

Maria Rautavuori

# **JOHTAJUUS OPPIMISEN TUKENA**

Pedagogisen johtajuuden hahmottelua toimialasta  
riippumattomissa organisaatioissa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2021

# TIIVISTELMÄ

Maria Rautavuori: Johtajuus oppimisen tukena: Pedagogisen johtajuuden hahmottelua toimialasta riippumattomissa organisaatioissa  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteen tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2021

---

Pedagoginen johtajuus liitetään yleensä johtajuuteen erilaisissa kasvatustutkimuslaitoksissa, ja sitä on tutkittu vähemmän kasvatustutkimuslaitosten ulkopuolella. Tässä pro gradu -työssä tutkimustehtävänä oli hahmotella sitä, millaista pedagoginen johtajuus on toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastaukset seuraaviin kysymyksiin: 1) Millaista pedagoginen johtajuus on toimialasta riippumattomissa organisaatioissa? 2) Millaisia käsityksiä kohdeyrityksen yksiköiden tehdaspäälliköillä on omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta?

Tutkimuksen kohteena oli erään suomalaisen yrityksen kahdeksan tehdaspäällikköä. Yrityksellä on useita toimipisteitä eri puolilla maata, ja kaikki yrityksen tehdaspäälliköt osallistuivat tutkimukseen. Aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla, ja se analysoitiin fenomenografisella analyysillä.

Tutkimuksen tuloksena muodostettiin kolme kuvauskategoriaa kuvaamaan tehdaspäälliköiden erilaisia käsityksiä omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Ensimmäisessä kategoriassa on neljä alakategoriaa. Ensimmäinen kuvauskategoria on Johtaja pedagogisen työyhteisön rakentajana, ja sen alakategorioina ovat Jatkuva oppiminen, Oppimisen tukeminen, Dialogisuus ja Luottamuksen edistäminen. Toinen kuvauskategoria on Oppimisen motivationaaliset ulottuvuudet ja kolmas kuvauskategoria Ihmisen ominaisuuksien muuttuvuus.

Tulosten perusteella tutkimuksessa hahmotellaan toimialasta riippumattoman pedagogisen johtajuuden malli, jossa pedagogisen johtajuuden elementit sijoitetaan sisäkkäisiin ympyröihin. Pedagogisen johtajuuden ytimessä on kasvun ajattelutapa eli uskomukset siitä, että ihminen voi ja pystyy kehittymään. Seuraava ympyrä käsittää ymmärryksen siitä, että oppiminen on moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat myös motivationaaliset tekijät. Uloimmalla ympyrällä sijaitsevat pedagogisen johtajuuden ulospäin näkyvät käytännöt, joihin kuuluu myös jaettu johtajuus eli yhteinen huolehtiminen organisaation perustehtävästä ja sen kehittämisestä.

Tutkimuksen tulokset eivät ole siirrettävissä tai yleistettävissä muihin toimintaympäristöihin, mutta hahmoteltu malli voi tutkimuksen tekijän näkemyksen mukaan tarjota uutta ymmärrystä pedagogisen johtajuuden ilmiöstä toimialasta riippumattomassa kontekstissa.

Avainsanat: pedagoginen johtajuus, johtajuus, oppiminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....</b>	<b>7</b>
2.1	Johtajuuden määrittelyä.....	7
2.2	Pedagogisen johtajuuden määrittelyä .....	9
2.3	Pedagoginen työyhteisö .....	10
2.4	Johtajuuden pedagoginen luonne .....	11
2.4.1	<i>Oppimisteoriat .....</i>	<i>11</i>
2.4.2	<i>Käsitykset ja uskomukset .....</i>	<i>18</i>
2.4.3	<i>Käsitys ihmisen ominaisuuksien muuttumisesta .....</i>	<i>21</i>
2.4.4	<i>Oppimisen motivaatio .....</i>	<i>22</i>
2.4.5	<i>Oppimisorientoitunut johtajuus .....</i>	<i>26</i>
2.4.6	<i>Pedagoginen johtaja .....</i>	<i>28</i>
2.5	Koko työyhteisön osallistuminen johtamisprosessiin eli jaettu johtajuus .....	28
2.5.1	<i>Jaetun johtajuuden määrittelyä .....</i>	<i>29</i>
2.5.2	<i>Jaettu johtajuus oppimisorientoituneessa johtajuudessa .....</i>	<i>31</i>
2.5.3	<i>Yhteenvetoa jaetusta johtajuudesta .....</i>	<i>34</i>
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>36</b>
4.1	Tieteenfilosofiset taustaoletukset .....	36
4.2	Fenomenografia .....	37
4.3	Tutkimuksen kohde.....	39
4.4	Teemahaastattelu .....	40
4.5	Tutkimusaineiston kerääminen .....	42
4.6	Analyysi.....	42
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>45</b>
5.1	Päällikkö pedagogisen työyhteisön rakentajana .....	47
5.1.1	<i>Jatkuva oppiminen .....</i>	<i>47</i>
5.1.2	<i>Oppimisen tukeminen.....</i>	<i>48</i>
5.1.3	<i>Dialogisuus .....</i>	<i>51</i>
5.1.4	<i>Luottamuksen edistäminen .....</i>	<i>54</i>
5.2	Oppimisen motivationaaliset ulottuvuudet .....	57
5.3	Käsitykset ihmisen ominaisuuksien muuttumisesta .....	58
5.4	Tulosten yhteenveto .....	60
<b>6</b>	<b>POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>61</b>
6.1	Pohdintaa tuloksista.....	61
6.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	64
6.2.1	<i>Teoreettiset lähtökohdat ja niiden liittyminen tutkimusongelmaan.....</i>	<i>66</i>
6.2.2	<i>Aineistonkeruu: tutkimushenkilöt ja tutkimustilanne.....</i>	<i>67</i>
6.2.3	<i>Fenomenografinen tutkimusote ja analyysi.....</i>	<i>69</i>
6.2.4	<i>Tutkimuksen eettisyys.....</i>	<i>70</i>
6.2.5	<i>Tulosten yleistettävyys ja siirrettävyys .....</i>	<i>70</i>
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuuksia .....	71
6.4	Lopuksi.....	71
<b>7</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>72</b>

<b>8</b>	<b>LIITTEET .....</b>	<b>79</b>
	Liite 1: Teemahaastattelun runko .....	79

## **KUVIOT**

<b>KUVIO 1.</b>	<b>KUVAUSKATEGORIAMÄÄLLIKÖIDEN KÄSITYKSISTÄ OMASTA JOHTAJUUDESTAAN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN NÄKÖKULMASTA.....</b>	<b>46</b>
<b>KUVIO 2.</b>	<b>PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN MALLI TOIMIALASTA RIIPPUMATTOMISSA ORGANISAATIOISSA.....</b>	<b>64</b>

# 1 JOHDANTO

Pedagoginen johtajuus liitetään yleensä johtajuuteen kasvatusinstituutioissa (ks. esim. Fonsén 2014; Heikka 2014; Nevgi & Korhonen 2016), ja niiden ulkopuolella sitä on tutkittu vähemmän (ks. Taipale 2004; Their 1994). Oppimista tapahtuu kuitenkin muissakin organisaatioissa, ja oppimisen tukeminen on keskeinen osa nykypäivän johtajan työtä (Taipale 2004, 20). Pedagogista johtajuutta tarvitaan myös kasvatusinstituutioiden ulkopuolella erilaisissa organisaatioissa toimialasta riippumatta, koska kaikissa työyhteisöissä johtajan tulee kantaa vastuuta oppimisen kysymyksistä (Döös & Wilhelmson 2015, 77). Johtajalla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sekä ylintä johtoa että keskijohdon esimiehiä.

Nykyisessä yhteiskunnassa elinikäinen ja jatkuva oppiminen on vaatimus ja jopa itsestään selvyys. Jokaiselta yksilöltä vaaditaan elinikäistä oppimista eli oman ammattitaidon jatkuvaa ylläpitämistä ja osaamisen kartuttamista (Wrede 2018, 40). Myös organisaatioiden tulee oppia jatkuvasti uutta. Työssä tarvitaan entistä laajempaa osaamista. Olemassa olevat tiedot ja taidot eivät riitä, vaan työpaikoilla tarvitaan jatkuvaa ja itseohjautuvaa oppimista. (Taipale 2004, 20.)

Jatkuvalle oppimiselle on monia perusteita ja syitä. Uudet teknologiat, vauhdilla ja laajalle leviävät tietovirrat, globaalin talouden systeemien yhteenkietoutuneisuus ja uudet markkinat sekä talouden sektorit ovat kiihdyttäneet työn muutosta (World Economic Forum 2020, 8). Tieto vanhenee nopeasti (Manuti, Pastore, Scardigno, Ciancaspro & Morciano 2015, 1). Työpaikkoja häviää, kun robotiikka, tekoäly ja muu teknologia syrjäyttää ihmistyövoimaa. Toisaalta syntyy myös aivan uusia ammatteja. (World Economic Forum 2020, 5.) Ilmastonmuutokseen vastaaminen vaatii yrityksiä pienentämään hiilijalanjälkeään (Dahlmann, Branicki & Brammer, 2019, 22) ja siten muuttamaan toimintatapojaan. Inhimillisten taitojen kehittämisen ja lisäämisen ajatellaan olevan avain taloudelliseen menestykseen, ihmisten hyvinvointiin ja sosiaaliseen yhtenäisyyteen (World Economic Forum 2020, 8).

Jotta johtaja kykenee tukemaan ja mahdollistamaan oppimista, hänen täytyy ymmärtää oppimisen prosessia. Oppimisen prosessi on monisyinen ja kompleksinen ilmiö, johon liittyy monia eri tekijöitä (Murtonen 2017, 64). Kasvatustieteen ytimessä ovat oppimisen kysymykset, ja siksi kasvatustieteellä on annettavaa vaativiin johtamisen kysymyksiin (Taipale 2004, 6).

Tutkimuksen tehtävänä on tarkastella sitä, millaisena pedagoginen johtajuus näyttäytyy toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Tarkat tutkimuskysymykset ovat 1) Millaista pedagoginen johtajuus on toimialasta riippumattomissa organisaatioissa? 2) Millaisia käsityksiä kohdeyrityksen yksiköiden tehdaspäälliköillä on omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta? Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta teorian ja empirian ja toiseen kysymykseen empirian avulla. Empiirinen aineisto kerättiin kahdeksalta päälliköltä teemahaastattelun avulla, ja se analysoitiin fenomenografisella analyysillä.

Tutkimuksen alussa toisessa luvussa esitellään pedagogisen johtajuuden teoreettinen viitekehys, joka rakentuu pedagogisen yhteisön, johtajuuden pedagogisen luonteen ja jaetun johtajuuden varaan. Kolmannessa luvussa määritellään tutkimustehtävä ja kuvataan tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen luvussa neljä käsitellään tutkimuksen menetelmällisiä ja metodologisia lähtökohtia. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Viimeisessä eli kuudennessa luvussa pohditaan tuloksia ja hahmotellaan teoreettinen malli pedagogiseen johtajuuteen toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Luvussa tarkastellaan myös tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Johtajuuden määrittelyä

Ennen pedagogisen johtajuuden määrittelyä on tarpeellista määritellä johtajuutta. Northousen (2018, 5–6) mukaan johtajuus on kompleksinen ilmiö, jolla on monia ulottuvuuksia ja määritelmiä. Kaikki määritelmät kuitenkin sisältävät yhteisiä osatekijöitä. Ensinnäkin johtajuus nähdään prosessina, eli se ei ole johtajan ominaisuus kuten jonkin hänen piirteensä tai ominaisuutensa. Johtaja vaikuttaa työntekijöihin ja työntekijät vaikuttavat häneen. Johtajuus on vuorovaikutusta. Se ei ole vain johtajan positiossa työskentelevän omaisuutta, vaan se hajaantuu laajemmin työyhteisössä. Toiseksi johtajuus liittyy vaikuttamiseen. Johtajuudessa pyritään aina vaikuttamaan muihin. Kolmanneksi johtajuus ilmenee ryhmissä, eli ilman ihmisten joukkoa ei voi olla johtajuuttakaan. Neljänneksi johtajuus liittyy yhteisiin tavoitteisiin. Johtaja ja työntekijät jakavat saman tavoitteen. Näistä osatekijöistä muodostuu Northousen (2018, 5) johtajuuden määritelmä: *“Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal”*. Johtajuus siis nähdään prosessina, jossa yksilö pyrkii vaikuttamaan joukkoon, jotta saavutettaisiin yhteinen tavoite.

Johtamisesta ja johtajuudesta puhuttaessa erotellaan usein toisistaan käsitteet *management* ja *leadership*. *Leadership* on johtajuutta, ja sillä tarkoitetaan ihmisten innostamista ja sitouttamista (Tienari & Meriläinen 2012, 153). Sen juuret ovat Aristoteleen ajattelussa, kun taas *managementin* eli johtamisen juuret ovat teollistumisen aikakaudelta (Northouse 2019, 12). Johtaminen, management, tarkoittaa tehtävien ja asioiden hallintaa (Tienari & Meriläinen 2012, 153).

Kotteriin viitaten Northouse (2019, 13) määrittelee johtamisen (*management*) tuottavan järjestystä ja johdonmukaisuutta ja sisältävän osatekijöitä kuten suunnittelua ja budjetointia, organisointia ja

henkilöstönhallintaa sekä valvontaa ja ongelmanratkaisua. Johtajuuden (*leadership*) hän määrittelee muutosta ja liikettä tuottavaksi. Johtajuus sisältää osa-alueita kuten suunnan osoittaminen. Tämä tarkoittaa, että johtajuudessa on tärkeä selventää iso kuva, luoda visio sekä asettaa strategioita. Muita johtajuuden osa-alueita ovat työntekijöiden linjaaminen esimerkiksi tavoitteiden kommunikoimisen kautta sekä motivoiminen ja inspiroiminen. Johtamisen ja johtajuuden käsitteillä on erojen lisäksi myös päällekkäisyyttä (Mt., 12, 14). Tässä tutkimuksessa johtajuudella viitataan ensisijaisesti *leadershipiin*, mutta käsitteiden päällekkäisyyden vuoksi johtajuudessa on piirteitä myös *managementista*.

Näkemyks johtajuudesta on muuttunut maailman muuttumisen myötä. Tienarin ja Meriläisen (2012, 152–153) mukaan johtajuutta tarkasteltiin aikaisemmin yksilöllisenä ominaisuutena ja yksilöllisenä suorituksena. Aluksi johtajuus nähtiin synnynnäisenä ominaisuutena, minkä jälkeen korostus oli johtajan luonteenpiirteissä ja taipumuksissa. Näiden jälkeen keskityttiin johtajien käyttäytymiseen, ja oletuksena oli, että hyväksi johtajaksi opitaan tarkkaan määritellyn käyttäytymisen omaksumisen myötä. Johtajuuden yksilökeskeinen näkökulma on muuttunut, ja viime vuosikymmenet onkin korostettu innostavaa ja innovoimaan kannustavaa johtajuuden olemusta. (Mt.)

Yksilökeskeinen johtajuuden näkökulma on saanut antaa tilaa suhteissa rakentuvalla johtajuudelle. Tämä näkökulma avaa johtajuutta kaikkien organisaation jäsenten toimintana. Keskeistä on dialogisuus työyhteisön kaikkien jäsenten välillä. Yksilön suorittamisen sijaan katse on jaetussa johtajuudessa. (Tienari & Meriläinen 2012, 142–143.) Johtajuuden nykykäsityksissä ja erityisesti *leadership*-käsityksessä korostetaan jaettua johtajuutta. Johtaminen ei tapahdu ylhäältä alas suuntautuvana, vaan se perustuu osallistamiseen ja luottamukseen. (Pasanen & Alanko-Turunen 2019, 40.) Myös aiemmin kuvattu Northousen (2019, 5) määritelmä sisältää näkemyksen johtajuudesta hajaantuneena organisaatioon.



## 2.2 Pedagogisen johtajuuden määrittelyä

Pedagoginen johtajuus on laaja ilmiö, eikä sillä ole yhtä ainoaa määritelmää (Döös & Wilhelmson 2015, 77, 79; Fonsén 2014, 13; Jalkanen 2020, 37). Se ei myöskään ole yksiselitteinen ilmiö monien erilaisten johtajuusnäkökulmien sisällä. Eri tutkijat määrittelevät pedagogista johtajuutta eri tavoin. Kapeampi käsitys määrittelee pedagogisen johtajuuden pedagogiikan johtamisena ja laajempi käsitys johtajuuden pedagogisena otteena. (Fonsén 2014, 35, 194.)

Klaus af Ursin (2012, 79–80, 97) on tutkinut pedagogista johtajuutta ja pedagogista johtamista käsiteanalyysinä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessaan. Hän on löytänyt suomalaisessa keskustelussa kaksi tulkinnallista traditiota pedagogisen johtajuuden ja johtamisen käsitteestä. Ensimmäisessä traditiossa käsitettä on käytetty johtamiseen ja johtajuuteen kasvatusinstituutioissa. Toisessa traditiossa käsitettä on käytetty johtamiseen ja johtajuuteen erilaisissa organisaatioissa toimialasta riippumatta. Erityisesti Their (1994) ja Taipale (2004) ovat vieneet pedagogisen johtajuuden ja johtamisen käsitettä kasvatusinstituutioiden ulkopuolelle. Pedagogisen johtajuuden toisessa traditiossa korostuu johtajuuden näkeminen osallistavana, jaettuna ja voimaannuttavana ryhmäprosessina (af Ursin 2012, 98).

