

Tieteellisyys – kanto johtamiskoulutuksen kaskessa

VESA HUOTARI



”Tieteelliset työotteet ovat levittäytyneet yhä uusille toiminnan ja tekemisen alueille... Yksi niistä on johtamiskoulutus. Johtamiskoulutus onkin yksi tieteellisyyden uhri. Lupausta tieteelliselle tiedolle rakentuvasta, aikaisempaa vaikuttavammasta ja tehokkaammasta johtamisesta on ollut enemmän kuin mitä johtamistutkimus ja sille rakentuva yliopistollinen johtamiskoulutus on kyennyt kantamaan”, kirjoittaa Vesa Huotari artikkelissaan.

Kirjoittaja jäsentää tieteellisen tutkimuksen ja yliopistollisen koulutuksen jännitteitä käyttäen viitekohtana kauppa- ja korkeakoulujen antama MBA-koulutusta.

Tieteellisten ja tieteellisiksi kutsuttujen työotteiden leviämistä on ajanut usko tieteelle rakentuvien käytäntöjen erinomaisuuteen. Tieteen on propagoitu vapauttavan niin tietämättömyyden kuin alisuoriutumisen ja tehottomuudenkin ikeistä. Oikeat periaatteet, jotka tutkimus on tuonut pintaan, teoria formalisoitua ja soveltaminen saattanut sitten toimintasäännöiksi ja -teknologioiksi, ovat luoneet ideologisen pohjan yliopiston koulutustehävälle. Teoreettisesti hallitusta tekemisestä on tullut samalla arvokkain toiminnan muoto kaikilla aloilla ja alueilla. Erityisesti siellä, missä todelliset periaatteet ja niiden myötä myös tieteen varsinainen hedelmälästi ovat antaneet odottaa itseään, tutkijat ovat uhranneet aikaa, ajatuksia ja energiaa siihen, että tieteellisyyden pöytä on katettu pätevästi ja parhaiden mallien mukaisesti.

Eetoksen, metodien ja toimintamuotojen paikoilleen laittamisesta on lyhyt askel siihen, että uskotaan ja puhtaalla omallatunnolla uskotellaan muillekin työn tulleen suuressa määrin jo tehdyksi ja luvattujen hedelmien olevan jo matkalla ellei jopa perillä. Huomaamatta jää se, että samalla tarkoitus vain on kääntynyt pääläelleen. Tieteellisyydestä ei ole vapauttamaan perusteettomista uskomuksista ja myyteistä, paljastamaan todellista potentiaaliamme ja auttamaan sen valjastamisessa tarkoitustemme palvelukseen. Siitä on vain leimaamaan hallitsevat käsitykset ”tieteellisiksi” ja

täydentämään niitä systemaattisemmin ylläpidetyillä ja hallinnan asiaa paremmin palvevilla puheenparsilla. Maaperä tieteen lupauksen ja siihen liitettyjen toiveiden alta onkin rapautunut erityisesti sosiaali- ja ihmistieteissä.

Jos tieteessä eletäisiin oikeasti tai yksinomaan niiden periaatteiden mukaisesti, joiden alla sitä sanotaan harjoitettavan, niin esimerkiksi johtamisen tutkimus, jonka pitkä historia kertoo lähinnä sen, ettei läpimurtoa ole odotettavissa myöskään tulevaisuudessa, pitäisi nähdä etsikkoaikansa tai parasta ennen päiväyksensä jo ylittäneeksi. Tiedeyhteisö ei kuitenkaan ole määritellyt johtamista tieteellisesti hedelmättömäksi maaperäksi tai puhtaaksi akateemiseksi pilvilinnaksi, kehottanut johtamisen tutkijoita pakkaamaan tutkimusvälineensä ja etsiytymään tieteellisesti tuottavammille alueille. Tiedeyhteisö, kuten tiede itsessään, onkin enemmän ideologinen abstraktio kuin materiaalista todellisuutta. Ei ole mitään yhtenäistä tieteellistä maailmankuvaa, ei yleisesti jaettua käsitystä tieteellisestä lähestymistavasta tai metodista, ei edes erityisen eetoksen yhdistämiä tutkijoita. On koko joukko maailmankuvia, lähestymistapoja ja metodeja sekä moninaisia, tutkimukseksi ja tieteeksi nimitettyjä pyrkimyksiä ja hankkeita, joiden tieteellisyyden toiset, autenttiseksi tieteilijöiksi itsensä kokevat, ovat aina ensimmäisinä kiistämässä. Tieteen voikin nähdä

yhdeksi yhteiskunnallisten hegemonia- ja valtapyrkimysten muodoksi. Tieteellisyys on jotakin efektinomaista, ei mitään lähtökohdallista tai perustallista (ks. Huotari 2001). Se ei siis kannata itsessään vaan pikemminkin vaatii jatkuvaa kannattelua. Nyt kannattelun kohteesta vain on tullut aito taakka ja rasite.

Tutkimuksen hedelmättömyys ei ole estänyt koulutustehtävässä menestymistä. Koulutus kuuluu paremmin totuuksien, ei niinkään totuuden, maailmassa. Edistymättömyys, monimetodisuus ja -paradigmaattisuus luovat edulliset olosuhteet ”tiedon” soveltamiselle ja myymiselle. Jos totuutta johtamisesta ei ole tavoitettu tai edes lähestytty, on johtamistutkimuksen menneisyys yhä elävä osa sen nykyisyyttä, ei turhanpäiväinen, helposti ohitettava anekdootti. Johtamistiedon markkinoilla kukkivatkin monenlaiset totuudet ja tarinat johtamisesta. Kritiikki on osa markkinointiarsenaalia, ei kilpailevien teorioiden selitysvuimien kokemusperäistä vertailua. Kohteena ovat oletukset, uskomukset, lähtökohdat, maailmankuvat jne. Markkinaisuus, ei siis selitysoisuus, tarjoaa ratkaisevan näytön.

Usko johtamiseen, tieteeseen ja koulutukseen

Johtamisen tutkimus, jota käsittelen, ei ole erityinen kummajainen ihmis- ja sosiaalitieteiden joukossa. Siinä tulee näkyväksi jokin kaikelle ihmis-tutkimukselle leimallinen. Se ei siis ilmennä tieteellistä sosiaali- ja ihmistutkimusta jotenkin perverssillä tavalla vääristyneenä. Asia on juuri päinvastoin. Tieteellisyys näyttäytyy siinä puhtaimmillaan. Jos siis kuva vaikuttaa raadolliselta, syy ei ole peilissä. Sen valossa kaikkia steriilejä, syvällisyyttä tavoittelevia ja olennaiseen kurkottavia filosofisia selontekoja tieteellisyydestä, tieteellisestä metodista, tieteen eetoksesta ja ominaispiirteistä jne. voi pitää totuutta vääristävinä, irvokkaina tai jopa perversseinä – miten nyt kukin poikkeavuuteen arkisesta haluaa suhtautua. Tällaiset puhtaat ja idealistiset tieteen luonnehdinnat ovat palvelleet hyvin tieteen yhteiskunnallisen roolin ja aseman vahvistamista suhteessa muihin yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin. Ansiokas promootiotyö on ylläpitänyt mielikuvaa erityisen eettisestä ja yhteiskunnallisesti neutraalista yhteisöstä, jonka ponnistelujen tulokset ovat kaikille yhtäläillä annettuja ja siten objektiivisia. Kun selonteot tieteestä on pääsääntöisesti tuotettu ajattelun ja filosofi-

sen päättelyn avulla sekä asianosaisten tai heidän ensimmäisiksi palvelijoihkeeseen tunnustautuneiden toimesta, niin ei ole ihme, jos lopputulosta on leimannut kaunistelu ja ylevä vieraantuneisuus maailmasta. Ensimmäisenä tästä on hyötynyt tutkimukselle rakentava yliopistollinen opetus.

