ilmiöissä on perimmiltään jotain samaa. Erityisesti oppivan organisaation käsitteet ja ajattelutavat tuovat keskustelun lähelle kasvatustieteen toimintakenttää. Organisaatioista on tullut eräänlaisia oppimisen kenttiä (Argyris, 1992; Senge, 1994): On alettu kuvailla johtajaa oppimisen ohjaajana, jopa opettajana (ks. esim. Taipale, 2004) sekä puhua pedagogisesta johtajuudesta myös laajemmin kuin pedagogisten instituutioiden johtamisena (ks. esim. Their, 1994). Nämä lähtökohdat avaavat mahdollisuuden tarkastella johtajuutta myös kasvatustieteen näkökulmasta tuoden samalla keskusteluun jotain uutta.

Tässä tutkimuksessa hahmoteltiin ensin kirjallisuuden pohjalta keskeisiä käännteitä ja löydettiin muutos johtajan roolissa sekä organisoitumisen tavassa. Näiden muutosten taustalla on organisaatiokulttuurijattelun avaama mahdollisuus uudentyypiselle kehittämiselle (Harisalo, 2008, s. 264). Johtajan roolista on alettu systemaattisemmin rakentaa vallankäyttäjän sijaan valmentavaa kehittäjää, ja organisaatiosta epävarmuudessa ja muuttuvissa ympäristöissä pärjäävää, joustavaa mallia aiemman hierarkkisen ja stabiilin sijaan. Juuri näihin seikkoihin myös pedagogisen toiminnan teoria vastaa kasvatustieteessä.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että pedagoginen toiminta ja johtaminen näyttävät hyvin samankaltaisina. Johtamista on melko helppoa tarkastella pedagogisen toiminnan teorian näkökulmasta. Keskeisin yhteneväisyys löytyy esimiehen ja alaisen epäsymmetrisestä suhteesta, jossa on samanlaisia pakon ja vapauden jännitteisiä elementtejä kuin pedagogisessa suhteessa. Tästä jännitteisestä asetelmasta kumpuaa myös molempien tieteenalojen sisällä käyty keskustelu vaikuttamisesta ja vallankäytöstä, jota voidaan käydä esimerkiksi rakenteellisesta, vuorovaikutuksellisesta tai vaikkapa retorisen näkökulmasta.

Kun johtamista tarkastellaan pedagogisen toiminnan eräänlaisena hahmotelmana tai mallina, voidaan se kuvata toiminnan näkökulmasta, joka pelkistää ja yksinkertaistaa johtamisen käsitettä huomioiden sen kontrolloivan roolin, mutta jättäen kuitenkin vapaan tilan toimia suhteessa yksilöön ja organisaatioon. Mallin avulla alainen voidaan siis tunnustaa aktiivisena ja kehittymiskykyisenä toimijana, mutta kuitenkin johtamistoimintaa väistämättä tarvitsevana. Se myös jättää erityisesti organisaatiokulttuurisesta näkökulmasta tarpeellisen tilan kehittyä ja kehittää organisaatiota eli ”ylittää olemassa oleva”.

Tässä työssä hahmoteltu malli ei ole yksi malli lisää, vaan luonteeltaan enemmänkin aiempia integroiva. Se jättää tilan tarkastella johtamista edelleen eri paradigmojen näkökulmista – jopa niiden ääripäistä. Samalla se kuitenkin luo ajatuskokonaisuuden, joka kuvaa jo hyvin kattavasti johtamisen pysyvää ydintä. Kuten jo ennen tutkimuksen tekoa kirjallisuuden pohjalta oli vahva ajatus siitä, että johtamista voisi tarkastella pedagogisen toiminnan teorian kautta ja löytää jonkinlainen ratkaisu johtamisen dilemmoihin. Asetelman alustavaa hahmottelua on siis tehty tämän työn puitteissa, ja hahmottelu toivottavasti jatkunee jossain toisessa yhteydessä, jotta myös kasvatustieteen piiristä voitaisiin osallistua yhä enemmän johtamisteoreettiseen keskusteluun. Selkeän yhteyden näiden kahden teeman välillä on tämäkin työ osoittanut.