Maria Elina Taipale (2004) on väitöskirjassaan tutkinut pedagogista johtajuutta teollisuusyrityksessä. Pedagoginen johtajuus on Taipaleen (2004, 72) mukaan ”esimiehen kykyä ohjata alaisia kohti yhteisiä päämääriä, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään, tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin”. Taipale näkee pedagogisen johtajuuden sosiaalisesti prosessiksi. Siv Their (1994, 42) on myös luonnostellut pedagogisen johtajan määritelmää. Hän vertaa johtajaa opettajaan ja pedagogiin. Keskeistä on sekä työyhteisön että johtajan jatkuva oppiminen.

Tässä pro gradussa punotaan yhteen molempien traditioiden pedagogiseen johtajuuteen liittyviä olennaisia tekijöitä säilyttäen kuitenkin koko ajan näkökulma toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Näkökulma rakentuu siis toisen tradition mukaisesti erilaisissa organisaatioissa toimialasta riippumatta. Pedagoginen johtajuus määrittyy oppimisen johtamisena työyhteisössä (Carroll-Lind, Smorti, Ord & Robinson 2016, 28) ja sisältää myös jaetun johtajuuden

näkökulman (af Ursin 2012, 98). Keskeistä on Theirin (1994, 19–20) käsitys johtajuuden pedagogisesta luonteesta ja kaikkien työntekijöiden osallistumisesta johtamisprosessiin.

Seuraavaksi tutkimuksessa määritellään pedagoginen yhteisö ja käsitellään tarkemmin pedagogisen johtajuuden kahta ulottuvuutta, jotka ovat juuri mainitut johtajuuden pedagoginen luonne sekä kaikkien työntekijöiden osallistuminen johtamisprosessiin eli jaettu johtajuus.

### *2.3 Pedagoginen työyhteisö*

Johdantoluvussa perusteltiin sitä, miksi työelämä vaatii jatkuvaa uuden oppimista ja miksi olemassa olevat tiedot ja taidot eivät riitä, vaan organisaatioiden menestymiseen tarvitaan jatkuvaa oppimista myös kasvatustieteiden ulkopuolella (Taipale 2004, 20). Työpaikalla oppimista pidetään kriittisenä organisaation menestymisen kannalta, ja nykyorganisaatioissa oppimisen kysymyksistä on tullut osa sekä strategiaa että johtajan velvollisuuksia toimialasta riippumatta (Döös & Wilhelmson 2015, 77).

Pedagogisen yhteisön johtamisessa keskeistä on työntekijöiden henkilökohtainen kehittyminen (Nevgi & Korhonen 2016, 429). Työyhteisöt voivat toimialasta riippumatta olla pedagogisia, kun niissä halutaan systemaattisesti erilaisten oppimisprosessien kautta tuottaa tietoa ja luoda uutta osaamista työyhteisön käyttöön (Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen 2011, 202). Toisaalta oppimista voi myös tapahtua työn tekemisen ohessa, vaikka työntekijä ei itse olisikaan tietoinen omasta oppimisestaan (Döös ym. 2015, 412). Jalkasen (2020, 44) mukaan oppiminen tapahtuu ensisijaisesti työyhteisöjen sisällä, mutta Taipale (2004, 220) näkee myös muodollisen oppimisen kuten ammatillisen tutkinnon suorittamisen merkityksellisenä pedagogiselle työyhteisölle. Työyhteisö kokee tällöin ammattitaidon kasvamista, mikä lisää esimerkiksi yksilöiden itsesäätelytaitojen kehittymistä sekä motivaatiota ja sitoutumista. Organisaation kyky vastata sille asetettuihin haasteisiin lisääntyy, koska pedagogisen työyhteisön kehittämiseen sitoutunut johtaja ohjaa alaisiaan määrätietoisesti kehittämään. (Mt.)

Myös Fonsén (2014, 35) näkee pedagogisen johtajuuden yhteisön ilmiöksi. Hänen mukaansa pedagoginen johtajuus on vuorovaikutuksellinen ilmiö, jossa

tärkeää on työyhteisön kasvupotentiaalin ja osaamisen kasvattaminen. Pedagogista johtamista ei kasvatusinstituutioidenkaan kontekstissa tulkita vain pedagogiikan johtamiseksi, vaan keskeistä on myös henkilöstön osaamisen kehittäminen (Carroll-Lind ym. 2016, 28; Heikka 2014, 35; Heikka & Waniganayake 2011, 510).

Their (1994, 36) katsoo erilaisilla organisaatioilla olevan erilaisia johtamistapoja. Nämä kaikki voisivat kuitenkin olla saman, pedagogisten elementtien sisältämän perusnäkökuvan muunnelmia. Eri toimialoilla kaikkien johtamistyylien perusta voisi olla kehitystä eteenpäin vievä pedagoginen näkökulma. Johtaminen voisi olla "*Management by Learning*", mikä sisältää koko työyhteisön jatkuvan oppimisen kaikilla työalueilla. Their (1994, 169) korostaa, että oppiminen ei ole päämäärä vaan jatkuva prosessi kaikessa ihmisen toiminnassa, ja pedagogisella johtamisella mahdollistetaan ja vahvistetaan tätä prosessia.

Pedagoginen työyhteisö määrittyy siis työyhteisöksi, jossa halutaan jatkuvan oppimisen avulla kasvattaa yksilöiden ja koko organisaation osaamista. Tämä voi tapahtua monella tavoin: sekä muodollisen koulutuksen että työssä tapahtuvan oppimisen avulla.

## 2.4 Johtajuuden pedagoginen luonne

Edellisessä luvussa kuvattiin sitä, kuinka työyhteisöt toimialasta riippumatta voivat olla pedagogisia yhteisöjä. Tässä luvussa hahmotellaan johtajuuden pedagogista eli opetuksellista luonnetta. Keskeisiä käsiteltäviä teemoja ovat oppimisteoriat, käsitykset ja uskomukset, oppimisen motivaatio sekä oppimisorientoitunut johtajuus.

### 2.4.1 Oppimisteoriat

Jotta pystyy mahdollistamaan ja tukemaan oppimista, on tärkeä ymmärtää, mitä oppiminen on. Tästä syystä tässä luvussa keskitytään erilaisiin oppimisteorioihin. Oppimisteorialla viitataan tieteellisiin oppimisen teorioihin ja oppimiskäsityksellä omaan henkilökohtaiseen käsitykseen siitä, mitä oppiminen on (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194). Pedagoginen johtaja toimii oppimisen tukijana ja

jopa opettajana (Taipale 2008, 51) omassa työyhteisössään. Opettajan on hyvä olla tietoinen erilaisista käsityksistä, joita hänellä on oppimisprosessin luonteesta ja oppijan sekä opettajan roolista ja asemasta.

Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009, 232–233) määrittelevät oppimisteoriat opettajan ajattelun työkaluiksi. Kun opettaja tuntee erilaisia oppimisen teorioita, hän pystyy tulemaan tietoiseksi omista oppimisen näkemyksistään ja selkeyttämään näitä näkemyksiä. Keskeistä on esimerkiksi selvittää, millainen ihmiskäsitys oppimisteorian taustalla vaikuttaa ja millainen rooli opiskelijalla ja opettajalla on oppimisen prosessissa. (Mt.)

Oppimisteorioita voidaan jaotella eri tavoin. Tässä oppimisteoriat jaotellaan behavioristisiin, yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä korostaviin teorioihin, kognitiiviseen konstruktivismiin ja sosiokulttuurisiin oppimisteorioihin. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194; Stewart 2012.) Seuraavaksi kuvataan näitä oppimisteorioita.

### **Behavioristiset oppimisteoriat**

Behavioristisen näkökulman taustalla on tutkimuksia eläinten oppimisesta. Se korostaa oppimisen havaittavissa olevia muutoksia käyttäytymisessä. (Stewart 2012, 4–5). Sen juuret ovat 1800-luvun lopulla, jolloin luonnontieteiden tutkimusmenetelmiä pyrittiin empiristisen ihanteen mukaisesti soveltamaan myös ihmisen käyttäytymisen tutkimukseen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 195). Se korostaa oppimista assosiaation avulla. Klassinen ehdollistuminen tapahtuu, kun kaksi toisiinsa aiemmin liittymätöntä asiaa tapahtuvat samanaikaisesti. (Stewart 2012, 4.) Nevgin ja Lindblom-Ylänne (2009, 196) mukaan klassista ehdollistumista ei enää nykyisin pidetä relevanttina ihmisen oppimisen kannalta, koska klassinen ehdollistuminen perustuu refleksiin eikä sitä siten voi pitää oppimisena.

Behaviorismin mukaan oppiminen voidaan nähdä ketjuna, jossa ympäristö tarjoaa oppijalle ärsyksen. Oppija reagoi ärsykeeseen ja saa tästä reaktiostaan eli käyttäytymisestään palautetta, joka voi olla käyttäytymistä vahvistavaa tai käyttäytymistä vähentävää. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 197.) Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009, 196–197) viittaavat Skinnerin tutkimuksiin ja kuvaavat tätä väline-ehdollistumista. Sen mukaan ihminen toistaa käyttäytymistä, josta hän on saanut palkkion kuten positiivista palautetta tai jonka kautta hän on välttänyt

epämiellyttävän seurauksen eli rangaistuksen. (Mt.) Ihmisen käyttäytymistä on siis mahdollista muokata vahvistamalla, eli palkkioilla ja negatiivisilla vahvistajilla, ja siten suunnata käyttäytymistä kohti toivottua tavoitetta. (Stewart 2012, 4.)

Behavioristinen näkökulma korostaa opettajan roolia. Opettaja suunnittelee ja kontrolloi oppimisen ympäristöä, ja hän on auktoriteetti sekä tiedon lähde, joka kaataa tietoa passiivisiin opiskelijoihin. Oppiminen sisältää runsaasti harjoituksia ja toistoja sekä systemaattista rutiinia ja organisoituja toimintoja. Opiskelijat saavat edetä yksilöllisesti omaan tahtiinsa. Näkökulma korostaa selkeitä ja arvioitavissa olevia oppimisen tavoitteita ja lopputuloksia. Monimutkaiset kokonaisuudet pilkotaan pienemmiksi osatehtäviksi. Palautteella on edellä mainituista syistä keskeinen merkitys, samoin myös rangaistuksilla ja kurilla. (Stewart 2012, 5.)

### **Yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä korostavat oppimisen teoriat**

Yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä korostavat oppimisen teoriat kritisoivat behaviorismin näkemyksiä, joiden seurauksena opiskelija nähtiin passiivisena ja opettaja tiedon omistavana auktoriteettina (Stewart 2012, 5). Ihmisen persoonallista kasvua ja kokemuksen reflektoinnin merkitystä oppimisprosessissa korostavien oppimisteorioiden taustalla on humanistinen ihmiskäsitys ja fenomenologinen filosofia (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 204). Näistä oppimisteorioista kuvaan humanistisen oppimisteorian, kokemuksellisen oppimisen teorian ja transformatiivisen oppimisen eli uudistavan oppimisen.

Humanistinen psykologia sai alkunsa kritiikkinä behaviorismin ja psykoanalyysin näkemyksille. Sen mukaan ihmisellä on ainutlaatuinen arvo, ja ihminen on aktiivinen sekä vastuullinen toimija, joka asettaa itselleen tavoitteita ja pyrkii niitä kohti. Ihminen haluaa toteuttaa omia kykyjään ja taipumuksiaan, ja hänellä on sisäinen motivaatio oppia ja kehittyä. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppija itse kantaa vastuuta oppimisprosessistaan, eikä opettajaa tarvita auktoriteetiksi vaan ohjaajaksi ja kannustajaksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 204–205.) Oppija tarvitsee kannustavan ympäristön, jossa hän voi kokea kuulumisen tunnetta yhdessä muiden kanssa. Tämä auttaa oppijaa itseohjautuvaan oppimiseen, toteuttamaan täydesti itseään ja sisäiseen oppimisen motivaatioon. (Stewart 2012, 15, 18.)

Theirin (1994) ajattelussa on tulkittavissa humanistinen näkemys oppimisesta. Pedagogisella johtajalla tulisi olla vahva usko alaiensa kykyyn kasvaa, oppia ja kehittyä (Their 1994, 89). Their vertaa johtajaa pedagogiseen tukihenkilöön (Mt., 93). Tällainen johtaja ei tee päätöksiä muiden puolesta, vaan auttaa alaisiaan päätöksen tekemisessä. Hän myös auttaa alaisiaan oppimaan ja kasvamaan. Keskeinen pedagogisen johtajan tehtävä on selvittää, mikä aiheuttaa esteitä työntekijöiden oppimiselle ja miten näitä esteitä voisi purkaa, jotta oppimista voi tapahtua (Their 1994, 137). Their näkee siis keskeiseksi yksilön kehittymisen ja kehityksen esteiden purkamisen.

Myös kokemuksellisen oppimisen teorian taustalla on humanistinen ihmiskäsitys. Teorian tunnetuin edustaja on David A. Kolb. (Nevgi 2009 & Lindblom-Ylänne, 206.) Kolbin mukaan oppiminen on prosessi, jossa tietoa luodaan kokemuksen transformaation avulla (Kolb 1984, 38). Oppiminen nähdään jatkuvaksi ja kehämäiseksi prosessiksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 206). Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan konkreettisia, omakohtaisia kokemuksia reflektoidaan, minkä jälkeen tapahtuu abstrakti käsitteellistäminen ja sen jälkeen luodun käsitteellisen mallin aktiivinen kokeileminen uudessa ympäristössä (Passarelli & Kolb 2012, 31). Kokemukset sekä muokkaavat käsitteitä että ovat käsitteiden pohjalla, mikä muodostaa oppimisen jatkuvan prosessin (Kolb 1984, 26). Konkreettista kokemusta siis reflektoidaan ja analysoidaan, ja sille etsitään teoreettista ymmärrystä sekä muodostetaan oma malli. Tämän jälkeen teoreettista mallia sovelletaan ja kokeillaan käytännössä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 207.)

Transformatiivinen oppimisen teoria korostaa ihmisen kasvamista ja kehittymistä. Ihmisen ajatteluun vaikuttaa hänen kulttuuritaustansa ja aiemmat kokemuksensa, jotka muodostavat viitekehyksen. Oppiminen nähdään kokemusten tulkinnaksi ja uusien merkityksien luomiseksi. Oppijan on tärkeää tiedostaa omat tapansa ja lähtökohtansa tehdä tulkintoja. Tietoinen pohdinta on edellytys sille, että oppiminen johtaa kasvuun ja kehittymiseen ihmisenä. Kriittinen reflektio on tärkeä käsite, ja sen avulla saadaan uusi näkökulma aiemmin tuttuihin asioihin. (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 209.)

Teorian kehittäjä Jack Mezirow määrittelee transformatiivisen oppimisen prosessiksi, jossa ihminen transformaation kautta muuttaa ongelmallisen viitekehyksen, joka voi olla esimerkiksi ajattelutapa tai merkitysperspektiivi,

inklusiivisemmaksi, erottelukykyisemmäksi, avoimemmaksi, reflektiivisemmäksi ja emotionaalisesti mahdolliseksi muuttaa. Tämä tapahtuu oletusten kriittisen reflektion, oletusten itsereflektion ja dialogisen päättelyn avulla. (Mezirow 2018, 127.)

Kriittinen reflektio on tärkeää oppimisessa, koska se ohjaa oppijaa näkemään aiemmat oletuksensa uudesta näkökulmasta. Myös opettajan on tärkeää tiedostaa omia ennakko-olettamuksiaan oppijoista, koska nämä käsitykset ohjaavat opettajaa toimimaan oppijan kanssa tämän ennakko-oletuksen mukaisesti. Opettaja saattaa esimerkiksi luokitella oppijoita hyviin ja huonoihin oppijoihin ja alkaa käyttäytyä opetustilanteessa näiden käsitysten mukaisesti. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 211, 213.)

### **Kognitiivinen konstruktivismi**

Kognitiivinen näkökulma liittyy tiedon käsittelyyn eli tiedon säilömiseen, palauttamiseen ja prosessointiin sekä ajattelustrategioiden kehittymiseen ja uusien kokemusten assimilointiin osaksi omaa maailmankuvaa. Keskeinen käsite on skeema eli joustava viitekehys, johon assimiloidaan tietoa sekä kokemuksia ja jota muokataan uusien kokemusten ja tietojen myötä. Oppiminen nähdään aktiiviseksi prosessiksi, jossa oppija rakentaa tietoa ja ymmärrystä omassa mielessään. Kognitiiviset ja konstruktivistiset teoriat korostavat oppijan aktiivista prosessointia ja ensisijaisen tiedon rakentamista sen sijaan, että oppija olisi astia, johon kaadetaan jonkun toisen tietoa. (Stewart 2012, 7, 10.)