Tieteellisen tutkimuksen logiikka ja eetos sopivat jatkuvasti heikommin yhteen yliopistollista koulutusta määrittelevän logiikan ja eetoksen kanssa. Siinä missä tietämättömyys on tutkimukselle jatkuva haaste, on se koulutukselle jotakin, joka mieluummin pidetään piilossa. Nähdäkseni lupaus tieteelliselle tiedolle rakentuvasta, aikaisempaa vaikuttavammasta ja tehokkaammasta johtamisesta on ollut enemmän kuin mitä johtamistutkimus ja sille rakentuva yliopistollinen johtamiskoulutus on kyennyt kantamaan. Mitä enemmän korvaa on kallistettu koulutuksen tahtipillille ja mitä vähemmän on haluttu seurata tai kyetty seuraamaan tieteellisen tutkimuksen heiluttamaa totuuden lippua, sitä suuremmaksi kannoksi tieteellisyys on kasvanut yliopistollisen opetuksen kaskessa. Vallitsevissa olosuhteissa sitä ei kuitenkaan ole mahdollista kiertää tai kangeta sivuun. Tarkastelenkin johtamiskoulutusta tieteellisyyden uhrina.

Nimitän näkökulmaani tiedontutkimukseksi. Yliopisto ylimmän opetuksen tarjoajana osoittaa niin todelliset asiat kuin niiden varsinaiset tuntijatkin. Yliopiston voi nähdä tavaksi, jolla harmiton maailmaa koskeva propositio muunnetaan yhteiskuntaa ylläpitäväksi tai sitä muuttavaksi voimaksi. Kiitos sen tieto on seuraamuksissaan todellinen yhteiskunnallinen instituutio. Tiedolla yhteiskunnallisilla instituutioilla on puolestaan aina omat yhteiskunnalliset ehtonsa ja edellytyksensä. Tiedontutkimus on niin näiden tietovaateiden kuin niiden seuraamusten, ehtojen ja edellytystenkin erittelyä ja arviointia. Tavoitteena ymmärtää paremmin tilanteita ja olosuhteita, joissa uutta tietoa tavoitellaan ja joissa siitä tullaan osallisiksi tai jäädään osattomiksi.

Jäsennän artikkelissani tieteellisen tutkimuksen ja yliopistollisen koulutuksen keskinäissuhdetta. Viitekohtanani on kaupparokkeakoulujen (Business School) MBA-tutkinto (Master of Business Administration), erityisesti sen asema ja rooli johtamisosamisen muodostamisessa. MBA-tutkinto sopii hyvin analyysikohteeksi. Siinä kiteytyy kolme aikamme uskonkappaletta: usko johtamiseen, usko tieteeseen ja usko koulutukseen. Poh-

din aluksi tieteellisyyden luonnetta yleensä ja erityisesti sen roolia liikkeenjohdon koulutuksessa. Kokoan huomioita yliopistollisuudesta ja tieteellisyydestä johtamiskoulutuksen rasitteina ja nostan esiin koulutustehtävän ensisijaisuudesta juontuvia seurauksia.

Tieteellisen hallinnan byrokraattinen perusta

Tiede on nähnyt oman luonteensa toiseuden kautta. Se on aina ymmärretty joksikin, jota se ei ole. Tänäpä tiete en vastakohtana on arkiymmärrys. Arkiymmärryksen ylittäminen, tieteellinen edistys, vaatii puolestaan sokeaa luottamusta oman tietopillisen lähtökohdan horjumattomuuteen. Tiede on tehnyt aktiivisesta unohtamisesta välttämättömyyden ja orwellilaisesta tavasta kirjoittaa historiaa hyveen. (Ks. Fuller 2000.)

Kamppailu tieteellisyyden puolesta on edellyttänyt organisoitumista. Organisoituminen ei ole kumuloinut vain intellektuaalista vaan myös institutionaalista omaisuutta. Samalla on syntynyt niiden menettämisen mahdollisuus – tuhlaajaprinsi ei voi tulla ennen kuin on jotakin, jonka hän voi hävittää. Tämä institutionaalis-intellektuaalinen omaisuus materialisoituu tieteenaloina, yliopistollisina laitoksina, asemina, tutkintoina, positioina, maineena jne. Nämä ovat päämääriä, ponnistelujen kohteita ja menestyksellisestä työstä myönnettyjä julkisia tunnustuksia. Ne ovat lisäksi edellytyksiä jo tehdyn työn säilymiselle ja sen jatkamiselle tulevaisuudessa. Popper (1985) pitääkin tieteenaloja pelkkänä yliopistobyrokrati ana. Väite omasta tutkimuskohteesta tai todellisuuden lohko sta, joka täten osoittaisi luonnonmukaisen ja erillisen tehtävän tietämyksen muodostamisessa, ei ole muuta kuin tekeytymistä joksikin (ontologia!) mitä todellisuudessa ei ole (byrokratia!) (Fuller 2000, 153). Totuuden puolustaminen on näin aina oman institutionaalis-intellektuaalisen läänityksen ja byrokraattisen aseman puolustamista. Kysymys on oikeudesta arvovaltaisen ja, jos se ei riitä, tarvittaessa myös autoritaarisen äänen käyttöön silloin, kun puhe on tietystä todellisuuden alueesta. Kun arkiymmärrys on vain arkiymmärrystä, todelliset tuon ”äänen” haastajat löytyvät muilta tieteenaloilta. Tieteentekijät käyttävätkin aikaa keskusteluun rajakivien paikoista akateemisten läänitysten välillä ja edellyttävätkin toisiltaan rajojen kunnioittamista.

Oman tietämyselueen vaalimis- ja vahvistamistyö leimaa yliopistobyrokratioiden arkea. Jokaista byrokraattia huolestuttaa kaksi asiaa: miten hoitaa omat tehtävät menestyksellisesti; ja miten varmistaa niiden säilyminen myös jatkossa. Monet yliopistobyrokraatit, erityisesti professorit, kantavatkin vastuunsa omasta oppi- tai tieteenalastaan siinä määrin, että heille nämä kaksi tehtävää näyttäytyvät yhtenä. Tällöin on luontevaa omistaa aika politikointiin joko laitos- tai tiedekuntasarjassa. Popperilaiselle saavutetun intellektuaalisen aseman puolustaminen on selityskyvyltään aina vahvimman teorian seuraamista ja pidättäytymistä sen korvaamisesta heikommalla. Kuhnilaiselle saavutetun institutionaalisen aseman puolustaminen on samalla myös intellektuaalisen aseman puolustamista ja suojelua. Valta ja tieto vain sopivat huonosti yhteen.