Tässä tutkimuksessa on edetty pääosin systemaattisen kirjallisuusanalyysin keinoin, mutta kvantitatiivisesta näkökulmasta ikään kuin asetettu hypoteesi, luotu alustava tutkimusasetelma, jota voitaisiin seuraavaksi jatkotutkimuksena testata. Uusia tutkimusmahdollisuuksia on rajattomasti: Teoreettisen viitekehyksen syventäminen esimerkiksi filosofiseksi tarkasteluksi voisi tuoda vielä terävämpiä ja perustellumpia johtopäätöksiä esimerkiksi itseohjautuvuuden näkökulmiin. Ylipäätään eri tieteenalojen tiedon yhdistäminen oli ja on jatkossakin uutta luovaa - vaikka perin haastavaa. Myös esimerkiksi Suominen näkee, että monitieteinen tutkimus ja synteesiajattelu tuovat tutkimukseen aidosti uutta tietoa ja näkökulmaa molemmille tieteille (Suominen, 2011, s. 148). Samoilla linjoilla kriittisen johtamistutkimuksen näkökulmasta ovat myös mm. Alvesson & Deetz (2001). Edes jonkinlainen konsensus voi siis olla löydettävissä paradoksaalisiiinkin ilmiöihin.

LÄHTEET

- Abrahamsson, E. (1997). The Emergence and Prevalence of Employee Management Rhetorics: The Effect of Long Waves and Turnover, 1875 – 1992. *Academy of Management Journal* 40, 1997, 3: (s. 491–533).
- Alvesson, M. (1996). *Communication, Power and Organization*. de Gruyter Studies in Organization 72. Berlin: WB-Druck GmbH. Rieden am Forggensee.
- Alvesson, M. & Berg, P. (1992). *Corporate Culture and Organizational Symbolism*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Alvesson, M. & Deetz, S. 2000. *Doing Critical Management Research*. SAGE Publications Ltd, Atheneum Press Ltd, Gateshead, Tyne & Wear, Great Britain.
- Argyris, Chris (1987). *Personality and Organization: The Conflict between System and the Individual*. USA: Garland Publishing, Inc
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge (Mass.): Blackwell
- Adler, P. S. (2001). Market, Hierarchy and Trust: The Knowledge Economy and the Future of Capitalism. *Organization Science* vol. 12, No. 2 / 2001, (s. 215–234).
- Barley, S. R. & Kunda, G. (1992). Design and devotion: Surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse. *Administrative Science Quarterly* 38: (s. 408–437).
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim: Juventa Verlag.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. (V. Raiskila, suom.) Helsinki: Gaudeamus. (Alkuteos *The Social Construction of Reality* julkaistu 1966).
- Biesta, G. J. J. (1998). *Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education*. *Interchange* vol 29: 1 (s. 1-11).
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock.
- Goodwin, S. A: (2003). *Power and prejudice: A social-cognitive perspective on power and leadership*. Teoksessa: Knippenberg, D. & Hogg, M. A. (Toim.) *Leadership and Power: Identity Processes in Groups and Organizations* (s. 138–152) Lontoo: Sage Publications.
- Graen, G.B. & Uhl-Bien M. (1995). *Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (lmx) theory of leadership over 25 years: Applying multi-level multi-domain perspective*. *Leadership Quarterly* 6:2, (s. 219–247)
- Erätuuli, M. & Leino, J. (1992). *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.
- Harisalo, R. (2008). *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampereen University Press.
- Harmaja, T. & Hellbom, K. (2007). *Coaching - toimialan kehittyminen ja kasvu*. Teoksessa Räsänen, M. (Toim.) *Coaching ja johtajuus: Valmentava ote esimiestyössä*. (s. 213–229). Helsinki: Edita.
- Helakorpi, S. (1989). *Ammattioppilaitoksen sisäinen toiminta ja pedagoginen johtaminen*. Hämeenlinna: Ammattikorkeakoulujen Hämeenlinnan opettajaopiston julkaisu- ja 54.
- Hellbom, K. (2005). *Business coaching: Tavoitteellinen henkilökohtainen ohjaus yrityselämässä*. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä* (s. 87–99). Turku: Yliopistopaino.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1990). *Tilannejohtaminen: tuloksiin ihmisten avulla*. Helsinki: Yritysvalmennus.

- Hirvihuhta, H. (2006). *Coaching – valmenna ja sparraa menestykseen*. Helsinki: Tammi.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, E. 1989 (myös 1992) *Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä*. Teoksessa Terttu Gröhn & Juhani Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 123, (s. 157–208). Helsinki: Yliopistopaino.
- Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. (2007). *Johtaminen ja organisaation alitajunta*. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. ja Virtanen, P. (2009). *Organisaatiomuutos*. Helsinki: Otava.
- Keskinen, S., 2005: *Alaistaito. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus*. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Kevätsalo, K. (1999). *Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit*. Tampere: Vastapaino.
- Kivelä, A., Peltonen, J. & Pikkarainen, E. (1996). *Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle*. *Kasvatus* 27:2, (s. 126–140).
- Kivelä, A. (1997). *Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria*. Teoksessa Siljander, P. (Toim.) *Kasvatus ja sosialisatio* (s. 32–65). Helsinki: Gaudeamus.
- Kivelä, A. (2000a). *Intersubjektiviteetti – uusi paradigma kasvatustieteessä?* Teoksessa: Uljens, M. (Toim.) *Pedagogikens Problem*. (s. 97–112). Åbo Akademi.
- Kivelä, A. (2000b). *Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Teoksessa Siljander, P. (Toim.) *Kasvatus ja sivistys* (s. 63 – 88). Helsinki: Gaudeamus.
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis*.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Kuittinen, M. (2006). *Johtaminen psykologisena vallankäyttönä*. *Psykologia* 41:3, s. 176–184