Kognitioissa on yksilöllisiä eroja, ja eri ihmiset prosessoivat tietoa eri tavalla. Opettamisessa on tärkeää ymmärtää, miten aivot prosessoivat tietoa ja miten esimerkiksi tietoa koodataan muistiin ja haetaan sieltä. (Stewart 2012, 8.) Tätä tietoa hyödynnetään käytännön opetustilanteissa monin tavoin. Ennen uuden tiedon opettamista vanhat tiedot pyritään aktivoimaan. Uusi tieto pyritään assimiloidaan jo olemassa olevaan tietoon, ja opetuksessa pyritään välttämään kognitiivista ylikuormitusta pitämällä taukoja ja antamalla aikaa esimerkiksi keskusteluille. Opettajan asema ja rooli kognitiivisissa ja konstruktivistisissä oppimisteorioissa on olla fasilitaattori, opas, joka tarjoaa rakennustelineen aktiiviselle oppijalle. Oppimisessa keskeistä on tutkiminen, löytäminen, kokeilu, hypoteesien rakentaminen ja testaaminen. (Stewart 2012, 10–11.)

## **Sosiokulttuuriset oppimisen teorit**

Kognitiivisia ja konstruktivistisia oppimisteorioita on kritisoitu siitä, että oppiminen nähdään niissä yksilön ominaisuudeksi. Sosiokulttuuriset oppimisteorit korostavatkin oppimisen sosiaalista ja kulttuurista puolta. Oppiminen ei tapahdu eristyksissä vaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 227; Stewart 2012, 11–12.)

Sosiokulttuuristen näkemysten taustalla on Lev Vygotskyn tutkimukset (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 227.) Oppiminen ja tiedon muodostaminen ovat vuorovaikutuksessa kielen kautta tapahtuvia sosiaalisia ilmiöitä. Ne eivät tapahdu tyhjiössä vaan siinä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja historiallisessa ympäristössä, jossa oppija elää. (Mt., 227–229.)

Lähikehityksen vyöhyke muodostaa oppimisen kentän, jossa oppijan on mahdollista kulttuurin toisen, kokeneemman, jäsenen avulla saavuttaa oppimista, joka ilman tuota toista ei olisi mahdollista. Lähikehityksen vyöhyke on alue nykyisen, aktuaalisen tieto- ja taitotason ja potentiaalisen tieto- ja taitotason välillä. (Vygotsky 1978, 86.) Oppimisen oleellinen elementti on lähikehityksen vyöhykkeen muodostuminen. Oppimisen sisäisiä kehitysprosesseja voi tapahtua vain silloin, kun oppija on vuorovaikutuksessa ympäristössään muiden ihmisten kanssa. (Mt., 90.)

Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2009, 228) toteavat, että Vygotsky ei niinkään ajatellut lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen käyttämistä oppimisen vaan enemmän kehityksen tutkimuksen yhteydessä, vaikka käsitettä on sovellettu paljon myös oppimisen tutkimukseen. Stewart (2012, 12) puolestaan näkee, että Vygotsky korosti opettajan rooli oppimisen tukemisessa. Opettajan tehtävä on tukea oppijaa, jotta tämä pystyy oppimisen kautta siirtymään aktuaaliselta tasolta potentiaaliselle tasolle.

Sosiokulttuuriset oppimisen teorit ovat taustalla myös sosiokonstruktivistisissa oppimisen teorioissa. Sosiokonstruktivismi voidaan hahmottaa sateenvarjokäsitteeksi, jonka alta löytyy erilaisia oppimisen sosiaalista ja kulttuurista merkitystä painottavia teorioita. Keskeistä on, että tieto ajatellaan yhteisesti jaetuksi ja muodostetuksi. Oppija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tieto on ympäristön ja kulttuurin rakenteissa, ja sosiaalistumisen kautta tieto siirtyy oppijalle aktiivisen prosessoinnin myötä. Myös yksilö vaikuttaa ympäristöönsä ja muokkaa



sosiaalisen yhteisön tietoa. Yksilön tieto on osa laajempaa yhteisön tietojärjestelmää, se ei siis ole tyhjiössä. Tietoa rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja neuvottelemalla asioiden ja ilmiöiden merkityksistä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 227; Stewart 2012, 11–12.)

### **Yhteenvetoa oppimisteorioista**

Behaviorististen oppimisteorioiden mukaan oppimista tuetaan vahvistamisen avulla. Oppija nähdään passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi ja opettaja tietoa omistavaksi auktoriteetiksi. (Nevgi & Ylänne 2009, 195–197; Stewart 2012, 4–5.) Yksilön kasvua ja kokemuksen merkitystä korostavat oppimisteoriat ammentavat humanistisesta ihmiskäsityksestä ja fenomenologisesta filosofiasta. Ne näkevät oppijan aktiiviseksi ja tavoitteita asettavaksi toimijaksi. Ihmisen jatkuva kasvu ja muuttuminen kokemusten prosessoinnin myötä on keskeistä. Opettajan rooli nähdään kannustajaksi ja ohjaajaksi. (Nevgi & Ylänne 2009, 204–213; Stewart 2012, 5, 15, 18.) Kognitiivisen konstruktivismin mukaan oppimisessa on tärkeää ymmärtää kognitiivisia eli tiedon käsittelyyn liittyviä prosesseja, jotta opettaja voi tukea oppijan aktiivista tiedonrakentamista (Stewart 2012, 7, 10). Sosiokulttuuriset ja sosiokonstruktivistiset oppimisteoriat painottavat oppimisen sosiaalista ja kulttuurista puolta. Oppiminen tapahtuu kielen avulla oppijan kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Opettajan tavoitteena on tukea tätä yhteistä tiedon rakentamisen prosessia ja tukea oppijoita saavuttamaan potentiaalinen osaamistasonsa lähikehityksen vyöhykkeellä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 227, 229; Stewart 2012, 11–12.)

Edellä on kuvattu erilaisia tieteellisiä oppimisteorioita, joiden tuntemisen kautta opettaja muodostaa oman henkilökohtaisen oppimiskäsityksensä. Erilaiset oppimiskäsitykset ammentavat erilaisesta ihmiskäsityksestä ja johtavat erilaisiin opettamisen käytäntöihin. Jos oppiminen nähdään valmiin tiedon siirtämisenä opettajalta oppijalle, vaikuttaa se erilaisina opetuskäytäntöinä kuin jos oppiminen nähdään kokemusten prosessointina tai yhteisenä tiedon rakentamisena. Opettajan on tärkeä olla tietoinen omista oppimiskäsityksistään, ja toisinaan opettajan on myös tarpeellista tarkentaa ja muokata omia oppimiskäsityksiään, jotta hän voisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea oppimista. Koska nykyorganisaatioissa tarvitaan oppimista ja keskijohdon esimiesten tehtävä on toimia myös opettajana (Taipale 2008, 51), tämä sama

pätee myös esimiehiin. Esimiehenä toimivan on hyödyllistä tarkastella omia oppimiskäsityksiään ja tarvittaessa muuttaa niitä työntekijöiden oppimista tukevaan suuntaan.

#### 2.4.2 Käsitykset ja uskomukset

Oppiminen on erittäin moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat useat eri tekijät (Murtonen 2017, 64). Tässä luvussa pureudutaan tarkemmin erilaisiin käsityksiin ja uskomuksiin yhteisön ja yksilön näkökulmasta. Käsitykset ja uskomukset vaikuttavat yhdessä kognitiivisten prosessien ja motivaation sekä muiden emotionaalisten prosessien kanssa oppimiseen. Ne vaikuttavat voimakkaasti oppimisprosessiin tukemalla tai estämällä sitä. (Murtonen 2017, 63–64.)

#### **Käsitykset kulttuurissa**

Käsitykset eivät ole ainoastaan henkilökohtaisia, vaan myös yhteisöllä ja kokonaisella kulttuurilla voi olla jaettuja käsityksiä (Murtonen 2017, 64). Schein (2017, 17–18) määrittelee organisaation kulttuurin kolmelle eri tasolle sen mukaan, missä määrin kulttuurin tasot ovat havaittavissa ja nähtävissä. Ylimmän tason muodostavat artefaktit, jotka ovat havaittavissa olevaa käyttäytymistä ja näkyviä rakenteita sekä prosesseja. Ne ovat esimerkiksi organisaation tuotteita, työympäristön arkkitehtuuria, tyyliä kuten pukeutumista, tarinoita organisaatiosta, rituaaleja, organisaatiokarttoja sekä listattuja, julkisia arvoja. Artefaktien merkitys on vaikea selvittää ulkoapäin, niistä täytyy tehdä organisaation jäsenille kysymyksiä, jotta niitä voi ymmärtää. Organisaation kulttuurin ulkopuolelta tulevan on mahdoton tehdä päätelmiä syvemmän tason oletuksista näkyvien artefaktien perusteella, koska ulkopuolinen kantaa aina omia oletuksia mukanaan ja tekee omat päätelmänsä perustuen niihin. (Mt.)

Toisen organisaation kulttuurin tason muodostavat omaksutut uskomukset ja arvot, jotka ovat ideaaleja, tavoitteita, arvoja, pyrkimyksiä, ideologioita ja rationalisointeja. Niiden tarkoitus on ohjata organisaation jäseniä ja esimerkiksi auttaa uutta jäsentä omaksumaan organisaation käyttäytymisnormit. Nämä voivat olla samansuuntaisia kuin ensimmäisen tason artefaktit, mutta ne voivat olla myös niiden kanssa ristiriidassa. Ne ovat abstrakteja ja voivat olla myös keskinäisessä ristiriidassa. Omaksutut uskomukset ja moraaliset ja eettiset

säännöt ovat tietoisia, ja ne on mahdollista pukea sanoiksi esimerkiksi organisaation filosofian tai ideologian muotoon. (Schein 2017, 17, 19–20.)

Kolmannen, syvimmän tason muodostavat perusoletukset eli tiedostamattomat, itsestäänselvyytenä pidetyt uskomukset ja arvot. Nämä oletukset koskevat hyvin perustavanlaatuisia näkemyksiä elämästä, kuten käsitystä ihmisestä ja ihmissuhteista, ja niihin vaikuttaa myös laajempi, organisaatiota ympäröivä kulttuuri. Nämä määrittelevät käyttäytymistä, havaitsemista, ajattelua ja tunteita. Itsestäänselvydet saavat toisenlaisiin oletuksiin perustuvan käyttäytymisen näyttämään käsittämättömältä. Perusoletusten kyseenalaistaminen herättää ahdistusta, ja siksi sitä halutaan välttää käyttämällä jopa defensiivisiä mekanismeja kuten kieltämistä. Tämä johtuu siitä, että kulttuurin syvältä löytyy vastauksia siihen, kuka ihminen on, miten toisia kohtaan tulisi käyttäytyä ja milloin voi olla tyytyväinen omaan toimintaan. Perusoletukset vaikuttavat emootioihin, kognitiivisiin prosesseihin kuten havaitsemiseen sekä toimintaan. (Schein 2017, 21–23, 25.)

Jos johtajan itsestään selvä perusoletus organisaatiossa on, että työntekijät ovat osaavia, luotettavia ja ahkeria, hän tulkitsee havaintojaan tämän oletuksen mukaan. Kun hän esimerkiksi näkee työntekijöitä juttelemassa keskenään, hän tulkitsee heidän yhdessä ratkovan ongelmaa eikä juoruilevan ja laiskottelevan.

### **Käsitys ihmisestä**

Theirin (1994, 47) mukaan pedagogin ja johtajan työhön vaikuttaa se, millainen ihmiskäsitys hänellä on. Hirsjärvi (1982, 1) kuvaa ihmiskäsitystä yksilön mielensisäiseksi hypoteettiseksi näkemykseksi ihmisen olemuksesta ja potentiaalista. Hän määrittelee ihmiskäsityksen ”ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi” (Mt.). Ihmiskäsitys voidaan määritellä perusasennoitumiseksi ihmiseen eli käsitykseksi siitä, mikä ja millainen ihminen pohjimmiltaan on (Halinen ym. 2016).

Ihmiskäsitys vaikuttaa implisiittisesti taustalla siinä, miten ihminen kohtaa ja kohtelee muita (Halinen ym. 2016). Their (1994, 47) lainaa Håkan Manneria ja toteaa ihmiskäsityksellä olevan muutosvoimaa. Johtajan käsitys työntekijästä vaikuttaa siihen, miten hän käyttäytyy työntekijää kohtaan. Tämä puolestaan saattaa vaikuttaa siihen, että ajan kuluessa työntekijä voi alkaa vastata johtajan käsitystä hänestä. (Mt.) Johtajan vuorovaikutus vaikuttaa työntekijän

kehittymisen suuntaan ja siksi sillä, miten johtaja kohtaa työntekijän ja miten hän tätä kohtelee, on merkitystä (Syväjärvi, Perttula, Stenvall, Majoinen & Vakkala 2007, 9–10). Johtaja ei kykene peittämään tai kontrolloimaan sitä, millainen ihmiskäsitys hänellä on, koska se ilmenee hänen tavassaan kohdata ja kohdella työntekijöitä ja olla näiden kanssa vuorovaikutuksessa (Mt., 14). Myös Schein (2017, 345) katsoo johtajan käsitysten vaikuttavan itseään toteuttavan profetian lailla: jos johtajan käsitys työntekijöistä on, että he ovat laiskoja, passiivisia eikä heillä ole kiinnostusta organisaation asioihin, työntekijöistä todella ajan mittaan tulee laiskoja ja omaa etuaan ajavia.

### **LMX-teoria**

Johtajan käyttäytymisellä alaista kohtaan on siis muutosvoimaa. LMX-teoria voi tuoda ymmärrystä siihen, miten tämä käytännössä tapahtuu. Johtaja-johdettava-teoria (Leader–member exchange theory) eli LMX-teoria kuvaa johtajan suhdetta jokaiseen alaiseen yksilöllisenä dyadisena suhteena korostaen siinä tapahtuvaa sosiaalista vaihdantaa (Isotalus & Rajalahti 2017). Johtajalla ei ole samanlaista suhdetta jokaisen työntekijän kanssa. (Northouse 2018, 139.) Sekä alainen että johtaja vaikuttavat suhteen laatuun (Tienari & Meriläinen 2012, 155). Molemmilla osapuolilla on vastuu suhteesta (Isotalus & Rajalahti 2017). Jos alainen tulee hyvin toimeen johtajan kanssa ja osoittaa halua kasvattaa vastuuta omassa työntekijäroolissaan, alainen voi saavuttaa johtajan kanssa suhteen, jossa hän saa enemmän mahdollisuuksia ja palkkioita kuin ne alaiset, joilla on johtajan kanssa muodollinen ja hierarkkinen suhde (Northouse 2018, 159).

Kun johtajan ja alaisen vaihdannan laatu on korkea, dyadinen suhde on molemmille myönteinen ja palkitseva. Johtaja antaa alaiselle vapautta, välittämistä ja huomiota. Suhteessa vallitsee molemminpuolinen luottamus sekä tuki. Kun vaihdannan laatu on matala, johtaja antaa alaiselle vähemmän tukea ja huomiota ja suhteessa on vähemmän luottamusta. (Isotalus & Rajalahti 2017.)

Johtajan ja alaisen suhde vaikuttaa myös organisaation tulokseen. Kun suhde on korkealaatuinen, on sillä monia myönteisiä vaikutuksia työntekijään ja hänen sitoutumiseensa sekä työssä viihtymiseensä. Heikkolaatuinen suhde puolestaan vaikuttaa työntekijään kielteisesti heikentäen esimerkiksi suoritusastoa sekä sitoutumista. Johtajan olisikin tärkeä mahdollistaa laadukkaasti suhteen muodostuminen jokaiselle työntekijälleen. (Isotalus & Rajalahti 2017.)

LMX-teoria yksinkertaistaa monimutkaista ilmiötä ja jättää huomioimatta, että samassa johtajan ja johdettavan suhteessa voi olla piirteitä sekä laadukkaasta että heikkolaatuisesta suhteesta (Isotalus & Rajalahti 2017). Kuitenkin teoria auttaa ymmärtämään sitä, miksi osa työntekijöistä saa enemmän vastuuta ja vapautta ja siten mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Se voi tuoda valoa siihen prosessiin, jossa johtajan implisiittiset käsitykset muuntuvat ajan kuluessa työntekijän käyttäytymiseksi.

### 2.4.3 Käsitys ihmisen ominaisuuksien muuttumisesta

Oleellisesti vaikuttava ja usein tiedostamattomana oleva käsitys on uskomus ihmisen ominaisuuksien kuten persoonallisuuden tai älykkyyden pysyvyydestä tai muovautuvuudesta. Ihminen voi ajatella, että tällaiset ominaisuudet ovat syntymässä saatuja – tai saamatta jääneitä. Toisen ajattelutavan mukaan ihmisen ominaisuudet eivät ole staattisia synnyinlahjoja vaan ihminen pystyy itse kehittämään omia ominaisuuksiaan kovan työn avulla. Kasvun ajattelutapa (*growth mindset*) viittaa käsitykseen ihmisen kykyjen ja kapasiteetin kehittymisestä ja muuttumaton ajattelutapa (*fixed mindset*) ihmisen ominaisuuksien pysyvyydestä. Ajattelutavat johtavat erilaisiin käyttäytymis- ja toimintamalleihin. (Dweck & Yeager 2019, 482.)