Kaikki tyrannit tulevat Platonin mukaan aina suojelijoina (Kets de Vries 2006, 195). Platonin varoitus antaa tarkastelukulmaa intellektuaaliseen opportunistiin, joka on leimallista yliopistollisille pyrkimyksille byrokratisoida todellisuus – luoda uusia tieteitä ja tehdä niistä kunkin todellisuuden lohkon ylimpiä vaalijoita ja vartijoita. Kun tieteestä on tullut pääsylippu joka paikkaan, on tieteenalojen tarkoitukseksi kehkeytynyt maailmaa koskevien valtausten varmistaminen ja säilyttäminen. Yliopistolliset koulutusohjelmat ovat noiden valtakuntien ja intellektuaalisten läänitysten asuttamista asianmukaisilla henkilöillä (ks. Huotari 2005). Byrokraatit pyrkivät ennen muuta säilymään. Valta on keskeinen resurssi säilymisen kannalta. Valtaa käytetään rajojen paaluttamiseen ja turvaamiseen, kannattajien värväämiseen, käännäyttämiseen ja keskinäisen solidaarisuuden sekä jaetun uskon vahvistamiseen. Tuloksena on totalitaarisia järjestelmiä omine despootteineen. Järjen ja vallan yhteiselo on Kets de Vriesin (2006) mukaan tuomittu epäonnistumaan: ”*Excessive power blurs the senses, triggers delusional paranoia, and corrupts reality testing. And paranoiacs do not take their delusions lightly.*” (Kets de Vries 2006, 212.)

Ideologia on kaikki kaikessa totalitaarisissa järjestelmissä (Kets de Vries 2006, 205). Thomas Kuhnin teoria tieteellisten paradigmojen muutoksesta on selonteko siitä, miten yksi totalitaarinen järjestelmä korvautuu toisella tai, tarkemmin, jakautuu useammiksi totalitaarisiksi järjestelmiksi. Yliopistossa kaikki oppialat pyrkivät järjestämään tieteen

suuntaisesti vastaavasti kuten ankkuroidut laivat kääntyvät vuoroveden virrassa. Tieteellisyys onkin yliopistollisia yksiköitä kääntävä ideologinen valtavirta.

Uudet opiskelijat eivät yleensä tarvitse kääntymistä tiedeuskoon. He jo uskovat siihen. Tuo usko vain on vailla spesifiä sisältöä. Kun koulutuksen annin sanotaan olevan tieteellistä tietoa, se otetaan vastaan suljetuin, ei suinkaan avoimin, mielin. Tieteellisyys on lupa, jopa velvollisuus, ja asema yliopistossa valtakirja korvata arkiset uskomukset ja teoriat toisilla, kyseisessä akateemisessa yhteisössä vallitsevilla uskomuksilla ja teorioilla. Niitä mainostetaan tutkimuksen tuomiksi, löydöksiksi, klassisiksi havainnoiksi, lähtökohdiksi, jaetuiksi perusolettamuksiksi tms. Oppiminen ja edistyminen on arkisten ajatustotumusten korvautumista käsitteellisesti selkeämmällä tavalla artikuloida ja ajatella (ks. Holman 2000, 199).

”Opiskelijoiden aiemmalta tietämykseltä vie-dään arvo, koska se häivyttäisi hyvin selkeän jaon tietäjiin ja tietämättömiin, josta vallitseva tiedon talletusmalli saa voimansa. Tietämättömyys projisoidaan aktiivisesti opiskelijoihin, vaikka kysymys olisi kokeneista aikuisista.” (Sinclair 1997, 315.)

Arvovaltainen tietämys kasautuu näin opettajissa ja tulee heiltä. Oppiminen on puolestaan opettajien tietämisen tavan jäljittelemistä ja seuraamista. Uusi ymmärrys juontuu analyttisten tekniikoiden sovittamisesta ulkoistettuun informaatioon. (Sinclair 1997, 325.)

Gabriel (2007, 148) katsookin MBA-koulutuksen opettavan enemmän seuraajuutta kuin johtajuutta. Tietämättömyys, kielettömyys (so. arkikielisyys) ja akateemisen ympäristön vieraus yhdistyvät odotukseen tulevasta ”bisnesluokkaisuudesta” ja yritysjohtoon kuulumisesta. MBA-opiskelijat ovatkin alttiita ja avoimia ideajohtajille, jotka näyttävät tietävän, mistä puhuvat, tuntevan mitä kirjoissa sanotaan ja tarkoitetaan, ja hallitsevan oikeat menetelmät sekä koko joukon ”todellisia” liike-elämän ”keissejä”. Opetustarkoitukseen valitut tapaukset ovat kuitenkin puhtaita siinä merkityksessä, että niiden on tarkoitus toimia hyvinä esimerkkeinä periaatteista, jotka opiskelijoiden odotetaan omaksuvan. Opiskelijat eivät juuri joudu tekemisiin sellaisten tapausten kanssa, jotka sopivat heikosti siihen teoreettisen kehyyksen, joita niiden on tarkoitus havainnollis-

taa. (Beck 1994, 239.) Näin pedagogiikka asettaa todellisuuden vahvistamaan teorioita ja todistamaan niiden analyttisestä voimasta sekä osoittamaan niiden tuntijoiden ja hallitsijoiden mahtia. Teorioissa ja malleissa, joiden hallintaa tavoitellaan, näkyy niiden takana olevan akateemisen yhteisön kädenjälki. He, joista tai joiden toiminnasta kyseiset teoriat puhuvat ja jota ne mallintavat, harvemmin osallistuvat niiden tuottamiseen. Heidän roolinaan on vastaanottaa niiden tuloksia ja seuraamuksia. (Gosling & Mintzberg 2006, 421.)

Johtajaksi oppiminen MBA-tutkinnoissa

Kauppakorkeakoulujen MBA-ohjelmat sijoittuvat kolmen historiallisen megatrendin leikkaukseen. Ne yhdistävät uskon johtajuuden merkitykseen, uskon tieteeseen ja uskon siihen, että koulutuksen avulla jokainen voi tulla paremmaksi johtajaksi tulella osalliseksi johtamista koskevasta tieteellisestä tiedosta. Ideaalijohtaja on ”johtamistieteilijä” (’management scientist’) (Holman 2000, 205). Jos meillä olisi enemmän tieteellistä tietoa, parempia johtajia ja parempaa koulutusta, niin miten asiat voisivat olla nykyistä huonommin? Tai miten asiat voisivat olla paremmin, jos johtajamme olisivat huonommin koulutettuja ja tietämättömpiä? Toivo altistaa perusteettomille lupauksille ja nostaa uskon tiedon paikalle.

Näiden kolmen uskonkappaleen – johtaminen, tiede, koulutus – kietoutuneisuus ei kuitenkaan tee MBA-tutkinnoista positiivisella tavalla erityistä. Ne luonnollisestikin vahvistavat sen myytävyyttä mm. rekrytoijatahoille, tutkintoon tähtääville, tutkinnon jo suorittaneille sekä siitä osattomiksi jääneille. Samalla odotukset, jotka kohdistuvat itse tuohon tutkintoon kuin siitä vastaaviinkin, käyvät yli kummankin todellisen kantokyvyn. Koulutuksen yhtäältä luvataan ja toisaalta odotetaan tarjoavan jotakin, jota se ei kykene lunastamaan. Todellisuus ja puhe todellisuudesta ovat yhä kauempana toisistaan. Ominaisluonne, joka näin kehkeytyy, tekee MBA-koulutuksesta pikemminkin kyvyttöä, sokeaa ja typerää kuin pätevää, selväjärkistä ja potentiaalista. MBA-tutkinnoista on kuitenkin tullut merkittävä tulonlähde monille yliopistoille ja sen taloudellisen merkityksen arvioidaan entisestäänkin kasvavan. (Starkey ym. 2004.) Sitä myös markkinoidaan sen vaikutuksella tutkinnon suorittaneen tulevaan

tulonmuodostukseen. Thomasin (1983, 18) mukaan MBA-tutkinto on välttämätön, jos haaveena on ylin yritysjohto. Se puolestaan näyttäytyy palkkatyöläisen pääsylippuna optiomiljonäärikerhoon.