- Kuusela, S. (2010). *Valta ja vuorovaikutus johtamisessa*. Acta Universitatis Tamperensis; 1573. Tampere: Tampere University Press
- Latomaa, T. (2011). Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. *Kasvatus* 42:1, s. 46–57.
- Lindell, M. & Rosenqvist, G. (1992). Is there a third management style? *The Finnish Journal of Business Economics* 41:3, s. 171–198.
- Malin, V. (2012). *Johtajasta tohtoriksi – osaajasta oppijaksi? Organisaatiossa oppimisen monta todellisuutta goffmanilaisena kehysanalyysinä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Masschelein J. (1991). The Relevance of Habermas' Communicative Turn. Some Reflection on Education as Communicative Action. *Studies in Philosophy and Education*. 11: s. 95–111.
- Moilanen, L. & Haapanen, A. (2006). *Yhteiskuntavastuun sosiaalinen ulottuvuus: hyvät käytännöt arjessa*. Helsinki : Työministeriö.
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa Verlag.
- Mönkkönen, K. & Roos, S. (2009). *Työyhteisötaidot*. Kuopio: Unipress.
- Ojala, I. 1998. *Oppilaitosten monimuotoistuva johtaminen. Oppilaitosten toiminnalliset muutokset ja rehtoreiden institutionaaliset johtamisroolit*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Peltonen, J. (1997). *Sosialisaatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta*. Teoksessa Siljander, P. (Toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio* (s. 14 – 31). Helsinki: Gaudeamus.
- Peltonen, T. (2004). *Organisaatio- ja johtamistutkimuksen uudet haasteet*. *Liiketaloudellinen aikakauskirja* 53:2, s. 199–204.
- Peltonen, T. (2008). *Johtaminen ja organisointi. Teemoja, näkökulmia ja haasteita*. Keuruu: Ky-Palvelu Oy, Otava.

- Peltonen, T. (2010). *Organisaatioteoria. Klassisesta jälkimoderniin*. Helsinki: WSOY-pro Oy.
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (2007). *Menestyjän muotokuva* (K. Iivonen, suom.) Helsinki: Talentum. (Alkuteos *In Search of Excellence* julkaistu 1982).
- Peukert H. (1993). *Basic Problems of a Critical Theory of Education*. *Journal of Philosophy of Education*. 27:2, 159–170.
- Posio, A. (2010). *Ohjaus pedagogisena toimintana – Näyttötutkintoon hakeutuminen ja tarvittavan ammattitaidon hankinta*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T.. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Roethlisberger, F. & Dickson, W. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sarala, U. - Sarala, A. (1996). *Oppiva organisaatio*. 3. painos. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Seeck, H. (2008). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline*. New York: Currency Doubleday.
- Schein, E. H. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. *Ekonomia-sarja*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Smirchich, L. & Morgan, G. (1982). *Leadership: The management of meaning*. *Journal of Applied Behavioral Science*, 18:3, s. 257–273.
- Smirchich, L. (1983). *Concepts of Culture and Organizational Analysis*. *Administrative Science Quarterly* 28:3, s. 339-358.
- Sutinen, A. (2003). *Kasvatus ja kasvu*. Suomen Kasvatustietellinen Seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 16.

- Suominen, J. (2011). Kohti oppivaa organisaatiota – konstruktion muodostaminen johtamisen ja oppimisen välisistä riippuvuussuhteista. Turku: Turun kauppakorkeakoulu. Sarja A-7:2011.
- Sydänmaalakka, P. (2004). Älykäs johtajuus. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.
- Taipale, M. (2004). Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi -Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis; 1033. Tampere: Tampere University Press
- Takala, T. (1999). Liikkeenjohdon kehityshistoria. Jyväskylä: Atena kustannus Oy
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1958). How to Choose Leadership Pattern. Harvard Business Review 36:2, s. 95 – 101.
- Their, S. (1994). Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Turner, J. C. (1991). Social Influence. Open University Press, Great Britain by Woolnough Bookbinding Ltd, Irthlingborough.
- Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: A three-process theory. European Journal of Social Psychology 35, p. 1–22 (2005).
- Vaherva, T. (1984). Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu A5.
- Åhman, H. (2003). Oman mielen johtaminen: näkemyksiä ja kokemuksia yksilön menestymisestä postmodernissa organisaatiossa. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.