Muuttumattomassa ajattelutavassa kova yrittäminen ja oppimiseen kuuluvat takaiskut liitetään matalaan kyvykkyyteen, mikä vähentää yksilön sinnikkyyttä (Dweck & Yeager 2019, 483). Kasvun ajattelutavan uskomusten mukaan ihminen pystyy muuttamaan omia ominaisuuksiaan kovalla työllä esimerkiksi hyvien oppimisstrategioiden kautta, mentoroinnin ja tuen avulla (Mt., 482). Kasvun ajattelutavassa ihminen näkee yrittämisen keinona kyvyn kehittämisessä ja takaiskut kertovat hänelle, miten oppimisprosessia tulee suunnata. Tämä ylläpitää sinnikkyyttä. (Mt., 483.)

Myös muita ihmisiä tulkitaan ja tarkastellaan kasvun tai muuttumattomuuden ajattelutapojen kautta. Ihmiset luovat arvioita ja käsityksiä muista ihmisistä ja heidän käyttäytymisestään perustuen kasvun tai muuttumattomuuden ajattelutapaan. (Dweck & Yeager 2019, 486.)

Pedagogisella johtajalla tulisi olla positiivinen käsitys ihmisen kyvystä ja halusta oppia. Hänen pitäisi myös uskoa, että ihminen voi muuttua, kun hänellä

on siihen ympäristön tarjoamat edellytykset. (Schein 2017, 345.) Tämä siksi, että nykyinen tutkimus on ensinnäkin osoittanut nativististen eli synnynnäisten ja sisäänrakennettujen kykyjen olevan suurimmaksi osaksi opittuja, eli käsitys sisäsyntyisistä, muuttumattomista ominaisuuksista on virheellinen (Murtonen 2017, 69). Toiseksi oppimisen tukeminen vaatii sitä, että pedagoginen johtaja uskoo työntekijöiden kehittymiseen. Aiemmassa luvussa tuotiin esille se, että johtajan käsitys työntekijöistä vaikuttaa siihen, millaisiksi työntekijät todellisuudessa ajan kuluessa kehittyvät. Pedagoginen johtaja haluaa tukea oppimista ja kehittymistä, ja siksi hänen täytyy uskoa ihmisen kykyyn muuttua.

Kasvun ja muuttumattomuuden ajattelutavat ovat implisiittisiä, eli ihminen ei itse yleensä ole tietoinen omasta ajattelutavastaan (Dweck & Yeager 2019, 483). Murtonen (2017, 71) mukaan opettajan on tärkeä reflektoida omia käsityksiään. Kun omat uskomukset ja käsitykset ovat tiedossa, niitä pystyy säätämään. Tarvittaessa omia käsityksiä on tärkeä muuttaa sellaiseksi, että oppimisen estämisen sijaan opettaja tukee sekä omaa että muiden oppimista (Mt., 63). Koska pedagogisessa johtajuudessa johtajan ja esimiehen rooli on olla opettaja (Taipale 2008, 51), on johtajan tärkeä reflektoida omia käsityksiään myös kasvun ja muuttumattomuuden näkökulmasta. Käsityksiä on mahdollista muuttaa, ja ihminen voi oppia ajattelemaan kasvun ajattelutavan mukaan (Dweck & Yeager 2019, 487).

#### 2.4.4 Oppimisen motivaatio

Aiemmin on jo todettu, että oppiminen on erittäin monisyinen ilmiö, ja siihen vaikuttavat kognitiivisten prosessien ja käsitysten sekä uskomusten lisäksi myös motivationaaliset prosessit (Murtonen 2017, 64). Tässä luvussa kuvataan oppimisen prosessia motivationaalisesta näkökulmasta.

Motivaatiotutkimus on auttanut ymmärtämään oppimisen kompleksista prosessia (Anderman 2020, 1). Oppimiseen liittyvällä motivaatiolla ei ole yhtä määritelmää, vaan tutkimusala on laaja ja moniulotteinen. Motivaatio voidaan määritellä prosesseiksi, jotka kannustavat yksilöä kohti erilaisia toimintoja, suuntaavat toimintaa ja auttavat ylläpitämään tätä toimintaa. (Veermans 2017, 94–95.)

Oppimisen moniulotteiseen prosessiin vaikuttavat samaan aikaan useat eri tekijät (Halinen ym. 2016, 81) ja prosessit (Veermans 2017, 95). Oppimismotivaatio tapahtuu aina tilanteisesti, tietyssä kontekstissa. Oppimisen motivationaaliset ulottuvuudet ja oppimisen konteksti ovat oppimisprosessissa vuorovaikutuksessa keskenään ja molemmat vaikuttavat toisiinsa. Oppimistilanteessa yksilön aikaisemmat kokemukset vaikuttavat yhdessä henkilökohtaisten tavoitteiden, tarpeiden ja odotusten kanssa siihen, miten yksilö lähestyy oppimistilannetta. Ihmiset eivät koe oppimistilanteita samanlaisina, vaan jokainen yksilö tulkitsee oppimistilannetta oman historiansa suodattamana. Yksilön aikaisemmat kokemukset sekä hänen tavoitteensa, tarpeensa ja odotuksensa vaikuttavat myös siihen, miten sitoutunut yksilö on oppimistilanteessa. (Mt., 96.)

Tavoiteorientaatio selittää oppijan motivaatiota aikaisempien kokemusten näkökulmasta. Yksilön aikaisemmat kokemukset ovat muovanneet yksilölle yleistyneen taipumuksen, ikään kuin linssin, jonka kautta uusiakin kokemuksia suodatetaan. (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta 2017.) Tavoiteorientaatiot ovat yleisiä tavoitteita, jotka suuntaavat yksilön tavoitteita oppimistilanteessa. Tavoiteorientaatiot näyttävät olevan suhteellisen samanlaisia erilaisissa oppimis- ja suoritustilanteissa, vaikka ne eivät olekaan piirteitä. (Veermans 2017, 98.)

Tavoiteorientaatiot voidaan jaotella sen perusteella, millainen päämäärä ja halu ohjaa oppimista. Oppimisorientaatiossa yksilö haluaa oppia oppimisen itsensä vuoksi. Suoritusorientaatiota ohjaa halu olla muita parempi eli osoittaa omaa kyvykkyyttä. Välttämisorientaatiossa yksilö pyrkii välttämään haasteita ja suorituksia, koska pelkää näyttävänsä osaamattomalta muiden silmissä. (Halinen ym. 2016, 83; Veermans 2017, 99.) Välttämisorientaatio saattaa olla seurausta omassa historiassa tapahtuneista epäonnistumisen kokemuksista (Veermans 2017, 99). On hyvä huomioida tämän tutkimuksen kontekstissa se, että tehtaiden työntekijät ovat suurimmaksi osaksi vähän koulutusta saaneita ja heillä voi olla kouluajoiltaan paljon riittämättömyyden, marginalisoinnin ja nöyryytyksen kokemuksia (Illeris 2007, 269).

Erilaisista orientaatioista seuraa erilaisia tulkintoja ja käyttäytymistä oppimistilanteessa. Oppimisorientoitunut yksilö suorittaa tehtävän eikä anna periksi oppimiseen väistämättä kuuluvien vastoinkäymisten kohdatessa. Jos yksilö puolestaan pyrkii välttämään epäonnistumisia, hän saattaa omaa

minäänsä puolustaessaan vetäytyä kokonaan oppimistilanteesta. (Veermans 2017, 100–101.) Oppimista saattaa siis hankaloittaa, jos yksilöllä on haitallisia uskomuksia omasta kyvystään oppia (Veermans 2017, 109).

Minäpystyvyys (self-efficacy) on Albert Banduran (1995, 2–3) vahvasti toimijuuteen liittyvä käsite, jolla viitataan yksilön uskomuksiin omasta pystyvyydestään. Se tarkoittaa yksilön uskomuksia kyvystään organisoida ja toimeenpanna toimintaa, jota tarvitaan erilaisista tilanteista suoriutumiseen, eli yksilön uskomuksia omasta kyvystään selvitä tulevista tilanteista. Uskomukset vaikuttavat laaja-alaisesti yksilöön ja hänen toimintaansa, hänen ajatuksiinsa ja tunteisiinsa sekä itsensä motivoimiseen. (Mt., 2.)

Banduran (1995, 3) mukaan vahva minäpystyvyys on kehittynyt erilaisten prosessien kautta seurauksena useasta tekijästä, joista yksi on onnistumisen kokemukset. Epäonnistumisen kokemukset puolestaan tuottavat heikkoa minäpystyvyyttä, jos yksilölle ei ole vielä ehtinyt muodostua vankkaa uskomusta omasta pystyvyydestä. Vahvan minäpystyvyyden omaava yksilö pystyy vastoinkäymisten kohdatessa pitäytymään sinnikkäästi tavoitteessaan, koska hän uskoo omaan kykyynsä onnistua lopulta. (Mt.)

Keskeinen motivaatioteoria on Ryanin ja Decin itsemääräämisteoria. Itsemääräämisteorian psykologisten perustarpeiden teorian mukaan on olemassa kolme psykologista perustarvetta, joiden täytyminen johtaa sisäiseen motivaatioon, kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin (Ryan & Deci 2017, 242).

Psykologiset perustarpeet ovat autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus. Autonomia tarkoittaa toimimista vapaan tahdon mukaan, valinnan vapautta (Deci & Ryan 2008, 15). Se on tarve säädellä itse kokemuksia ja toimintaa (Ryan & Deci 2017, 10). Autonomia ei tarkoita itsenäisyyttä ja riippumattomuutta muista ihmisistä (Deci & Ryan 2008, 15). Kompetenssi viittaa yksilön perustarpeeseen kokea itsensä tehokkaaksi toimijaksi oman elämänsä tärkeissä konteksteissa. Yhteenkuuluvuus tarkoittaa tunnetta yhteenkuuluvuudesta itselle läheisten ihmisten kanssa sekä sen kokemista, että on merkittävä jäsen sosiaalisissa ryhmissä. Ihmiset kokevat yhteenkuuluvuutta, kun heistä välitetään. (Ryan & Deci 2017, 11.)

Kun psykologiset perustarpeet täyttyvät, yksilö kokee sisäistä motivaatiota. Itsemääräämisteorian mukaan ihminen on luontaisesti luova, aktiivinen ja



halukas oppimaan. Yksilön olosuhteet vaikuttavat siihen, tukahtuuko vai kukoistaako tämä luontainen olemus. (Ryan & Deci 2000, 68.)

Motivaatio voi olla lähtöisin yksilöstä itsestään tai se voi olla ulkoisesti kontrolloitua. Sisäinen, yksilöstä lähtöisin oleva motivaatio suuntautuu yksilölle merkityksellistä ja tärkeää kohti. Se auttaa yksilöä ottamaan koko potentiaalinsa käyttöön. Se on keskeinen tekijä oppimisessa, omien kykyjen käyttämisessä ja laajentamisessa sekä uuteen ja haasteisiin suuntautumisessa. Sisäisen motivaation ylläpito ja lisääminen vaativat niitä tukevia olosuhteita. Jos sosiaalinen ympäristö ei tue sisäistä motivaatiota, se voi hävitä. (Ryan & Deci 2000, 70.)

Ihminen voi tuskin työssään kokea sisäistä motivaatiota jokaiseen työtehtävään. Itsemääräämisteorian miniteorian organismisen integraation teorian mukaan psykologiset perustarpeet, eli yhteenkuuluvuus, kompetenssi ja autonomia ovat tärkeitä edellytyksiä ulkoisen motivaation sisäistämiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen pystyy paremmin integroimaan ulkoisesti motivoituneen toiminnan osaksi itselleen henkilökohtaisesti tärkeitä arvoja silloin, kun hänen psykologiset perustarpeensa täyttyvät. (Ryan & Deci 2000, 73–74.)

### **Oppimisen motivationaalisten tekijöiden huomioiminen pedagogisessa johtajuudessa**

Pedagoginen johtaja tukee työntekijöiden oppimista laaja-alaisesti ja ottaa huomioon myös motivaatioon liittyvät tekijät. Banduraa (1995, 4) mukaillen johtaja voi tukea työntekijän oppimisen motivaatiota vahvistamalla sanallisesti heidän uskoaan omiin kykyihinsä. Hän voi myös järjestää tilanteita, joissa työntekijä saa onnistumisen kokemuksia, jotka puolestaan vahvistavat tämän uskomuksia omiin kykyihinsä (Bandura 1995, 4) sekä lisäävät kompetenssia ja hyvää mieltä (Halinen ym. 2016, 86). Johtajan kannattaa välttää laittamasta työntekijää sellaiseen tilanteeseen, jossa hän todennäköisesti tulee epäonnistumaan useampaan kertaan (Bandura 1995, 4). Pedagoginen johtaja huolehtii psykologisten perustarpeiden täyttymisestä työpaikalla (Ryan & Deci 2017, 242). Hän auttaa työntekijöitä tunnistamaan oppimisen orientaation mahdollisesti tuottamia esteitä ja sitä, miten näitä esteitä voisi poistaa (Veermans 2017, 99–100).

Keskeinen keino, jolla työntekijän onnistumista voidaan lisätä, on työntekijän saama palaute. Opettamiseen ja oppimiseen kuuluu oleellisesti arviointi, ja arvioinnin tarkoitus on edistää opiskelijoiden oppimista (Brown & Race 2013, 94). Palaute on osa arviointia, ja se mahdollistaa oppimista (Nieminen 2019).

Niemisen (2019) mukaan palautteen antamisessa käytetään usein käsitteitä negatiivinen ja positiivinen palaute viitaten palautteen herättämiin tunteisiin. Tällainen jako ei kuitenkaan vielä ohjaa palautteen saajaa oppimaan. Hyvä ja oppimista edistävä palaute on selkeää ja ymmärrettävää sekä parhaimmillaan dialogista. Oleellista on, että palaute sisältää konkreettisen kehitysehdotuksen, miten tämänhetkisestä osaamisesta päästään tavoitteeseen. (Mt.)

Hattie ja Timperley (2007, 87) ovat esittäneet oppimista edistävän palautteen mallin, jonka keskeinen idea on, että palautteen tehtävänä on vähentää nykyisen ymmärryksen tai suorituksen sekä tavoitteen välistä etäisyyttä. Työpaikalle sovellettuna on oleellista, että työntekijä saa sellaista palautetta omasta työstään, joka osoittaa hänelle tavoitteen, johon hänen tulisi yltää. Palautteen tulisi sisältää myös ohjausta siihen, millä keinoin työntekijä voi kuroa umpeen nykyisen suorituksen ja tavoitteen välisen etäisyyden.

#### 2.4.5 Oppimisorientoitunut johtajuus

Johtajilla täytyy olla kykyä ja osaamista opettaa yksilöitä ja tiimejä. Keskijohdon esimiehillä on tässä merkittävä rooli, sillä esimiehen tulisi toimia pedagogisena johtajana. (Taipale 2008, 51.) Hamlin, Ellinger ja Beattie (2006, 315–316) totesivat jo 15 vuotta sitten, että esimiesten rooli on muuttumassa perinteisestä kontrolloivasta substanssiosaajasta kohti kouluttavaa ja alaisia tukevaa roolia. Uutta roolia kuvataan englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa termeillä *coaching*, *knowledge leadership* ja *learning-oriented leadership* (Ellström & Ellström 2018, 545). Tässä alaluvussa tarkastellaan sitä, millaisena oppimista tukeva johtajuus näyttäytyy aiempien tutkimusten valossa *learning-oriented leadershipin* eli oppimisorientoituneen johtajuuden näkökulmasta.

Oppimisorientoitunut johtajuus (*learning-oriented leadership*) on suhteellisen uusi käsite eikä siitä ole olemassa laajaa teoreettista kirjallisuutta (Döös, Johansson & Wilhelmson 2015, 419). Oppimisorientoitunut johtajuus

liitetään usein työn käytäntöihin integroituneeseen oppimiseen sekä eri työntekijäryhmien osallistamiseen (Gjellebæk, Svensson, Bjørkquist, Fladeby & Grundén 2020, 8). Tämä määritelmä on lähellä pedagogisen johtajuuden määritelmää, ja siksi juuri oppimisorientoitunut johtajuus on valittu tarkemmin tarkasteltavaksi.

Döös ym. (2015) ovat tutkineet oppimisorientoitunutta johtamista tapaustutkimuksena globaalissa ICT-alan yrityksessä. Döös ja Wilhelmson (2015) ovat pohtineet, miten tapaustutkimuksessa saatuja tuloksia voitaisiin hyödyntää koulun kontekstissa. Heidän tutkimuksessaan kasvatustieteiden ulkopuolella saatua oppimisen johtamiseen liittyvä tietoa on siis haluttu hyödyntää johtajuuteen koulussa.

Döös ym. (2015, 419) tutkivat oppimisorientoitunutta johtajuutta integroituneena johtajan päivittäisiin tehtäviin. On olemassa paljon tutkimusta työssä tapahtuvasta informaalista yksilöllisestä ja kollektiivisesta oppimisesta (Döös ym. 2015, 411). Döös (2007, 145) näkee oppimisen toimintaperusteiseksi prosessiksi, joka muuttaa oppijan tapaa ajatella ja/tai toimia. Työhön integroituna hän pitää oppimista kompetenssia luovana prosessina. Döös ym. (2015) tutkimus kytkeytyy Kolbin (1984) kokemukselliseen oppimiseen.