MBA-tutkinnon sanotaan perehdyttävän liike-elämän kansainvälisiin yhteyksiin, todelliseen johtajuuteen ja yleisiin hallinnollisiin taitoihin. Sen yhteiskunnallinen merkitys välittyikin Frigan ym. (2003, 147) mukaan juuri professionaalisesti koulutettujen johtajien ja asiantuntijoiden kautta. Useimmat johtavista kauppakorkeakouluista tekevätkin työtä juuri johtajien koulutuksen kanssa (Gabriel 2005, 147). MBA-tutkinto itse asiassa loi uuden johtajatyypin. Hänessä yhdistyivät professionaali, aristokraatti ja liikemies. (Mintzberg 2004, 144–154). Bisnesluokka ei tarkoita ainoastaan paikkaa lentokoneessa. Yliopistollinen koulutus, erityisesti juuri MBA-tutkinto, on olennainen osa kokonaisuutta, jolla bisnesluokka, sen itsemäärittäminen, eetos ja asema yhteiskunnassa tuotetaan ja uusinnetaan. Vaikka MBA-tutkinto ei Mintzberg (2004) mukaan tee kenestäkään rahanahnetta, ohjelmat kuitenkin vetävät suhteettomasti puoleensa henkilöitä, joille ominaisia ovat kärsimättömyys, aggressiivisuus ja oma etu. Koska kysymys on huomisen yritysjohtajista ja yhteiskunnallisista vaikuttajista, huolta onkin herättänyt se, että kauppakorkeakoulujen opiskelijat ovat osoittautuneet muita alttiimmiksi hankkimaan opintosuorituksia huijaamalla (esim. McCabe ym. 2006, 294).

Mintzbergin (2004, 155) mukaan kauppakorkeakoulut ovat aina tehneet suurimman numeron juuri niistä asioita, joista ne heikoiten suoriutuvat. Ne ovat uhranneet akateemiset standardinsa ja pedagogisen laatunsa kiirehtiessään muuttamaan maineensa ja MBA-tutkinnon rahaksi, väittävät Pfeffer ja Fong (2004, 1152). Kaikista kauppakorkeakouluista tulevista vääristymistä räikein on Mintzbergin (2004) mielestä väite, että MBA-tutkinto valmentaisi johtamaan kaikkia organisaatioita. Ne valmistuneet, jotka näin uskovat, ovat hänestä uhka koko yhteiskunnalle. Ajatus professionaalisesta johtamisesta, jossa asiantuntijuuden sisältönä on puhdas johtaminen ja kaiken hallinto, onkin Mintzbergin mielestä yksi viime vuosisadan suuria keksintöjä. Se tarkoitti niin merkittävää edistysaskelta organisaatioiden tehokkuudessa, että niiden vaikuttavuus haihtui. (Emt.)

Yliopistollisuus harhaanjohtajana

Liikkeenjohdon akateemisen valmistamisen ajatus heräsi yliopiston omassa piirissä. Aloitteentekijät, joilta puuttui liike-elämän kokemus, olivat vakuuttuneita siitä, että oli mahdollista löytää keskeiset periaatteet, välittää ne tuleville yritysjohtajille ja synnyttää näin uusi akateeminen professio. Aikaisemman koulutuksen rasitteeksi nähtiin sen praktisuus. Akateemisuuden vahvistamiseksi opetushenkilöstöä värvättiin muilta tieteenaloilta. Näin sosiologeja saapui kehittämään organisaatioteoriaa, psykologeja osoittamaan markkinoinnin, organisaatiokäyttäytymisen ja henkilöstöhallinnon periaatteita, matemaattikoita kehittämään näkemyksiä logistiikasta ja informaatiovirroista, taloustieteilijöitä lisäämään opiskelijoiden ymmärrystä rahoituksesta, markkinoista ja strategioista. (Mintzberg 2004, 11–20; Starbuck 2004, 1234.)

Päällimmäisenä oli pyrkimys valaa liikkeenjohdon koulutukselle vankka tieteellinen perusta matemaattisen mallinrakennuksen, kokeellisen tutkimusotteen ja tietoteknisten simulaatioiden avulla (Starbuck 2004, 1234). Edelläkävijänä oli Carnegie-Mellon yliopiston Graduate School of Industrial Administration (GSIA). Se loi liikkeenjohdon nykymuotoisen koulutuksen (ks. myös Friga ym. 2003, 236). Koulutus nousi taloustieteen, psykologian ja matematiikan perustieteille sekä tutkimuksen tuoman teorian opettamiselle. (Mintzberg 1989, 57.) Ominaista oli luja usko analyysitekniikoihin, malleihin ja tutkimusvetoiseen edistykseen. Haasteet, joihin koulutuksella pyrittiin vastaamaan, tulivat kuitenkin yliopistoinstituution, ei liikkeenjohdon, piiristä. Tutkimuksesta tuli ensisijainen tehtävä ja tohtoriohjelmat puhkesivat kukoistamaan, kun kauppakorkeakoulut pyrkivät vakiinnuttamaan asemansa muiden vastaavien yliopistollisten yksiköiden rinnalla (Mintzberg 2004, 28).

Tieteellinen moniaineisuus tuotti eriytyneen koulutusrakenteen. Se edisti tutkimuspohjaisen tietämyksen muodostamista ja jalostamista sekä kapea-alaisen asiantuntijuuden rakentamista, mutta palveli heikosti erityisesti yleisjohdon koulutusta. (Ks. Gosling & Mintzberg 2006, 422–424.) Aluksi monitieteisyys nähtiin rikkaana juuristona, josta koulutuksen yhteinen runko oli jonakin päivänä nouseva ja kannattelevan sitten oksastonaan erilaisia liiketoimintafunktioita. Nyt ollaan Mintzbergin (2004) mielestä tilanteessa, jossa jokainen oksa – laskentatoimi, rahoitus,

markkinointi, IT, strategia – on oma runkonsa omine juuristoineen.

Latham ym. (2004) mukaan menestyminen globaalissa kilpailussa edellyttäisi kuitenkin täydellistä integroituneisuutta johtamiseen, strategiaan ja rahoitukseen liittyvien taitojen opetukselta. Mikäli tuleva MBA hallitsee näistä vain yhden alueen, ajautuu hän uralle, jolle leimallista ovat tehottomuus, turhautuminen sekä kyvyttömyys vaikuttaa. (Emt., 7–9.; ks. myös Mintzberg 2004.) Opiskelijoilta odotetaan enemmän tietojen ja taitojen integraatiota kuin mitä opetus- ja tutkimushenkilöstö odottaa itseltään tai toisiltaan. Henkilökunnan ongelmana puolestaan on akateemisen arvostuksen tavoittelu. Arvostuksen saaminen edellyttää yleensä erikoistumista ja omistautumista kapeisiin kysymyksiin tai esoteerisiin tekniikoihin.

”Olen nähnyt rahoituksen professoreiden edelleen tavoittelevan taloustieteilijöiden arvostusta opettamalla yhä irrelevantimpia materiaattisia malleja. Olen ollut todistamassa monien kauppakorkeakouluihin suodattuneiden käyttäytymistieteilijöistä pöyhkeilevän kuin ylimmät papit pyrkiessään varmistamaan sellainen tieteellisyyden aste omissa tutkimuksissaan, josta on erkaannuttamaan heidät juuri niistä organisaatioista, joita heidän oletetaan ymmärtävän.” (Mintzberg 1989, 79.)

Tieteellisyyden taakka

Ongelmana ei vain ole monitieteisyys, tutkimusorientoituneisuus ja akateemisen statuksen tavoittelu, mutta myös tieteellisyys itsessään. Ghoshal (2005) väittääkin, että yliopistoympäristön normien täyttämistä, sille ominaisten ihanteiden seuraamisesta sekä niiden toiminnallisesta ilmentämisestä on tullut pakkopaita liiketaloudelliselle tutkimukselle. Ainoa vaihtoehto on ollut tietämyksen teeskentely (pretense of knowledge). Pyrkimys vahvistaa tutkimuksen asemaa koulutuksessa on syrjäyttänyt, jopa eliminoinut, kauppakorkeakouluista kaikki muut oppineisuuden muodot, kuten synteesi, soveltaminen ja pedagogiikka. (Ghoshal 2005, 81–82.)

”The naked emperor remains naked, but is rendered virtually invisible by a miracle configuration based on jargon, conceptualization, sloganeering, and transactionalism bonded, in the interest of self-preservation, with the sturdy fiber of expediency” (Thomas 1983, 19).

Thomas (1983) katsookin, että kauppakorkeakouluissa saarnataan kvasitiedettä peitetarkoituksessa. Ellei semanttisen jätteen tuottaminen pääty, tulee se hänen mielestään kattamaan koko kulttuurin, jolloin kaikki löytävät itsensä puhumasta samaa itsepetoksellista roskaa. Kauppakorkeakoulu tulisikin varmuuden vuoksi sulkea vuosikymmeneksi tai vähintään muuttaa annettavaa opetusta. (Thomas 1983, 19–20.)

Quinn-Trank ja Rynes (2000) ovat puolestaan huolissaan MBA-tutkinnon professionaalisuudesta. Sitä uhkaavat mm. julkisen rahoituksen tyrehtyminen, opiskelijoiden odotukset, akkreditoitujen vaatimukset, median listaukset parhaista kauppakorkeakouluista. Mikäli ei pidetä kiinni esimerkiksi siitä, että opettajilta edellytetään tohtorintutkintoa, heikennetään kauppakorkeakoulujen asemaa ja arvostusta osana yliopistoa ja viestitään, ettei niillä ole tarjottavanaan käytännöstä erillistä ja professionaalisen statuksen antavaa tietämystä. Samalla heikennetään myös oman tohtorikoulutuksen arvostusta sekä ajan myötä myös tutkimuksen määrää ja laatua. Quinn-Trank ja Rynes muistuttavatkin, että he, jotka 1960-luvulla lähtivät tavoittelemaan professionaalista statusta kauppakorkeakouluille, pitivät päämääränään tieteellisen tietämyksrunгон pystyttämistä ja sen hyödyntämistä opetuksen resurssina. Tästä päämäärästä ei heidän mielestään tule luopua. (Emt., 198–202.; ks. myös Pfeffer & Fong 2004, 1514–1516.)

Juuri tutkimuksellisen ja pedagogisen erinomaisuuden yhdistelmä antaa Latham ym. (2004) mielestä edun kauppakorkeakouluille verrattaessa yritysyliopistoihin. Henkilö, joka astuu kauppakorkeakouluun, saa eturivin ideoita suoraan niiden lähteiltä. (Emt., 12.) Kauppakorkeakoulujen tulisikin löytää uudelleen omat juurensa yliopistollisina laitoksina sekä kehittyä yhä akateemisemmiksi ydinpätevyytensä puhdas tiedon tavoittelu, uskovat Starkey ym. (2004, 1524).

MBA-tutkintoon johtava koulutus rakentuu ajatukselle eksplisiittisesti muotoillun, testatun ja päteväksi havaitun sekä käytännön kannalta hyödyllisen tiedon välittämisestä tietämättömille. Tavoitteena on parantaa päätöksentekoa niin, että subjektiivinen tuntuma, intuitio tai olennaista koskeva hiljainen tieto korvataan selkeällä ja yleispätevällä kaavalla, joka osoittaa olennaiset tilannetekijät ja määrittää parhaan toimintalinjan päätöksentekotilanteessa. MBA-koulutuksen tulisikin muodostua yksityiskohtaisista, oikean

vastauksen löytämistä edesauttavista ohjenuorisista. Donaldsonin (2005) mielestä opiskelijat oikeutetusti odottavat juuri tällaista tietoa. Koulutuksen tutkimuslähtöisyys myös tähtää sen tarjoamiseen. (Emt., 1103.)

Ghoshal (2005) puolestaan väittää kauppakorkeakoulujen käyttäneen akateemista vapauttaan väärin. Niitä liikkeenjohdon käytäntöjä, joita nyt ollaan ensimmäisinä tuomitsemassa, on kauppakorkeakouluissa aktiivisesti luotu ja vahvistettu viimeisten 30 vuoden ajan. Hän katsoo, että liikkeenjohdon tieteellinen mallintaminen syyt ja seuraukset täsmentävinä lakilauseina on tuottanut tuhoisan ideologian. Tutkimuskohde ja sitä perustavat oletukset on otettu matemaattisten mallintamisvälineiden antamina. Epäilykset realistisuudesta on kuitattu korostamalla mallin ennustearvoa ja välineellistä hyötyä. Kun mallien käyttäjät ovat sitten sovittaneet oman toimintansa kyseisiin välineisiin, johdon roolia ja mahdollisuuksia koskevista pessimistisistä näkemyksistä on tullut todellisia patologioita:

”Combine agency theory with transaction cost economics, add in standard versions of game theory and negotiation analysis, and the picture of the manager that emerges is one that is now very familiar in practice: the ruthless hard-driving, strictly top-down, command and control focused, shareholder-value-obsessed, win-at-any-cost business leader...” (Ghoshal 2005, 85.)

Tieteellisyuden vaatimus, Ghoshal (2005, 85) huomauttaa, ei tullut tiedon käyttäjiltä tai kuluttajilta. Se on tiedon tuotantoa hallitseva ideologia, johon johtamiskoulutuksen, kuten aikoinaan sosiologiankin (ks. Huotari 2006), oli mukauduttava tulakseen yliopistokelpoiseksi. Tieteellisyyttä kvantitatiivisena lähestymistapana ja yritys-elämän prosesseja koskevinä abstrakteina malleina tarvittiin antamaan uskottavuutta sekä liikkeenjohdon omalle professionille että sitä yliopistossa opettaville (Beck 1994, 238).

Yhdet siis näkevät tieteellisyuden syvyyksiin vetäväksi riipaksi, johon toiset puolestaan kehoittavat tarttumaan entistä tiukemmalla otteella ainoana tienä todelliseen pelastukseen. Jälkimmäiset uskovat, että tutkimukseen perustuva tietämys ja tieteellisyuden tavoittelu osana yliopistoinstituutiota on parasta mitä liikkeenjohto voi tulevaisuudelta toivoa. Ensinnä mainituille tieteellisyys on lähinnä liikkeenjohdon päälle laskeutu-

nut onnettomuus.