Työssä tapahtuva oppiminen todetaan sivutuotteeksi, joka syntyy, kun työntekijät suorittavat työtehtäviään. Oppiakseen oppijan ei tarvitse olla tietoinen oppimisestaan. Oppiminen ei myöskään ole erityiseen valmentamisen aktiviteettiin sidottua, vaan se tapahtuu päivittäisessä työn arjessa. Johtamistoimintaa vaikuttamisena voidaan analysoida oppimismahdollisuuksina ja oppimisympäristöjen muodostamisena. (Döös ym. 2015, 412.) Muihin tutkijoihin viitaten Döös ym. (2015, 412) toteavat oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa työpaikan tarjoamien mahdollisuuksien ja yksilön oppimisvalmiuksien välillä, jolloin erilaiset ympäristöt edistävät erilaista oppimista.

Döös ym. (2015, 419) tutkimus keskittyi suoran, kasvokkaisen kommunikaation sijaan johtajien yrityksiin vaikuttaa työn päivittäiseen suorittamiseen. Johtajan vaikuttaminen on pedagogista, vaikka siinä ei olisikaan varsinaista oppimisen tarkoitusta, koska johtamistoiminnan vaikutukset organisaation sosiaaliin ja organisationaaliin rakenteisiin ovat pedagogisia seurauksiltaan. Työhön integroituneen oppimisen tukeminen tulisi nähdä

laajemmin kuin vain tarkoituksellisen oppimisen tukemisena. Johtamisen vaikutus on siis pedagogista luonteeltaan, vaikka se ei tähtäisikään oppimiseen, koska johtajan vaikuttamisen toiminta sosiaalisiin ja organisatorisiin rakenteisiin on pedagogista seurauksiltaan (Döös ym. 2015, 419).

Döös ym. (2015, 421) mukaan jatkuvan oppimisen ja kehittämisen ei tarvitse olla johtajan työläs sivutoiminto. Oppimiseen orientoivia elementtejä on mahdollista sisällyttää muuhun johtajan työhön silloin, kun johtajan vaikuttamistoiminta nähdään pedagogisina interventioina. Johtajilla on tärkeä rooli työhön integroituneen oppimisen edistämässä. Johtajien ei tarvitse tehdä enempää kuin nytkään, mutta heidän on tärkeä ymmärtää vaikuttamistoimintansa seuraukset. Oleellista on ymmärtää, milloin on viisasta laajentaa ja milloin kaventaa työntekijöiden harkintavaltaa. Johtajien on tärkeä olla tietoisia, miten linjata ja miten vapauttaa sosiaalisia ja organisatorisia rakenteita niin, että ne tukevat työyhteisön oppimista. (Mt.)

#### 2.4.6 Pedagoginen johtaja

Edellä hahmoteltu johtajuuden pedagoginen luonne asettaa paljon haasteita johtajan positiossa toimivalle henkilölle. Pedagoginen johtajuus vaatii paljon johtajalta, mutta se ei kuitenkaan ole mahdotonta. Pedagogisessa johtajuudessa on mahdollista kasvaa ja kehittyä määrätietoisesti, ja kysymys on aina myös johtajan itsensä oppimisesta. (Taipale 2004, 232.) Pedagogisen johtajuuden kehittyminen on esimiehinä toimiville aikaa vievä kasvuprosessi (Mt., 54), jossa yksittäinen esimies saa tukea myös organisaation muilta esimiehiltä (Nevgi & Korhonen 2016, 432; Taipale 2004, 8). Johtajuuden pedagogisessa luonteessa on keskeistä ylläpitää kasvun ajattelutapaa (Dweck & Yeager 2019, 482), joka mahdollistaa myös johtajan oman kasvun ja kehittymisen.

### *2.5 Koko työyhteisön osallistuminen johtamisprosessiin eli jaettu johtajuus*

Jaettu johtajuus määritellään tässä pro gradussa pedagogisen johtajuuden toiseksi osa-alueeksi johtajuuden pedagogisen luonteen rinnalle. Jaettua johtajuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista ja erilaisia käsitteitä käyttäen

(Heikka 2014, 33). Seuraavaksi hahmotellaan sitä, mitä jaettu johtajuus tarkoittaa ja millaisena se näyttäytyy oppimisorientoituneen johtajuuden viitekehyksessä.

### 2.5.1 Jaetun johtajuuden määrittelyä

Spillane (2005, 143) esittää, että jaettu johtajuus on ensisijaisesti johtajuuden käytäntö. Se tulee nähdä johtajan, työntekijän ja tilanteen vuorovaikutuksen tuotteena. Johtajuuden käytännöt saavat muotonsa tässä vuorovaikutuksessa. Spillane on tutkinut jaettua johtajuutta koulussa, ja hän näkee jaetun johtajuuden perspektiivinä ja käsitteellisenä tai diagnostisena työkaluna. Jaettu johtajuus ei hänestä ole normatiivinen käsite, jolla koulun johtajuutta saadaan kehitettyä mahdollisimman tehokkaaksi. (Spillane 2005, 149.) Kuitenkin Harris (2014, 15) vetoaa Kurt Lewinin kuuluisaan toteamukseen hyvän teorian käytännöllisyydestä ja muistuttaa myös lisääntyvästä empiirisestä evidenssistä, joka on vakuuttanut jaetun johtajuuden olevan muutakin kuin teoreettinen näkökulma. Mäki (2019, 127) menee vieläkin pidemmälle ja toteaa, että nykyisissä organisaatioissa johtajuus on yleensä aina jollain tavoin jaettua, eli johtajuuteen liittyviä vastuita kantavat johtajan lisäksi myös muut organisaation jäsenet. Tämä määritelmä lähestyy aiemmin esiteltyä Northousen (2018, 5–6) johtajuuden määritelmää, jossa johtajuus nähdään hajautuneena työyhteisössä eikä vain johtajan positiossa olevan henkilön ominaisuudeksi. Myös Pasanko ja Alanko-Turunen (2019, 40) kuvaavat johtajuutta, joka perustuu osallistamiseen ja luottamukseen. Yksilökeskeisen johtajuuden näkökulman sijaan nykyisin on vahvistunut käsitys suhteissa rakentuvasta johtajuudesta, jossa johtajuus nähdään kaikkien organisaation jäsenten dialogisena toimintana (Tienari & Meriläinen 2012, 142–143). Yhteistyössä on mahdollista ylittää omat rajoitukset ja löytää ratkaisuja, jotka eivät yksilölle olisi mahdollisia (Döös 2007, 143).

Johtajuus voidaan siis nykyisen käsityksen mukaan nähdä jo itsessään jaetun johtajuuden sisältäväksi. Tässä luvussa hahmotellaan vielä yksityiskohtaisemmin sitä, millaiselta jaetun johtajuuden käytännöt näyttävät pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Keskeisinä elementteinä ovat työyhteisön dialogisuus, jaettu vastuunkanto perustehtävän hoitamisesta ja toiminnan reflektointi. Tärkeä huomio on myös se, että jaetussakin johtajuudessa on edelleen tilaa ja tarvetta johtajan positiossa toimivalle.

Jaetun johtajuuden tärkeä osa-alue on työyhteisön yhteinen keskustelu (Fonsén 2014, 103; Juuti 2017). Siv Their (1994, 35–36) korostaa sitä, että kaikkien työyhteisön jäsenten tulee ajatella, kehittää ja oppia. Hän painottaa kaikkien työntekijöiden oikeutta ja velvollisuutta esittää omia ajatuksiaan ja tulla kuulluksi. Oleellista on yhteinen päätöksenteko ja yhteinen sitoutuminen (Jäppinen 2012, 200). Keskeistä on osoittaa kaikille työyhteisön jäsenille arvostusta ja ylläpitää keskustelevaa ja vuorovaikutteista toimintatapaa (Nevgi & Korhonen 2016, 429). Johtajan tulee kyetä omalla vuorovaikutuksellaan tukemaan organisaation jäsenten keskinäistä hyvää vuorovaikutusta, koska luottamus ja keskinäinen vuorovaikutus ovat olennaisen tärkeitä työyhteisön kehittymiselle. Luottamusta ja hyvää vuorovaikutusta tarvitaan myös niissä laajoissa verkostoissa, joissa työyhteisön jäsenet toimivat ja neuvottelevat. (Taipale 2004, 223–224.)

Their (1994, 89) näkee keskeiseksi työyhteisön yhteisen keskustelun organisaation olemassaolon oikeutuksesta ja perustehtävästä. Johtajuudessa keskeistä Fonsénin (2014, 31) mukaan on jaettu vastuun kantaminen tästä organisaation perustehtävästä ja sen kehittämisestä. Johtajuuden tulee rakentua organisaation perustehtävästä käsin (Fonsén & Soukainen 2019, 214). Fonsénin mukaan (2014, 27) perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista on luotava yhteinen ymmärrys. Myös visio, eli se, mihin organisaatio haluaa pyrkiä, on merkityksellistä (Their 1994, 90). Yhteiset arvokeskustelut toimivat pohjana visiolle ja tavoitteiden asettamiselle. Toimintaa on tarkoitus kehittää niin, että yhdessä asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa ja siten yhdessä kulkea kohti yhteisesti määriteltyä visiota. (Fonsén 2014, 194–196.) Fonsén (Mt., 195) näkee pedagogisen johtajuuden olennaisimmaksi alueeksi ja muille alueille voimaa tuottavaksi rataspyöräksi arvokeskustelut, toiminnan reflektoinnin, kehittämisen ja visiot. Myös Their (1994, 89–90) katsoo visioinnin olevan motivaation edistämistä. Hänen mukaansa visio antaa voimaa sekä suuntaa työlle ja käyttövoimaa organisaation työprosesseille, ja pedagogisessa yhteisössä tulisikin käydä keskustelua myös visiosta.

Dialogisuus toteutuu paremmin, kun sille on rakennettu puitteet. Työyhteisöön on luotava keskustelun kulttuuri sekä rakenteet keskustelulle. Rakenteet pitävät sisällään erilaiset keskustelun foorumit, kuten palaverit ja

selkeän suunnitelman siitä, mitä sisältöä foorumeilla on tarkoitus käsitellä. (Fonsén 2014, 103.)

Palautteen antaminen ja saaminen on myös tärkeää. Palautetta käytetään kehittämiseen ja oppimiseen. (Their 1994, 101.) Kaikkien työyhteisössä, niin johtajan kuin työntekijöidenkin, tulee johtaa itse itseään. Kun jokainen arvioi ja reflektoi omaa työtään, on jokaisen mahdollista kehittyä asiantuntijuudessa ja parantaa tietämystään. (Fonsén & Soukainen 2019, 219.)

Vaikka johtajuus organisaatiossa onkin jaettava, myös johtajan positiossa toimivaa tarvitaan edelleen. Johtajan tulee kannustaa työyhteisöä yhdessä tekemiseen ja osallistaa organisaation jäseniä (Seppälä & Tapani 2018, 44). Hänen tulee vapauttaa työntekijöiden inhimilliset resurssit toimintaan ja valtuuttaa heidät (Taipale 2004, 208). Yritysten menestymisen kannalta keskeistä on kannustaa työntekijöitä vapauteen ja joustavuuteen, jotta työntekijöille tulisi uusia ideoita ja innovaatiot olisivat mahdollisia. Johtajan tulee luottaa työntekijöihin ja huolehtia molemminpuolisesta kunnioituksesta. (Harris 2014, 21, 24.) Pedagoginen johtaja jakaa rohkeasti vastuuta ja luottaa alaiensa osaamiseen. Hän tukee työntekijöiden itseohjautuvuutta, mutta ei ole etäinen vaan alaisilleen saatavilla, läsnä työntekijöiden arjessa. Hän haluaa tukea alaiensa kehittymistä ja oppimista määrätietoisesti. (Taipale 2004, 232.) Johtajan tulee ylläpitää organisaation toimintakykyä ja ohjata työntekijöiden toimintaa organisaation tavoitteiden mukaisesti (Fonsén 2014, 194). Johtajan positiossa työskentelevä kantaa organisaation toiminnasta kokonaisvastuun ja lopullisen vastuun (Mt., 104).

Jaettu johtajuus ei ole yksiselitteinen ilmiö. Työntekijöiden taholta jaettu johtajuus voidaan nähdä ihanteena, mutta esimieheen kohdistuu kuitenkin ristiriitaisia odotuksia, kun häneltä odotetaan myös selkeyttä ja vahvaa johtajuutta (Mäki 2018, 64). Yhtäältä työntekijät siis kaipaavat vapautta ja valtaa, ja toisaalta he tahtovat vahvan johtajan.

### 2.5.2 Jaettu johtajuus oppimisorientoituneessa johtajuudessa

Tässä alaluvussa kuvataan sitä, miten jaettu johtajuus ilmenee – ja toisaalta on ilmenemättä – aiemmin esitellyn oppimisorientoituneen johtajuuden

viitekehyksessä. Tarkasteltavat organisaatiot ovat ICT:n ja vanhustenhuollon alalla.

Döös ym. (2015) oppimisorientoituneen johtajuuden tutkimuksessa löydettiin oppimisorientoituneen johtajuuden kategorioita, joita voidaan pitää jaetun johtajuuden piirteinä. Tutkimuksen analyysissä on eroteltu dimensioiksi Döös ja Ohlssonin käsitteet suora ja epäsuora pedagoginen interventio sekä Ellströmin käsitteet kapeutuva ja laajeneva päätösvalta interventiossa (Döös & Wilhemson 2015, 80). Suora pedagoginen interventio tarkoittaa verbaalista kommunikaatiota, jolla johtaja pyrkii vaikuttamaan työntekijöiden käsitteisiin. Tällainen interventio on helppo toteuttaa, mutta se ei vaikuta kovinkaan tehokkaasti toimintaan. Epäsuora pedagoginen interventio pyrkii vaikuttamaan toimintaan ja käsitteisiin epäsuorasti, vaikuttamalla toimintaympäristöön. (Döös ym. 2015, 412; Döös & Wilhemson 2015, 80.) Kapeneva ja laajeneva päätösvalta viittaa siihen, missä määrin työntekijälle annetaan valmiit odotukset työn tavoitteista ja sen tekemisen tavoista tai millainen tila työntekijällä on vaikuttaa työn tekemisen tapoihin ja tehtäviin (Döös & Wilhemson 2015, 80).

Tutkimuksessa johtamistoiminnan vaikutukset kategorisoitiin nelikentälle ja oppimisorientoituneessa johtajuudessa tunnistettiin neljä pääkategoriaa: 1) vakuuttava kommunikaatio, 2) sosiaalisten ja organisatoristen rakenteiden linjaaminen, 3) sosiaalisten ja organisatoristen rakenteiden vapauttaminen ja 4) kutsuva kommunikaatio (Döös & Wilhemson 2015, 82).

Vakuuttava kommunikaation kategoria tarkoittaa sitä, että johtajalla on valmiina tietty tavoite, jonka hän haluaa verbaalisen kommunikaation kautta saada alaisilleen tiettäväksi. Johtaja haluaa, että muutkin ovat tietoisia tietyn ajattelemisen tai tekemisen tavan tärkeydestä. Keinoina vakuuttavassa kommunikaatiossa johtaja käyttää esimerkiksi luennoimista, suostuttelua ja haastamista. Johtaja toimii kontrolliorientoituneesti, sillä hän haluaa kontrolloida sitä, miten muiden pitäisi ajatella tai toimia. (Döös & Wilhemson 2015, 82.)

Kutsuvassa kommunikaatiossa johtaja puolestaan kutsuu alaiset yhteiseen jakamiseen ja keskusteluun. Hän haluaa kuulla erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä sekä kutsuu muut yhteiseen päätöksenteon prosessiin. Orientaatio on esille tuleminen, eli johtaja haluaa jakaa autonomiaa ja osallisuutta. Käytännössä tämä tapahtuu yhteisten keskustelujen avulla. Keskusteluiden tarkoitus on muodostaa yhteistä ymmärrystä. Johtaja ei käskytä alaisiaan



ylhäältäpäin, vaan kaikki kertovat omista kokemuksistaan, joita yhdessä reflektoidaan. (Döös & Wilhelmson 2015, 82.)

Linjaamisen kategoriaan kuuluu sekä sosiaalisten että organisatoristen rakenteiden linjaaminen. Tällöin ei niinkään käytetä verbaalista kommunikaatiota, vaan pedagoginen interventio suoritetaan ensisijaisesti tekemällä muutoksia työn kontekstiin. Sosiaalisten rakenteiden linjaaminen viittaa siihen, kun johtaja määrää vaatimuksia, joiden tavoitteena on vaikuttaa työn tekemisen tapoihin. Myös organisaation rakenteita muutetaan, jotta työyhteisössä tapahtuisi oppimista. Organisaation rakenteita muuttamalla johtaja saattaa pakottaa työyhteisön jäseniä uuteen ajatteluun ja uusiin tekemisen tapoihin, ketterämmiksi. (Döös & Wilhelmson 2015, 82–83.)