Starbuck (2004) kirjoittaa alkaneensa vähitellen nähdä rationaalisuuden potentiaalisesti vaarallisenä tieteellisenä välineenä. Tieteellinen rationaalisuus on äärimmäinen ideaalityyppi, joka on kehkeytynyt filosofien ja tieteilijöiden keskusteluissa läpi vuosisatojen ja joka sitten on siirretty tutkijoihin koulutuksen kautta. Yliopistoseminaarissa voi nähdä, miten osallistujat omaksuvat ritualistisen, kaiken kaksinaapaiseksi palauttavan rationaalisuuden muodon – hyvä tai paha, tosi tai epätosi. Tämä samainen rationaalisuus tuottaa loogisia ristiriitaisuuksia, vääristää havaintomme ja päättyy epätäydellisestä tiedosta naurettaviin äärimmäisyyksiin. Tavoittelemme Starbuckin mukaan tieteellistä rationaalisuutta siksi, että se on mielellemme mieluista. Mielellemme mieluinen ei kuitenkaan välttämättä tarjoa oivaltavaa näkemystä asioista tai hyödyllistä tietoa. (Emt., 1239.) Weickin (2007) mielestä viisautta piileekin irrottautumisessa, ei jatkuvassa haalimisessa. Tietoa luonnehtii juuri haaliminen. Vaikka irrottaisimme otteemme tieteellisestä järkipärisyydestä, emme hänen mielestään luopuisi toivosta löytää toimivia tapoja mennä eteenpäin ja edistyä. Kysymys olisi ainoastaan irrottautumisesta sellaisesta tavasta hakea suuntaa, joka sopii heikosti epävakaiseen, ei tiedettävissä olevaan ja ennustamattomaan. (Emt., 15.)

Johtamisen rautahäkki

Johtamista väitetään keskeiseksi menestystekijäksi toiminnan kaikilla tasoilla ja alueilla (Gabriel 2005, 148; ks. myös Alvesson & Svenningsson 2003.) Mitä epävarmempaa, globaalimpaa ja kilpailevampaa kaikki on, sitä enemmän johtajilta odotetaan ja toivotaan. Johtajuutta voidaan vastaavasti vahvistaa väittämällä kaikkea aikaisempaa epävarmempaksi ja häilyvämmäksi (ks. Grint 2005). Sosiaalisen kausaation yhdistäminen yksittäiseen henkilöön, johtajaan, palvelee Pfefferin (1977) mielestä niin monia tarkoituksia, ettei siitä irrottauduta helposti. Olipa johtamisella vaikutusta johdettujen kokonaisuuksien suoriutumiseen tai ei, ihmiset uskovat tällaiseen yhteyden olemassaoloon. Tästä syystä johtamisella on merkitystä. (Emt., 110.)

Johtajuususkon keskeisissä opinkappaleissa korostuvat Gabrielin (2005, 149) mukaan usko johtamisen potentiaalisuuteen, sen synnynnäisyyteen, opittavuuteen ja sen opetettavuuteen erityisesti johtavissa kauppakorkeakouluissa. Johtami-

sen tutkimuksen on toivottu osoittavan mitä on erinomaisuus johtamisessa.

Johtamisen tutkimus ei ole onnistunut valottamaan tutkimuskohteensa olemusta tai sille ominaisten lainalaisuuksien rakennetta. Johtamistutkimuksen moninaiset löydökset ja paradigmat luovat tunteen, etteivät tarjolla olevat johtamisteoriat ole riittävän laadukkaita, johtamisen koulutusohjelmat tarpeeksi tehokkaita ja johtamisen tutkimus oikealla tavalla tieteellistä. Gabriel (2005, 149) toteaaakin, että ”mitä enemmän luemme johtamisesta, mitä enemmän siitä puhumme ja mitä enemmän sitä tutkimme, sitä vähemmän monet meistä kokevat tietävänsä siitä”. Mitä vähemmän koemme tietävämme, sitä enemmän olemme puhtaana uskon varassa. Katolinen kirkko vihastui aikoinaan Machiavelliin, koska hän väitti, ettei johtajuus juontunut Jumalasta vaan että se oli jotakin, joka sujui kaikilta oikealla tavalla kyvykkäiltä ja oikeat periaatteet tietäviltä (Barker 2001, 476). Vieläkin, kun johtajaksi kutsuttu henkilö suorittaa jonkin arkisen asian, jota kutsutaan johtamiseksi, katsotaan jonkin merkittävän, jopa maagisen, tulleen tehdyksi. Samaan aikaan johtamisen järjestyksen alle suljetaan myös sellaisia sosiaalisen ja henkilökohtaisen elämän alueita, jotka ennen ymmärrettiin yhteisesti tai omaehtoisesti hallituiksi. Johtamisesta onkin tulossa patenttiratkaisu kaikkiiin ongelmiin. (Alvesson & Svenningsson 2003, 1453–1455.)

Johtamisen tutkimus todistaa ainakin sen, että johtamista on lähestytty monista lähtökohdista. Tutkijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, mitä on johtamisen pätevä tieteellinen tarkastelu, millä tasolla johtaminen on parhaiten käsitteellistettävissä ja millaisiin välinein siitä oikeasti saa otteen. Tieteestä ei ole ollut nostamaan mitään puhe-, lähestymis- tai tarkastelutapaa ylitse muiden. Kun johtaminen on monen eri tieteenalan suurennuslasin alla, johtamisesta koskevat havainnot, jotka koetaan merkittäviksi jossakin näkökulmassa, eivät välttämättä tuota värähdystäkään toisissa tai muuta millään tavalla niiden tutkimusohjelmia. Osa johtamisen tutkijoista on vakuuttunut siitä, että heidän valitsemansa tie on osoittautuva kaikkein hedelmällisimmäksi ja kantava näin kilpailijoitaan pitemmälle. On vain lisättävä henkilökohtaisia ponnistuksia tai rekrytoitava lisää tutkijoita, jotta päämäärä saavutetaan nopeasti. Osa puolestaan uskoo, että kokonaisvaltaisempi, nykyisiä lähtökohtia integroiva ja niille täten rakentava, käsitteellisesti edeltäjiään monikaistaisempi

lähtökohta tulee viemään lähemmäs johtamisen ydintä. Jotkut, skeptisimmät, ovat jo valmiita hylkäämään koko hankkeen toivottomana. Ainoa salaisuus, joka johtamiseen sisältyy ja jonka tiede saattaisi paljastaa, on löydettävissä johtamisen tutkimuksen, ei johtamisen itsensä, maailmasta. Kyynikkojen mielestä tämä asiantila on myös selvinnyt johtamisen tutkijoille itselleen. Annetuista lupauksista, nostetuista apurahoista, perinteen paineesta ja saavutettujen asemien menettämisen pelosta on vain muovautunut aukoton rautahäkki, joka pakottaa jatkamaan johtamisen tutkimuksessa ikään kuin ”*business as usual*”.

Koulutus tutkimusympäristönä

”Koska tutkijat eivät ole kyenneet osoittamaan tekijöitä, jotka ennustavat tehokasta johtamiskäyttäytymistä, johtamisen opetus on aina ollut enemmän taitoa kuin tiedettä” (Farquhar 1992, 368).

Voi olla, että johtaminen on jotakin, jota ei voida oppia eikä myöskään opettaa – paitsi teorioiden johtamisesta. Voi myös olla, että oppimisen kautta voi parantaa omaa johtamistaan, mutta se ei silti ole jotakin, joka on opetettavissa. Johtamiskoulutuksen kannalta on kuitenkin olennaista uskoa, että johtaminen on suuressa määrin opittavissa ja vähintäänkin rajatusti myös opetettavissa (ks. Doh 2000).

Yliopistollinen johtamiskoulutus ei tyhjenny tutkimukseen perustuvaksi opetuksiksi. Koulutuksella on oma roolinsa myös teorioiden arvioinnissa. Johtamiskoulutuksen kannalta hyvä teoria ei automaattisesti ole samalla johtamisen kannalta kaikkein selitysvoimaisin teoria. Hyvä teoria osoittaa jotakin johtamisen kannalta relevanttia, johon johtamiskoulutuksella voidaan vaikuttaa tai joka osoittaa johtamiskoulutuksen merkittäväksi. Teorian hyvyys on olennaisesti johtamiskoulutuksen edellytyksien rakentamista, vahvistamista ja laajentamista. Todellisuus, johon johtamisteorioita verrataan, ei ole yksinomaan johtamisen itsensä todellisuutta vaan se on vahvasti myös johtamiskoulutuksen todellisuutta. Tämä etuoikeuttaa johtamiskouluttajat teorioiden arvioijatahona. Johtamiskoulutus on todellisin totta juuri heille.

Kauppakorkeakoulujen opetustehtävää ei Hayn ja Hodgkinsonin (2006) mielestä palvele sellainen

johtamistutkimus, jossa johtaminen näyttäytyy organisaatorakenteen määrittämänä, vakaana ja selkeänä suhteena johtajien ja alaisten välillä, jossa johtajat nähdään erityisillä kyvyillä varustettuina henkilöinä tai jossa erotetaan ihmisten johtaminen asioiden johtamisesta. Opiskelijoita pitäisikin auttaa kyseenalaistamaan esimerkiksi transformatiivisen ja karismaattisen johtamisen teorit. Ne antavat kuvan, etteivät useimmat johtajat kykene myötävaikuttamaan omaan johtamiseensa. Hayn ja Hodgkinsonin mukaan opiskelijoita tulisikin kannustaa perehtymään juuri päinvastaisiin näkemyksiin. (Emt., 155.)

Kun johtamisesta on runsaasti erilaisia malleja ja teorioita, joista toisissa johtamisen opettaminen näyttäytyy mahdollisuutena ja johdon kouluttajat täten teeskentelijöinä ja toisissa se on puolestaan aidon asiantuntemuksen ja oppimisen alue, niin miksipä kauppakorkeakoulujen tutkimuslähtöisessä opetuksessa ei suosittaisi jälkimmäisiä. Jos kriittisen ymmärtämisen katsotaan olevan paikallaan silloin, kun se on koulutustehävän parhaaksi, ei se ehkä aina ole opiskelijan tai johtamisen parhaaksi.

Donaldson (2002) nostaa esiin joukon teorioita, joihin perehdytään kauppakorkeakoulujen opetuksessa, mutta jotka asiallisesti heikentävät sen mahdollisuuksia onnistua omassa tehtävässään. Näiden ei-toivottujen teorioiden perusideat kyseenalaistavat ajatukset, jotka ovat kauppakorkeakoulujen opetuksen perustana. Jos kyseisiä teorioita siis pidettäisiin pätevinä, jouduttaisiin johtamiskoulutus hylkäämään hedelmättömänä. Hän katsookin, että teorioiden välisissä kiistoissa tulisi asettua aina johtamiskoulutuksen, ei sitä uhkaavien teorioiden, puolelle. Jälkimmäisten asemaa opetusohjelmassa sopisi heikentää ja suosia teorioita, jotka istuvat koulujen tarkoitukseen. Näitä ovat teorit, joita johtajat voivat käyttää ja kausaaliset mallit, joissa syyt ovat heidän vaikutettavissaan ja joiden seuraukset ovat heille tärkeitä. (Emt.)

Kun johtamistaitojen opettamisesta on tullut ongelma kauppakorkeakouluille, suosittelevat Hay ja Hodgkinson (2005) ajattelemaan johtamisen uusiksi ja käsitteellistämään sen niin, että sitä voidaan opettaa. Jos siis maasto vastaisikin karttaa, mutta kartta ei sopisi tarkoitukseen, kannattaisi laatia uusi kartta ja muuttaa maasto sitten sen mukaiseksi. Johtamista koskevan teorianmuodotuksen tulisi täten palvella johtamiskoulutusta. Opetuksessa tulisi vähintäänkin suosia sellaisia

teorioita, joissa asioiden välisiä suhteita kartoitetaan johtajan työpöydän ja toimintasfääriin näkökulmasta. Tutkimustulokset osoittaisivat näin hänen ulottuvillaan olevia reittejä tai langanpäitä, joita etenemällä tai joista vetämällä hän voisi todentaa halutun tarkoituksen. Kiellettyjen kirjojen listoille kuuluisivat teorit, joissa annettaisiin kuva, ettei organisaatioiden kohtaloa ratkaista johtajan tahdolla tai taitavuudella.

Johtamiskoulutuksen painoarvo heijastuu myös johtamisteorioiden sisälle. Bass (1995) mainitsee juuri koulutustehtävään vastaamisen yhdeksi syyksi sille, että hän omassa johtamisteoriassaan kutsuu karismaattisuutta idealisoiduksi vaikuttamiseksi. Hän edelleen erottaa tästä inspiroivan motiivoinnin ulottuvuuden, vaikka havainnot eivät tätä tukeneetkaan. Jaottelu, jota johtamisen todellisuus ei kannattanut, oli hänen mielestään kuitenkin hyvä säilyttää, koska sillä oli käyttöä johtamiskoulutuksessa. Koulutettavat voivat hyvinkin oppia miten olla inspiroivampi johtaja, mutta on paljon vaikeampaa tulla oikeasti karismaattiseksi johtajaksi. (Bass 1995, 471–472.)

Antonakis ym. (2003, 284) katsovat, että johtamisessa on hyvä erottaa eri aspekteja ja ulottuvuuksia siksi, että näin saadaan lisää mahdollisuuksia erilaisten kehittämismenetelmien tarkastelulle ja enemmän sisältöä valmennustyölle. Bommer ym. (2004) taas kritisoivat tutkimusta transformatiivisen johtamisen edellytyksistä siitä, että niissä huomio on suuntautunut hankalasti muutettavissa oleviin ominaisuuksiin. Vaikka tällainen perustutkimus voikin olla hyödyllistä johtajien valitsemisen näkökulmasta, aiheuttaa se ongelmia niille, joiden tehtävänä on kouluttaa ja kehittää johtajina jo toimivia, he huomauttavat. (Emt., 197.) Avolio ja Gardner (2005, 319) puolestaan näkevät johtamiskoulutuksen tapana testata johtamisteorioita osoittamalla, miten teorioista on kehittämään kohdettaan.

Koulutuksesta näyttäisikin olevan tulossa se laboratorio, jossa ihmistieteellisten teorioiden pätevyys testataan. Meillä vain ei vielä ole käsitystä tämän testin luonteesta, käyttökelpoisista standardeista ja kriteereistä. Ehkäpä asialle itselleenkin kannattaisi vielä uhrata ajatus tai pari.

Yhteenveto

Johtamisesta haettu piirteitä, jotka ovat ominaisia kaikille suurille johtajille tai löydettävissä kaikista menestyksekkäästä johtamisesta. Toiveena on ollut tunnistaa suuruuden tai menestymisen takana

olevat tekijät, kuvata niitä ja niiden suhteita johtamisteorian, kääntää tuo teoria kartaksi johtamistoiminnasta, ottaa se sitten johtajakoulutuksen ohjenuoraksi ja varmistaa näin se, että yhteiskunta on jatkossa saava käyttöönsä yhä parempia johtajia.