Sosiaalisten ja organisatoristen rakenteiden vapauttaminen muodostaa vastapoolin linjaamiselle. Sen sijaan, että johtaja määrää vaatimuksia ja pakotteita, hän vaikuttaa antamalla toimintatilaa ja jakamalla autonomiaa. Sosiaalisten rakenteiden vapauttaminen vaikutti työntekijöiden osallisuuteen strategisessa työssä. Organisaation viralliset säännöt nähtiin toissijaisiksi verrattuna tärkeisiin tavoitteisiin, jotka organisaation täytyi saavuttaa. Myös organisaation rakenteita sivuutettiin vapaaehtoisesti, kun haluttiin saavuttaa jotain merkityksellistä. Johtajuutta jaettiin esimerkiksi siten, että kriittisessä tilanteessa virallista päätösvaltaa jaettiin alemmaksi, jotta organisaation avaintoimijoilla oli tilaa keskittyä yrityksen menestymisen kannalta oleelliseen toimintaan. (Döös ym. 2015, 417; Döös & Wilhelmson 2015, 83.) Rakenteiden vapauttaminen perustui luottamukseen ja kaikkien osallistumiseen. Työntekijöillä oli paljon harkintavaltaa. Tämä näkyi työntekijöiden valtuuttamisena ja voimaantumisenä (*empowerment*) ja oli kytköksissä jaettuun johtajuuteen. (Döös ym. 2015, 420.)

Ellström ja Ellström (2018) ovat tutkineet lähiesimiesten johtajuutta vanhustenhuollossa ja löytäneet kaksi erilaista oppimisorientoituneen johtamisen mallia. Mallit ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa oppimisorientoituneessa johtamisessa on löydettävissä yhtäältä kontrolloiva ja rajoittava orientaatio ja toisaalta tukeva ja mahdollistava orientaatio suhteessa työntekijöiden oppimiseen (Ellström & Ellström 2018, 548). Heidän oma analyysinsä tuotti oppimisorientoituneen johtajuuden malleiksi

kehitysorientoituneen johtajuuden ja tuotanto-orientoituneen johtajuuden (Ellström & Ellström 2018, 556).

Kehitysorientoitunutta johtajuutta kuvaa työntekijöiden oppimisen ja kasvun arvostaminen ja kiinnostus kehittämistä kohtaan. Lähiesimies tahtoi olla lähellä työntekijöitään ja ratkoa ongelmia yhdessä heidän kanssaan. Sekä arjen työtilanteet että viralliset kokoukset nähtiin tilaisuuksina edistää reflektiota ja kyseenalaistaa tuttuja työn tekemisen tapoja ja rutiineja. Lähiesimies pyrki esimerkiksi saamaan hiljaista tietoa esille työn reflektoinnin kautta. Arjen työtilanteet nähtiin vähintään yhtä tärkeinä oppimisen tilanteina kuin viralliset koulutuksetkin. Lähiesimies pyrki antamaan palautetta ja delegoimaan vastuuta. Esimiehet halusivat antaa alaisilleen vapautta ratkoa esiin tulleita ongelmia ja käyttivät dialogista vuorovaikutusta. Keskustelulla oli tärkeä merkitys. (Ellström & Ellström 2018, 552–553.)

Tuotanto-orientoituneessa johtajuudessa esimies ei puolestaan arvostanut työntekijöiden osallistumista, reflektiota ja oppimista arjen työtilanteissa tai kokouksissa. Heidän vuorovaikutuksensa oli yksisuuntaista ja he olivat omaksuneet kontrolloivan ja työntekijöiden harkintavaltaa rajoittavan tyylin toimia johtajana. Lähiesimiehet viettivät paljon aikaa toimistossa eivätkä olleet alaisten käytettävissä. He kokivat alaisten oppimisen tukemisen irrallisena ja kuormittavana tekijänä, alaisen oppiminen nähtiin lähinnä alaisten omaksi asiaksi. (Ellström & Ellström 2018, 554–555.)

### 2.5.3 Yhteenvetoa jaetusta johtajuudesta

Jaettuun johtajuuteen on erilaisia näkökulmia, ja toisaalta jaetun johtajuuden voi perustellusti sisällyttää nykyiseen johtajuuskäsitykseen. Keskeisiä piirteitä jaetussa johtajuudessa toimialasta riippumattoman pedagogisen johtajuuden näkökulmasta ovat dialogisuus, yhteinen vastuun kantaminen organisaation perustehtävästä sekä työntekijöiden osallistaminen ja valtuuttaminen. Virallisista positioista riippumatta kaikki osallistuvat johtajuuteen. Palaute ja oman työn reflektointi nähdään keskeisenä kehittymisen ja oppimisen välineenä. Johtajan positio on edelleen tärkeä, ja johtajan on oltava läsnä työntekijöiden arjessa ja kiinnostunut heidän tekemästään työstä.

# 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on selvittää, millaisena pedagoginen johtajuus näyttäytyy kasvatusinstituutioiden ulkopuolella, toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Pedagoginen johtajuus ymmärretään yleensä johtamisena kasvatusinstituutioissa, mutta tutkielmassani tarkastelen sitä kasvatusinstituutioiden ulkopuolella. Työelämä vaatii jatkuvaa oppimista ja uudistumista toimialasta riippumatta. Ylemmän johdon ja keskijohdon esimiesten olisi tärkeä kyetä pedagogiseen johtajuuteen, jotta he pystyvät tukemaan yksilöiden ja tiimien kasvua ja oppimista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista pedagoginen johtajuus on toimialasta riippumattomissa organisaatioissa?
2. Millaisia käsityksiä kohdeyrityksen yksiköiden päälliköillä on omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta?

# 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 *Tieteenfilosofiset taustaoletukset*

Tutkimuksen metodologisten valintojen taustalla on aina tieteenfilosofisia perusolettamuksia. Nämä ontologiset ja epistemologiset perusoletukset on tärkeä avata ja perustella tutkimuksen luotettavuuden vuoksi. Ontologia viittaa siihen, miten tutkija ymmärtää ja käsittää tutkimuksen kohteena olevan todellisuuden. (Pohjola 2007, 17.) Epistemologia määrittyy käsitykseksi siitä, mitä tieto on ja miten sitä voidaan saada sekä millainen on tutkijan ja tutkittavan kohteen suhde. Metodologia viittaa siihen, miten tietoa tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada. (Jokinen 2021.)

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisten perusoletusten taustalla on sekä konstruktivistinen että realistinen paradigma ja uskomusjärjestelmä. Konstruktivismi on epistemologinen lähtökohta ja realismi ontologinen lähtökohta (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 21). Maailma on olemassa ja todellinen, mutta ihmiset rakentavat käsityksiään siitä eri tavoilla. Konstruktivismi ja realismi eivät ole vastakkaisia ja toisiaan poissulkevia näkemyksiä (Mt.), ja tässä tutkimuksessa ne yhdistyvät tutkijan ajattelussa.

Cohen, Manion ja Morrison (2018, 7) toteavat muihin tutkijoihin viitaten, että sosiaalitieteen tarkoituksena on paljastaa ihmisten tulkintojen kirjoa. Yksilöt antavat toiminnalleen erilaisia merkityksiä ja sosiaalitieteissä tulkitaan näitä merkityksiä. Tutkimuksen kannalta oleellista on ymmärtää merkityksiä eikä niinkään todellisuutta irrallaan yksilöiden tulkinnoista ja kokemuksista (Check & Schutt 2012, 15).

Epistemologinen oletus tutkimuksessa on, että tutkija on aina osa tutkimaansa todellisuutta, kuten Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005,

342) toteavat muihin tutkijoihin viitaten. Tutkija ei toimi luonnontieteen tutkijan tavoin objektiivisena, todellisuuden ulkopuolisena tarkkailijana, vaan hän on itse tutkimusvälineenä osallisena ja vaikuttamassa tutkimukseen sen eri vaiheissa (Eskola & Suoranta 2014, 211). Tutkijan aikaisemmat kokemukset ja käsitykset vaikuttavat siihen, miten aineistoa tulkitaan (Heikkinen ym. 2005, 343).

## 4.2 *Fenomenografia*

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää ja ymmärtää niitä käsityksiä, joita päälliköt tuottavat ja rakentavat omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa ei olla niinkään kiinnostuneita siitä, millaisia päälliköt todellisuudessa ovat johtajina, vaan siitä, millaisia käsityksiä heillä on omasta johtajuudestaan. Millä tavoin he kielen kautta tuottavat käsityksiä omasta johtajuudestaan? Miten he ymmärtävät ja käsitteellistävät omaa johtajuuttaan? Käsitykset sekä muodostetaan että ilmaistaan kielen avulla (Huusko & Paloniemi, 2006, 164).

Realistiset ontologiset ja konstruktivistiset epistemologiset lähtökohdat huomioiden tutkimuksen metodiksi valikoitui fenomenografia. Fenomenografia tutkii sitä, miten ihmiset kuvaavat tiettyä ilmiötä, ja kiinnostuksen kohteena ovat siten käsitykset, kuvaukset, ymmärtämisen tavat ja käsitteellistäminen (Kakkori & Huttunen 2014, 381).

Martonin (1997, 95) mukaan ihmisillä on rajattu määrä laadullisesti erilaisia tapoja käsittää jokin ilmiö. Fenomenografiassa empiirisen aineiston keräämisen tarkoitus on saada selville ihmisten erilaisia tapoja käsittää tämä ilmiö. Erilaisia ilmiön käsittämisen tapoja kutsutaan kuvauskategorioiksi. Nämä kuvauskategoriat liittyvät loogisesti toisiinsa ja muodostavat hierarkioita suhteessa tiettyihin kriteereihin. Hierarkkisuus perustuu siihen, että käsittämisen tapoja voidaan arvioida tehokkuuden perusteella: tiettyyn kriteeriin suhteutettuna toiset käsittämisen tavat ovat tehokkaampia kuin toiset (Mt., 98). Hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä on nimeltään tulosavaruus (Mt., 95).

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää ilmiötä (Ahonen 1994, 126). Tutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä käsityksistä ja niiden keskinäisistä suhteista. Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata, analysoida ja ymmärtää niitä laadullisesti erilaisia käsityksiä, joita esimiehillä on omasta

johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta kohdeyrityksessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa (Huusko & Paloniemi 2006, 164), jonka taustalta löytyy konstruktivismin ja fenomenologian tieteenfilosofisia oletuksia (Heikkinen ym. 2005, 348). Nondualistisen näkemyksen mukaan ei ole olemassa kahta erillistä maailmaa vaan ainoastaan yksi maailma, joka on samanaikaisesti sekä realistisen ontologisen näkemyksen mukaan totta että konstruktivistisen epistemologian mukaan koettu (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografiassa kuvataan, analysoidaan ja ymmärretään ihmisten erilaisia käsityksiä todellisuuden eri ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista, mutta ei tehdä väitelauseita itse todellisuudesta. Jokainen ymmärtää, käsitteellistää ja jäsentää yhteisen todellisuuden omalla, yksilöllisellä tavallaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 165.) Käsitykset vaikuttavat siihen, miten ihmiset suhtautuvat erilaisiin asioihin ja ymmärtävät niitä (Murtonen 2017, 66).

Uljensiin viitaten Huusko ja Paloniemi (2006, 164) erittelevät nondualismista juontavat mikä- ja miten-näkökulmat. Mikä-näkökulma tarkoittaa käsitystä ajatustuotteena eli ajattelun rajattuina kohteina ja miten-näkökulma käsitystä ajattelutoimintana eli ajatteluprosesseina. Muihin tutkijoihin viitaten Kakkori ja Huttunen (2014, 383) toteavat ihmisten maailman kokemisen tavan vaikuttavan siihen, miten he käsittävät maailman.

Muihin tutkijoihin viitaten Huusko ja Paloniemi (2006, 165) kuvaavat käsiteparia ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Todellisuus on yksi mutta toisen asteen näkökulman mukaan ihmiset rakentavat siitä kuvaa sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Maailma näyttäytyy meille erilaisena sen mukaan, millainen suhde meillä on maailmaan. Käsitys tarkoittaa siis ymmärrystä jostakin ilmiöstä sekä suhdetta yksilön ja todellisuuden välillä. (Mt.)

Käsitykset eivät ole staattisia, mutta ne ovat kuitenkin lujempia kuin mielipiteet. Käsitteet ovat konstruktioita. (Ahonen 1994, 117.) Huusko ja Paloniemi (2006, 164) käyttävät muihin tutkijoihin viitaten konstruoinnin sijaan käsitettä konstituointi, mikä tarkoittaa sitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. Ahonen (1994, 132) kuvaa konstruktioita ihmisen mielen ajatusrakennelmina eli skeemoina.

Ahosen (1994, 124) mukaan fenomenografiassa korostetaan ilmaisun kontekstuaalisuutta ja intersubjektivisuutta. Tutkimushenkilön tuottaman ilmaisun merkitys on kontekstuaalinen, ja tämän vuoksi ilmaisuja on käsiteltävä laajoina yksiköinä (Mt.) huomioiden se asiayhteys, missä ilmaisu on tullut esille (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Sama ilmaisu voi eri asiayhteyksissä tuottaa erilaisen merkityksen (Mt).

Merkityksen intersubjektivisuus viittaa Ahosen (1994, 124) mukaan siihen, että ilmaisun merkitykseen vaikuttavat sekä tutkimushenkilö (ilmaisun tekijä) että tutkija (ilmaisun tulkitsejä). Teoreettinen perehtyneisyys sekä omien ennakkokäsitysten tunnistaminen auttavat tutkijaa toimimaan objektiivisemmin ja selvittämään tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen sen sijaan, että tutkija itse antaisi ilmaisulle merkityksen. Tulkinnessa on kuitenkin aina mukana tutkijan subjektiivisuus. (Mt.)

Ensimmäisten fenomenografisten tutkimusten kohteena olivat yliopisto-opiskelijoiden tiedonmuodostuksen ja oppimisen käsitykset, joita lähestymistavan perustaja Ference Marton tutki 1970-luvulla Ruotsissa (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Fenomenografia tutkii usein oppimista (Ahonen 1994, 118) sekä muita kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Se on käyttökelpoinen lähestymistapa myös muiden ilmiöiden tutkimiseen (Marton 1997, 95).

### *4.3 Tutkimuksen kohde*

Tutkimuksen kohteena on erään suomalaisen yrityksen kahdeksan tehdaspäällikköä, ja tutkimus on tapaustutkimus. Yrityksellä on toimipisteitä eri puolilla Suomea ja näissä yhteensä kahdeksan keskijohtoon kuuluvaa tehdaspäällikköä. Yrityksen kaikki tehdaspäälliköt osallistuivat tutkimukseen.

Kukin päällikkö johtaa yhtä tehdasta. Tehtaiden työntekijämäärä vaihtelee muutamasta kymmenestä reilusti yli sataan ja sisältää sekä omia että vuokratyöntekijöitä. Osa päälliköistä voi työntekijämäärästä johtuen olla vuorovaikutuksessa työntekijöiden kanssa paremmin kuin toiset. Isommassa tehtaassa päällikkö on vuorovaikutuksessa enemmän työnjohdon kanssa eikä niinkään suoraan työntekijöiden kanssa.

Kyseessä oleva yritys on asiakkaana siinä yrityksessä, jonka työntekijänä itse olen. Pro graduni ei kuitenkaan ole varsinaisesti tilaustutkimus, vaan olin itse yhteydessä yrityksen johtoon ja tiedustelin halukkuutta osallistua pro gradu -tutkimukseeni. Kaikki tehdaspäälliköt olivat minulle entuudestaan tuntemattomia, paitsi yhden heistä olin lyhyesti tavannut edellisenä vuonna.

Tapaustutkimuksessa pyrkimyksenä on tarkastella tapausta perusteellisesti ja useita aineistoja käyttäen (Vuori 2021). Pro gradu -tutkimuksen työmäärän huomioiden tässä tutkimuksessa ilmiötä tutkitaan vain yhdellä aineistolla. Yhtä aineistoa käyttämällä tapauksesta jää tietämättä asioita, mutta tutkimuskysymyksiin on mahdollista saada vastaukset.

#### *4.4 Teemahaastattelu*

Kerätessä aineistoa fenomenografisen lähestymistavan mukaan on tärkeää, että kysymyksenasettelu on riittävän avointa, jotta käsitysten erilaisuus on mahdollista löytää aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tutkimuksessa haluttiin selvittää haastateltavien käsityksiä, ja siksi haastateltavien oli itse ilmaistava ja tuotettava käsityksensä. Tutkimuksen aineisto olisi voinut olla mahdollista kerätä useammalla tavalla, esimerkiksi havainnoimalla, piirroksia hyödyntäen tai erilaisia kyselyitä ja kirjoitelmia käyttäen (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Päälliköt olisivat voineet tuottaa tekstiä toiminnallisin menetelmin esimerkiksi oppimiskahvilan avulla.

Käytännössä edellä mainitut aineistonkeruutavat olisivat voineet olla hankalia useammasta syystä. Toiminnallisia menetelmiä olisi ollut hankala järjestää pitkien välimatkojen ja koronan vuoksi, ja verkkomuotoinen toteutus olisi voinut toimia huonosti. Myös erilaisten kyselyiden, tarinoiden ja kertomusten avulla olisi voinut saada esille päälliköiden käsityksiä. Kuitenkin päälliköt ovat kiireisiä eivätkä ehkä olisi motivoituneet kirjoittamaan seikkaperäisiä tekstejä, vaan ne olisivat voineet jäädä suppeiksi.

Päädyin valitsemaan teemahaastattelun tutkimukseni aineistonkeruutavaksi. Teemahaastattelu on ehkäpä luontevin (Kakkori & Huttunen 2014, 381) ja yksilöhaastattelu suositeltava (Marton 1997, 99) aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa. Teemahaastattelun avulla on mahdollista saada fenomenografiaan vaadittavat,



riittävän laajat vastaukset, ja teemahaastattelu mahdollistaa tarkentavat lisäkysymykset.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu tiedonkeruun menetelmä. Teemahaastattelussa haastattelun teemat eli aihealueet ovat tiedossa, mutta ne esitetään vapaassa järjestyksessä ja vapaassa muodossa, toisin kuin strukturoidussa haastattelussa, jossa keskeistä on kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 36.)

Teemahaastattelu vaatii tutkijalta syvällistä teoreettista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020, 83). Tämän vuoksi olin tutustunut aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen ja rakentanut teoreettisen viitekehyksen jo pitkälle ennen teemahaastattelun teemojen pohtimista ja sen toteuttamista.

Teemahaastattelussa saatu tieto on syvällistä, ja haastateltavien määrä voi olla melko pieni (Hirsjärvi & Hurme 1991, 38). Haastateltavina olivat yrityksen kaikki tehdaspäälliköt, joita on yhteensä kahdeksan. Haastattelussa oli tarkoitus kerätä aineisto, jonka avulla pystytään luotettavasti tekemään päätelmiä tehdaspäälliköiden käsityksistä ja kuvaamaan niitä (Hirsjärvi & Hurme 1991, 40).

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa ilmeet ovat tärkeitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 92, 94.) Koronatilanteen vuoksi päädyin toteuttamaan haastattelut Teamsin kautta. Koska nonverbaalinen vuorovaikutus on tärkeää haastattelun kannalta, haastattelut toteutettiin niin, että kamera oli päällä. Tällä tahdoin myös varmistaa, että haastateltavien oli mahdollista keskittyä haastatteluun paremmin.

Haastattelijan on tärkeää toimia haastattelutilanteessa puolueettomasti. Hän on osallisena haastattelutilanteessa, mutta ei pääsääntöisesti tuo omia näkemyksiään esille. Haastattelijan tehtävä on hankkia tietoa ja helpottaa kommunikaatiota. Haastateltava ei kuvaa todellisuutta, vaan välittää sitä kuvaa, joka hänellä on todellisuudesta. Kuva rakennetaan vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa. Haastattelija vaikuttaa tutkimukseen, mutta tutkimuksen täytyy kuitenkin heijastaa haastateltavien näkemyksiä. Toisinaan haastateltava saattaa myös pyrkiä antamaan kaunistellun kuvan omasta käsityksestään. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 18, 92, 94, 97, 101–102.)

#### *4.5 Tutkimusaineiston kerääminen*

Ennen varsinaisia haastatteluja tein yhden koehaastattelun sellaisen esimiehen kanssa, joka ei kuulunut tutkimuksen kohderyhmään. Tämän kokemuksen perusteella muokkasin hieman suunnittelemani aloituskysymyksiä.

Haastateltavat oli yrityksen puolesta ilmoitettu osallistumaan haastatteluun. Olin yhteydessä jokaiseen haastateltavaan ja sovin haastatteluajan sähköpostilla tai puhelimitse. Tällöin ilmoitin osallistujille, että haastattelun tietoja käsitellään anonymisti eikä heidän tai yrityksen nimeä julkaista tutkimuksessa. Haastattelun yhteydessä kerroin saman asian vielä uudestaan. Haastattelusta sovittaessa pyysin haastateltavia varaamaan mahdollisimman rauhallisen ja häiriöttömän tilan haastattelua varten.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Teamsin kautta joulukuussa 2020 sekä tammi- ja helmikuussa 2021. Yksi haastatteluista jouduttiin tekemään teknisten ongelmien vuoksi puhelimitse eli ilman videoyhteyttä. Haastattelut nauhoitettiin puhelimella. Arvioin sen haastateltavien kannalta miellyttävämmäksi kuin Teamsin kuvanauhoituksen (Ahonen 1994, 141). Haastattelujen kesto oli puolesta tunnista reiluun tuntiin.

Haastatteluissa kävin teemat läpi haastateltavien kanssa, mutta kysymykset olivat erilaisia ja painottuivat eri tavoin sen mukaan, mitä haastateltavat itse toivat esille. Kahden viimeisen haastateltavan kanssa en käynyt enää kaikkia teemoja läpi, koska haastattelu-aika oli etukäteen määriteltä 30 minuutin pituiseksi eivätkä kaikki teemoista enää olleet relevantteja tutkimuskysymysten kannalta. Olin tässä vaiheessa jo aloittanut analyysin tekemisen ja tehnyt päätelmiä siitä, mitkä olivat merkityksellisimpiä teemoja.

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Litteroin itse viisi haastattelua, ja kolme haastattelua litteroi henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteestä perus- ja aineopinnot ja jolla on aiempaa kokemusta litteroinnista opiskelussaan. Litterointiliuskoja kertyi yhteensä 91. Litterointi tehtiin anonymisti ilman nimiä.

#### *4.6 Analyysi*

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Teoreettinen perehtyneisyys (Ahonen 1994, 124) vaikuttaa analyysin

tekoon, mutta tarkoitus ei ole testata teoriaa. Analyysissä on tärkeää, että tutkija ei arvioi sitä, miten vastauksissa heijastuvat omat käsitykset ilmiöstä. Oleellista on keskittyä eroihin ja samanlaisuuksiin, joita tutkimushenkilöt ovat tuottaneet. (Marton 1997, 99.)

Aineisto oli minulle tuttua jo ennen litteroidun aineiston lukemisen aloittamista, koska olin itse tehnyt kaikki kahdeksan haastattelua ja litteroinut niistä viisi haastattelua. Varsinaisen analyysin aloitin lukemalla litteroitua haastatteluaineistoa. Tämän jälkeen aloin etsimään tekstistä merkitysyksiköitä pitäen mielessä toisen tutkimuskysymyksen, eli millaisia käsityksiä päälliköillä on omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Merkitysyksiköiden etsimistä ohjasi teoreettinen perehtyneisyys. Pyrin myös löytämään yllättäviä merkitysyksiköitä. Merkitysyksiköt vaihtelivat lauseesta kokonaiseen kappaleeseen. Tärkeää oli, että merkitysyksikköön sisältyi ajatuskokonaisuus.

Tutkimushenkilön tuottaman ilmaisun merkitys on kontekstuaalinen, ja tämän vuoksi ilmaisuja on tärkeää käsitellä laajoina yksiköinä (Aho 1994, 124) huomioiden se asiayhteys, missä ilmaisu on tullut esille (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Sama ilmaisu voi eri asiayhteyksissä tuottaa erilaisen merkityksen (Mt.). Tämä tuli esille analyysin teossa. Esimerkiksi alla oleva ilmaisu on tärkeä ymmärtää asiayhteydessään.

(...) kyllä me ollaan niinku työpaikka enemmän ku mikään koulutushomma.  
(P8)

Lainauksessa päällikkö kertoo, että työpaikka ei ole niinkään koulutuspaikka. Laajemmasta asiayhteydestä irrotettuna lainauksesta voisi tehdä tulkinnan, että päällikkö ei ajattele työpaikkaa oppimisen paikkana. Laajempi asiayhteys kuitenkin paljastaa sen, että päällikön käsityksissä työpaikka ei ole oppimisen paikka siinä mielessä, että siellä opetetaan työntekijöille työssä käymisen perusedellytyksiä kuten sitä, että työntekijä jaksaa aamulla nousta riittävän aikaisin ja on työpaikalla työpäivän alkaessa. Hän ei siis tuonut esille sitä, että työpaikka ei olisi merkityksellinen oppimisen ympäristö.

Kun merkitysyksiköt olivat löytyneet, leikkasin ne erilleen muusta tekstistä ja jaottelin teoreettisen perehtyneisyyden perusteella erillisiin kirjekuoriin, jotka olivat otsikoiltaan ihmiskuva, oppiminen, johtajuus ja dialogisuus. Nämä

kirjekuorien teemat olivat teemahaastattelun teemoja ja auttoivat ryhmittelemään merkitysyksiköitä.

Tämän jälkeen aloin ryhmitellä oppimisen kirjekuoren merkitysyksiköitä päälliköittäin, eli jokaisen päällikön tuottamat merkitysyksiköt olivat omana ryhmänään. Ryhmittelyn jälkeen aloin lukemaan merkitysyksiköitä ja etsimään niistä eroja ja yhtäläisyyksiä. Koodasin näitä käyttäen eri värejä. Ryhmittelin saman merkityksen sisältäviä merkitysyksiköitä omiksi ryhmikseen niin, että ne eivät enää noudattaneet päällikköjakoja. Analyysin yksikkönä ei ole yksilö, ja sama henkilö voi ilmaista erilaisia tapoja käsittää ilmiötä (Marton 1997, 99). Tässä vaiheessa osa merkitysyksiköistä jäi pois, koska ne eivät toisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta olleet merkityksellisiä. Jokainen ryhmä muodosti kategorian. Kiinnostus merkitysyksiköihin perustuu laadulliseen sisältöön eikä määrään, eli joku kategoria muodostui vain yhdestä sisältörikkaasta ilmaisusta, joka paljasti tärkeän teoreettisen ulottuvuuden tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Ahonen 1994, 127).

Käsittelin samalla tavalla myös johtajuuden, dialogisuuden ja ihmiskuvan kirjekuorien sisällöt. Johtajuuden kirjekuoren sisältö jakautui osaksi muita sisältöjä. Analyysin edetessä eri kirjekuorien sisältämien kategorioiden rajat hävisivät, osa kategorioista katosi ja siirtyi samankaltaisuuden perusteella osaksi toista kategoriaa. Näin kategorioiden määrä väheni ja lopulta muodostui neljä ylätasoa kategoriaa, joista yhteen sisältyi myös alakategorioita. Ylätasoa kategorioiden tarkoitus on kuvata käsityksiä vielä yleisemmällä ja abstraktimmalla tasolla. Tutkijan tulee kuitenkin välttää kiusaus kategorioiden vähentämiseen kyseenalaisilla keinoilla. Näin voi käydä silloin, kun tutkija laittaa merkityskategorioiden osaksi sellaisia ilmaisuja, joilla ei oikeasti ole riittäviä perusteluja tulla osaksi merkityskategoriaa. (Ahonen 1994, 146–147.)

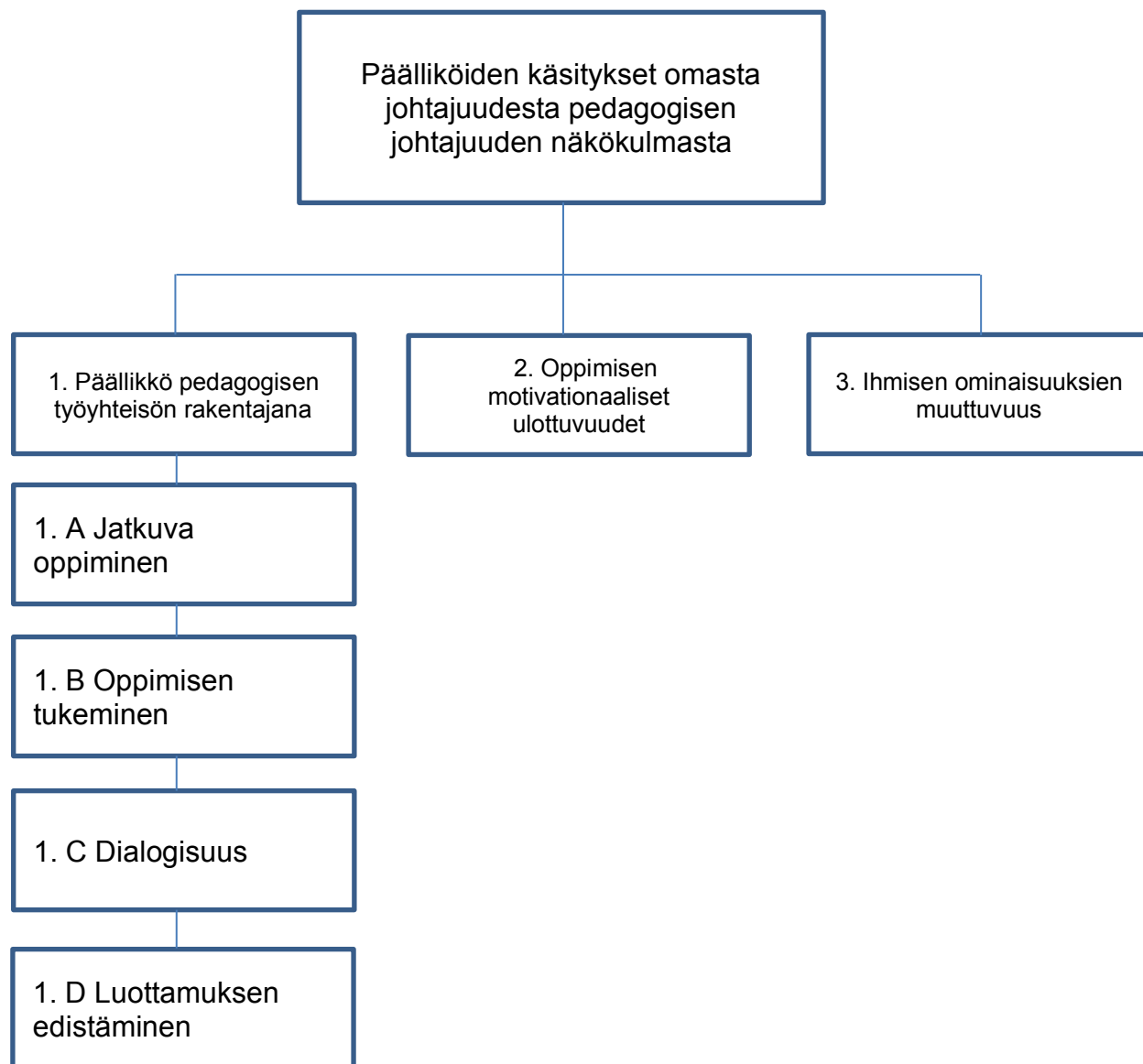
Kategoriat muokkaantuivat ymmärrykseksi kasvaessa, ja tulkintani syveni. Seurustelin aineiston kanssa analyysin edetessä, ja peilasin kategorioita suhteessa aineistoon ja teoriaan.

## 5 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Empiirisen aineiston avulla oli tarkoitus saada vastaus toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia käsityksiä kohdeyrityksen päälliköillä on omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Fenomenografisella analyysillä pyrittiin selvittämään tutkimushenkilöiden laadullisesti erilaisia käsityksiä tutkittavana olevan pedagogisen johtajuuden ilmiöstä.

Tutkimuksen tuloksissa painottuu johtajuuden pedagoginen luonne. Tämä johtuu siitä, että pedagogisen johtajuuden toinen osa-alue, jaettu johtajuus, ei noussut aineistossa esiin riittävän vahvasti, jotta siitä olisi voinut luoda omaa kuvauskategoriaa. Piirteitä jaetusta johtajuudesta sisältyy kuitenkin toiseen kategoriaan Johtaja pedagogisen työyhteisön rakentajana.

Tutkimuksen tuloksina muodostui kolme kuvauskategoriaa, joista ensimmäisellä kategoriolla on neljä alakategoriaa. Ensimmäinen kuvauskategoria on Johtaja pedagogisen työyhteisön rakentajana, ja sen alakategorioina ovat Jatkuva oppiminen, Oppimisen tukeminen, Dialogisuus ja Luottamuksen edistäminen. Toinen kuvauskategoria on Oppimisen motivationaaliset ulottuvuudet ja kolmas kuvauskategoria Ihmisen ominaisuuksien muuttuvuus. (Kuvio 1.)



**KUVIO 1.** Kuvauskategoriat päälliköiden käsityksistä omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta.

Seuraavaksi kuvaan tarkemmin jokaista kategoriaa. Kuvauksissa hyödynnän lainauksia päälliköiden haastatteluista. Lainaukset selventävät sitä, miten ja miksi olen analyysissäni päätenyt kyseisiin kategorioihin ja parantavat siten tutkimuksen luotettavuutta.

## 5.1 Päällikkö pedagogisen työyhteisön rakentajana

Tämä kategoria sisältää alakategorioina Jatkuvan oppimisen, Oppimisen tukemisen, Dialogisuuden sekä Luottamuksen edistämisen. Kategoria sisältää päällikköiden käsityksiä pedagogisen yhteisön, eli oppimisen jatkuvasti mahdollistavan työyhteisön rakentajana. Seuraavaksi kuvaan jokaista alakategoriaa tarkemmin.

### 5.1.1 Jatkuva oppiminen

Jatkuva oppiminen tarkoittaa sitä, että kerran hankittu osaaminen ei riitä, vaan työpaikalla täytyy jatkuvasti oppia uutta (Taipale 2004, 20; Wrede 2018, 40). Jatkuvan oppimisen alakategoria kuvaa jatkuvan oppimisen merkityksellisyyttä päällikköiden käsityksissä.