Tehtävänä on ollut nähdä olennainen, todellinen tai perustava aktuaalisen johtamisen, johtajien ja johdettavien moniaineksisuuden, moninaisuuden ja monimutkaisuuden taustalla. Konkreettisella kokemuksella on ollut arvoa ainoastaan silloin, kun se on hankittu mahdollisimman lähellä koeolosuhteita, joissa on pyritty varmentamaan jonkin yleisen väitteen pätevyys. Tieteellisyys on nostanut yhdenlaisen maailmankuvan ainoaksi päteväksi ja tehnyt muista maailmankuvista, niihin kytkeytyvästä hallinnasta ja osaamisesta sekä niiden kautta artikuloitavista kokemuksista ja näkemyksistä vailla pitävää perustetta olevaa, myyttien ja harhojen kalvamaa arkiajattelua.

Yhtäällä on toivottu yliopistollisen johtamiskoulutuksen professionaalisuuden ja tieteellisyyden vahvistamista ja toisaalla on kehoitettu tunnustamaan, että tieteellisyyden tavoittelu on ajanut tietämyksen teeskentelyyn ja itsepetokseen; tieteellisyyden ja rationaalisuuden keisari on pelkkä pöyhkeilevä nakupelle, jonka johdolla johtamiskoulutus uhrannut itsensä umpikujan kulkemiseen. Kun ongelmat juontuvat ritualisoidusta, mystifioidusta, ylimarkkinoidusta, opportunistisesti ja dogmaattisesti käytetystä tieteellisyydestä, ei sen vahvistamisesta ja aikaisempaa totaalidemman tieteellisyyden tavoittelusta ole ratkaisuksi. Ongelma on olennaisesti siinä, että tiede valtuttaa ajattelemaan toisin kaikesta muusta paitsi tieteestä itsestään (ks. Huotari 2003). Vaihtoehto tieteelliselle ajattelulle ei ole uskonnollinen, filosofinen, esteettinen tms. ajattelu. Edistystä ajattelu voi olla vain tieteellistä ajattelua. Sen vain tulisi olla avautuvaa ja avartuvaa, ei sulkeutuvaa ja itseensä kääpertyvää.

Lähteet

- Antonakis, John, Avolio, Bruce & Sivasubramaniam, Nagaraj (2003). Context and Leadership: an Examination of the Nine-Factor Full-Range Leadership Theory Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly* 14, 261–295.
- Alvesson, Mats & Sveningsson, Stefan (2003). Managers doing Leadership: The Extra-ordinarization of the Mundane. *Human Relations* 56(12), 1435–1459.
- Avolio, Bruce & Gardner, William (2005). Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership. *Leadership Quarterly* 16, 315–338.
- Barker, Richard (1997). How Can We Teach Leaders if We Don't Know What Leadership is? *Human Relations* 50(4), 343–362.
- Bass, Bernard (1995). Theory of Transformational Leadership Redux. *Leadership Quarterly* 6(4), 463–478.
- Beck, John (1994). The New Paradigm of Management Education. Revolution and Counter-revolution. *Management Learning* 25, 231–247.
- Bommer, William, Rubin, Robert & Baldwin, Timothy (2004). Setting the Stage for Effective Leadership: Antecedents of Transformational Leadership Behavior. *Leadership Quarterly* 15, 195–210.
- Doh, Jonathan (2000). Can Leadership be Taught? Perspectives from Management Educators. *Academy of Management Learning & Education* 2(1), 54–67.
- Donaldson, Lex (2002). Damned by Our Own Theories: Contradictions between Theories and Management Education. *Academy of Management Learning & Education* 1(1), 96–106.
- Farquhar, Kathrine (1992). Teaching Leadership: Preparing Graduate Students for "Taking Charge". *Journal of Management Education* 16(3), 354–370.
- Friga, Paul, Bettis, Richard & Sullivan, Robert (2003). Changes in Graduate Management Education and New Business School Strategies for the 21st Century. *Academy of Management Learning and Education* 2(3), 233–249.
- Fuller, Steve (2000). *Thomas Kuhn - A Philosophical History for Our Times*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gabriel, Yiannis (2005). MBA and the Education of Leaders: The New Playing Fields of Eton? *Leadership* 1(2), 147–163.

- Ghoshal, Sumantra (2005). Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education* 4 (1), 75–91.
- Gosling, Jonathan & Mintzberg, Henry (2006). Management Education as if Both Matter. *Management Learning* 37 (4), 419–426.
- Grint, Keith (2006). Problems, Problems, Problems: The Social Construction of Leadership. *Human Relations* 58 (11), 1467–1494.
- Hay, Amanda & Hodgkinson, Mary (2006). Rethinking Leadership: a Way forward for Teaching Leadership. *Leadership & Organization Development Journal* 27 (2), 144–158.
- Holman, David (2000). Contemporary Models of Management Education in the UK. *Management Learning* 31 (2), 197–217.
- Huotari, Vesa (2006). Yliopisto kouluna eli kuinka tiede kesytetään. *Tiedepolitiikka* 31 (2), 31–40.
- Huotari, Vesa (2005). Yliopisto tietohallintana – esimerkkinä ammattikasvatus. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 24–35.
- Huotari, Vesa (2003). Yliopisto metodologisena dilemmana. *Tiedepolitiikka* 28 (2), 31–42.
- Huotari, Vesa (2001). Yliopisto ja myytti tiedepohjasta. *Tiedepolitiikka* 26 (2), 19–30.
- Kets de Vries, Manfred (2006). The Spirit of Despotism: Understanding the Tyrant within. *Human Relations* 59 (2), 195–220.
- Latham, Gary, Latham, Soosan & Whyte, Glenn (2004). Fostering Integrative Thinking: Adapting the Executive Education Model to the MBA Program. *Journal of Management Education* 28 (3), 3–18.
- Mintzberg, Henry (2004). *Managers, not MBAs. A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, Henry (1989). *Mintzberg on Management*. New York: The Free Press.
- Pfeffer, Jeffrey (1977). The Ambiguity of Leadership. *The Academy of Management Review* 2 (1), 104–112.
- Pfeffer, Jeffrey & Fong, Christina (2004). The Business School ‘Business’: Some Lessons from the US Experience. *Journal of Management Studies* 41 (8), 1501–1520.
- Popper, Karl (1985). *Realism and the Aim of Science*. London: Hutchinson.
- Quinn-Trank, Christine & Rynes, Sara (2000). Who Moved Our Cheese? Reclaiming Professionalism in Business Education. *Academy of Management Learning and Education* 2 (2), 189–205.
- Sinclair, Amanda (1997). The MBA through Women’s Eyes. Learning and Pedagogy in Management Education. *Management Learning* 28 (3), 313–330.
- Starbuck, William (2004). Why I Stopped Trying to Understand the Real World. *Organization Studies* 25 (7), 1233–1254.
- Starkey, Ken, Hatchuel, Armand & Tempest, Sue (2004). Rethinking the Business School. *Journal of Management Studies* 41 (8), 1521–1531.
- Thomas, Michael (1983). Business Education: A Study in Paradox. *Business & Society* 22 (18), 18–21.
- Weick, Karl (2007). Drop Your Tools: On Reconfiguring Management Education. *Journal of Management Education*. 31 (1), 5–16.

Artikkeli saapui 10.4.2007.

Se hyväksyttiin julkaistavaksi 31.7.2007.