Päälliköt tuovat esille sen, että heillä on jatkuva tarve oppia uutta ja kehittää itseään. Tämän käsityksen mukaan he eivät koe, että he olisivat jo valmiita ja osaisivat ja tietäisivät riittävästi. Päälliköillä on ymmärrys siitä, että uuden oppimista tapahtuu koko työuran ajan.

Joka saralla niinku näen, että itellä on opittavaa ja petrattavaa. (...) oon sitä mieltä, että niin kauan kun oppia voi vaan ammentaa, niin se on aina itelle kehitystä eteenpäin (...) kaikki on hyväksi. (P1)

En mä oo ainakaan koko työurani aikana (...) kokenu (...) kertaakaan sellaista hetkeä etteikö olis mitään oppimista enää, että nyt on kaikki nähty ja muuta, se ei pidä paikkaansa koskaan. (P6)

(...) ihmisen täytyis joka päivä oppia yks uus asia. (...) itse tykkään aina oppia kaikkia uusia asioita. (P7)

Työelämässä tarvitaan jatkuvaa oppimista toimialasta riippumatta (Taipale 2004, 20). Döös ja Wilhelmsonin (2015, 77) mukaan organisaation menestymisen kannalta on elintärkeää, että työpaikalla tapahtuu oppimista. He näkevät työyhteisön oppimisen kysymykset johtajan velvollisuudeksi sekä osaksi yrityksen strategiaa.

Oman jatkuvan oppimisen lisäksi päälliköt esittivät tässä kategoriassa käsityksiä, joiden mukaan työntekijätkin saavat oppia uutta. Päälliköt toivat esiin työntekijöiden mahdollisuutta koulutautua sisäisissä koulutuksissa ja saada lisää teoreettisia valmiuksia oman työn tekemiseen.

(...) meidän tarjotaan myös (...) työntekijälle koulutusmahdollisuuksia (...) saatas sitä ammattitaitosta työntekijäkuntaa vielä ammattitaitosemmaks ja myös sitä teoriapuolen ymmärrystä ja näkemystä, että miksi asioita tehdään tietyllä tavalla. (P1)

Pedagogisessa johtajuudessa on tärkeää kasvattaa ja kehittää työyhteisön osaamista (Fonsén 2014, 35; Carroll-Lind ym. 2016, 28; Heikka 2014, 35; Heikka & Waniganayake 2011, 510; Nevgi & Korhonen 2016, 429). Työntekijöiden tietämyksen lisääntyminen vahvistaa heidän kokemustaan voimaantumisesta (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 190). Kun johtaja ohjaa ja kannustaa työntekijöitä opiskelemaan, on siitä hyötyä koko työyhteisölle. Työyhteisön ammattitaito kasvaa ja yksilöiden itsesäätelykyky sekä motivaatio ja sitoutuminen vahvistuvat. Tämä puolestaan lisää yrityksen kykyä vastata sille asetettuihin haasteisiin. (Taipale 2004, 220.)

Their (1994, 36) esittää käsitteen *Management by Learning*. Se tarkoittaa eri toimialoilla toteutuvaa ja toimialan erityistarpeet huomioivaa johtamista, johon kuuluu pedagogisten elementtien sisältämä perusnäkemys, ikään kuin toimialasta riippumaton yhteinen pedagoginen ydin. Tähän käsitteeseen hän sisällyttää niin työntekijöiden kuin johtajienkin jatkuvan oppimisen tarpeen. (Mt.)

### 5.1.2 Oppimisen tukeminen

Oppimisen tukemisen alakategoria kuvaa ensinnäkin päälliköiden käsityksiä itsestään työntekijöiden oppimisen tukijana ja mahdollistajana. Toiseksi se kuvaa käsityksiä työntekijöiden oppimisen mahdollistamisesta vertaisoppimisen avulla.

Jotta organisaatioissa tapahtuisi uudistumista ja kehittymistä, täytyy johtajan kyetä pedagogiseen johtamiseen ja ohjaukseen (Taipale 2008, 51). Tämä voi tapahtua monella tavalla. Johtajan voidaan nähdä vaikuttavan työyhteisössä pedagogisesti myös ilman varsinaista oppimisen tarkoitusta, koska johtajan toiminnan vaikutukset työpaikan sosiaalisiin ja organisatorisiin rakenteisiin voivat olla seurauksiltaan pedagogisia (Döös ym. 2015, 421). Oppimisen tukemisen kategoriassa on kyse juuri tästä. Päällikkö vaikuttaa eri tavoin työntekijöiden oppimiseen ilman varsinaista oppimisen tarkoitusta.

Esimies tarjoaa lisää vastuuta, antaa haasteita ja kasvattaa työntekijän roolia. Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu vastuun jakaminen ja työntekijöiden osaamiseen luottaminen (Taipale 2004, 232). Yksittäiselle työntekijälle, joka



osoittaa halua kehittyä, tarjotaan oppimisen mahdollisuuksia. Mahdollisuus voi olla työntekijän nostaminen uuteen rooliin esimerkiksi muiden esimieheksi tai se voi olla koulutukseen ohjaamista. Koko työyhteisöä halutaan haastaa pohtimaan, miten jonkun asian voisi hoitaa.

(...) Mä tykkään että mä heitän semmosia asioita hautumaan sinne, että ihmiset alkais (...) aivoissa raksuttamaan, että miten tää vois tapahtua tää homma. (P4)

Sehän on se (...) vastuun anto, mistä syntyy sille kaverille vastuun kanto (...) siitä huomaa (...) että se innostuu, se saa niinku polttoainetta siitä. (P6)

Ehkä se on niinku kuunnella ihmisiä jos jollain on selvästi jotain niinku halua tuolla kehittyä tai muuten, niin sitten miettiä sitä että voisko olla joku muu työnkuva tai tehtävä mihin vois siirtyä tai vois siinä sivussa opetella. (P4)

Esimies ei välttämättä itse ole paikalla ohjaamassa ja opettamassa työntekijää, vaan hän toimii oppimisen mahdollistajana. Döös ym. (2015, 412) ovat tutkineet oppimisorientoitunutta johtajuutta. Heidän mukaansa työssä tapahtuva oppiminen voi olla työtehtävien suorittamisen sivutuote. Työntekijän ei tarvitse olla tietoinen siitä, että hän oppii. Oppiminen tapahtuu työn arjessa eikä sen välttämättä tarvitse liittyä erityiseen valmentamiseen. Oppiakseen oppijan ei tarvitse olla tietoinen oppimisestaan. Oppiminen ei myöskään ole erityiseen valmentamisen aktiviteettiin sidottua, vaan se tapahtuu päivittäisessä työn arjessa. Johtaja vaikuttaa työntekijöihin mahdollistamalla oppimista ja muodostamalla oppimiseen sopivia ympäristöjä. (Döös ym. 2015, 412.)

Nämä seikat tulivat esiin päälliköiden käsityksissä. Päällikkö järjestää resurssit ja puitteet oppimiselle. Päällikön positiossa on mahdollista toimia niin, että työntekijän oppiminen tulee mahdolliseksi. Päällikkö pystyy mahdollistamaan työntekijöiden oppimista myös yksilöllisenä prosessina oppimisen motivaatiota osoittavalle työntekijälle.

(...) järjestää niille se mahdollisuus oppia se homma (...) järjestää heille se aika. (P5)

(...) luo tavallaan ne olosuhteet että se oppiminen on (...) mahdollista siinä. Pyrkii niinku käytännön tasolla edistämään sitä (...) työkavereilla, olosuhteilla, vastaavilla, koneilla ja näillä ni tavallaan mahdollistetaan se oppiminen siinä. (P2)

(...) kun näkee sellasia kavereita, millä ihan selkeesti on halua ja motivaatiota niinku kehittyä tai tehdä asioita, niin sitte antaa niille (...) niitä tilaisuuksia. (P6)

Esimiehen tehtävänä on mahdollistaa alaisen onnistuminen. Jos työntekijä ei ole onnistunut työssään, se ei välttämättä johdu niinkään työntekijästä itsestään kuin siitä, että työntekijä ei ole saanut riittävästi ohjausta työhönsä. Syynä työntekijän epäonnistumiselle voi olla se, että työntekijän lähiesimies ei ole ohjannut työntekijää riittävästi. Työntekijä haluaa onnistua työssään, mutta esimies vaikuttaa siihen, miten tämä tulee todeksi työn arjessa.

(...) kyllä se niinku ihmisillä on se (...) semmonen perushalu onnistua asioissa (...) esimiesten ja muitten tehtävänä on luotava ne puitteet ja kehykset (...) että se onnistuminen saadaan tehtyä. (P8)

Esimies mahdollistaa oppimisen luomalla sille puitteet. Hän myös kutsuu työntekijän oppimaan ja tarjoaa lisää vastuuta. Epäonnistumista ei välttämättä nähdä työntekijän ongelmana vaan ohjauksen riittämättömyytenä. Epäonnistumista halutaan myös oppia.

Työntekijöiden oppimisessa on läsnä vertaisoppiminen eli työntekijän oppiminen muilta työntekijöiltä ja heidän kanssaan. Sosiokulttuuristen ja sosiokostruktivististen oppimisteorioiden mukaan oppiminen ei tapahdu eristyksissä vaan siinä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa oppija on. Oppiminen on sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 229.) Uusi osaaminen saavutetaan lähikehityksen vyöhykkeellä yhdessä kokeneemman vertaisen kanssa ja avulla (Stewart 2012, 12). Lähikehityksen vyöhyke kattaa alueen oppijan aktuaalisen potentiaalisen taitotason välillä (Vygotsky 1978, 86) ja se kuroutuu umpeen, kun työntekijä saa tehdä työtä yhdessä osaavamman vertaisen kanssa.

Vertaisoppimista hyödynnetään uusille työntekijöille ja myös silloin, kun työyhteisössä opetellaan uutta asiaa. Uusi työntekijä saa pariin kokeneen ja jopa parhaan työntekijän, joka ohjaa uutta työntekijää kädestä pitäen. Uudessa tilanteessa kokenein työntekijä harjoittelee työtehtävää ja opettaa sen sitten muille.

Kädestä käteen opetetaan kaveri monesti (...). Ne käy työvaiheet läpi ja sen jälkeen (...) työvaihe kerrallaan opetellaan tekemään (...). Koetetaan antaa aina se mahdollisimman paras pari opettamaan sitä uutta kaveria. (P1)

Kun tulee joku uusi systeemi (...) sitä ruvettiin miettimään siinä yhteisesti, yhdessä suunniteltiin (...) pidettiin palaveri työnjohdon ja työntekijöiden kanssa ja parhaimpia, kokeneimpia työntekijöitä laitettiin tekemään (...) ja kun saatiin homma rullaamaan (...) niin voitiin laajentaa jo muille työntekijöille sitä et näin tää homma pelittää ja näin tää on tehtävä. (P5)

### 5.1.3 Dialogisuus

Dialogisuuden alakategoria sisältää työntekijöiden kuuntelemisen, tiedon välittämisen, epävirallisen vuorovaikutuksen, palautteen antamisen ja asioiden läpikäymisen. Dialogisuuden alakategoria sisältää käsityksiä johtajuudesta, jossa halutaan kuunnella työntekijöitä ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Työntekijöille halutaan antaa mahdollisuuksia vaikuttaa työyhteisössä. Työntekijöiden kuuleminen voidaan nähdä yhtäältä välineenä, jonka avulla saavutetaan itsessään arvokkaita asioita kuten hyvää työilmapiiriä ja työhön sitoutumista. Toisaalta kuunteleminen on arvokasta itsessään sen vuoksi, että työntekijöiden ajatukset ovat tärkeitä ja hyödyksi yritykselle.

Välineellisestä näkökulmasta vuorovaikutus työntekijöiden kanssa rakentaa hyvää työilmapiiriä. Kun työntekijät kokevat tullessa kuulluksi, on sillä myönteisiä vaikutuksia työyhteisöön. Kuulluksi tuleminen lisää päälliköiden käsitysten mukaan sitoutumista ja oman työn kokemista merkitykselliseksi. Kuulluksi tuleminen vaikuttaa myönteisesti yhteishenkeen, koska työntekijä voi kokea pystyvänsä vaikuttamaan työpaikan asioihin.

Harvoin nyt kuitenkin ihminen sellainen on et kun se tekee jonkun päätöksen se itse alkaa rikkomaan sitä (...) sitouttaa niinku siihen mitä ollaan sovittu (...) jokainen voi niinku tuntee että näihin asioihin pystyy vaikuttamaan, niinku pystyykin. (P7)

Ilmapiirin kannalta saisi niinku työmiehet itse keksimään (...) ratkasuja ja esittämään asioita, et sit ku esittää niinku samaa ajatusta pienillä muutoksilla niin (...) se kaiku olis positiivisempi tuolta hallista. (P8)

Tekijää pyritään kuuntelemaan niin yleensä se arkinen työ on helpompaa ja miellyttävämpää ni sitte kun on kuitenkin päässy vaikuttamaan siihen. (P2)

Kuunteleminen voidaan nähdä itsessään arvokkaana siksi, että työntekijöiden ajatukset nähdään aidosti merkityksellisinä ja hyödyllisinä yritykselle. Työntekijä voi tietää ja osata jotain, mitä päällikkö ei itse osaa tai tule ajatelleeksi. Työntekijöiden näkökulma on erilainen kuin päälliköllä, ja yritys hyötyy siitä, kun työntekijöiden näkemykset hyödynnetään yhteiseksi hyväksi. Päällikkö ei ole

lukittunut omaan näkemykseensä vaan on valmis muuttamaan sitä, jos uusi näkökulma on hyvin perusteltu.

Kaikilla on hyviä mielipiteitä ja ajatuksia, niin ei kannata niitä mennä ohittamaan. (...) Niin sen takia niitä kannattaa huomioida koska siinä aina tulee sellasia itellä että jotain tiettyjä seikkoja (...) mitä ei niinku nää. (P6)

(...) en sinänsä pelkää kuunnella jos toisella on toinen mielipide ja jos se on parempi niin sit tehään sillä lailla. En oo sinänsä että pidetään se tällä lailla meni syteen tai saveen näin tehään. Kyllä sitä mielipidettä voi vaihtaa jos tulee hyvät perusteet sille. (P7)

Tässä alakategoriassa on yhtymäkohtaa jaettuun johtajuuteen. Theirin (1994, 35–36) mukaan jokaisen työyhteisössä täytyy saada omat ajatuksensa ja ehdotuksensa kuuluviin. Tämä on jokaisen organisaatioon kuuluvan oikeus ja velvollisuus. Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu arvostuksen osoittaminen jokaista työntekijää kohtaan sekä keskustelevan ja vuorovaikutteisen toimintatavan ylläpitäminen (Nevgi & Korhonen 2016, 429). Jaetun johtajuuden keskeinen elementti on yhteinen keskustelu (Fonsén 2014, 103; Juuti 2017).

Aina työntekijät eivät ilmaise asioita suoraan. Tällöin päälliköltä vaaditaan sensitiivisyyttä, jotta hän ymmärtää työntekijän tarkoitusperiä.

Kai se kuuntelu siinä varmaan on, niinku kuuntelee sellasella (...) korvalla että ei niinku laske ohi niitä asioita vaan oikeesti että vähä yrittää sieltä rivien välistä onkia mitä se kaveri oikeesti tarkoittaa. (P6)

Vuorovaikutus on merkityksellistä horisontaalisesti suhteessa muihin päälliköihin ja vertikaalisesti suhteessa työntekijöihin sekä ylempään johtoon. Vuorovaikutusta kaivataan, ja vuorovaikutusta saisi olla enemmän. Ylemmän johdon kanssa keskusteleminen antaa tukea omaan työhön. Fonsénin (2014, 103) mukaan pedagogiseen työyhteisöön tulisi luoda keskustelun kulttuuri sekä rakenteet keskusteluille. Ne eivät synny itsestään, vaan niihin täytyy panostaa.

Jonkin verran keskustellaan, enemmänkin pitäis, yleensä on aina liian kiire joka paikkaan. Merkitystä on varmasti koska (...) jokainen tuntee itsensä tärkeeks sen oman (...) työnsä ja sillain että mielipiteitä kuunnellaan. (P6)

(...) semmosta tukea kyllä voisi täällä olla enemmän. (...) Semmosta puhumista ja keskustelua enemmän. (P3)

Vuorovaikutus voi olla epävirallista ja työntekijöiden kanssa voidaan keskustella myös ihan muista kuin työasioista. Päälliköiden käsityksissä epävirallista vuorovaikutusta on hyvä olla ja se nähdään hyödylliseksi työpaikan ilmapiirin kannalta.

(...) ei niin työhön liittyvää mutta kuitenkin sillain tärkeä asia että on tuolla jotain muutakin juttua kun aina vaan (...) työasioita tai jostain on moitetta että ei oo menny hyvin tai on tullu huonoa laatua tai (...) on niinku semmonen keskustelukulttuuri tuolla. (P4)

Kyllä mun mielestä pitääki olla jotain muutakin ku sitä työasiaa vaan. (P7)

Keskustelun kautta esimies voi kannustaa ja rohkaista eteenpäin. Toisinaan työntekijät saattavat kyseenalaistaa työn tekemisen tavan, ja esimiehen tehtävänä on vastata kysymyksiin ja tarjota perusteluja.

Mä niinku kannustan ja vähä uusia kavereita koitan käydä jututtamassa että miten menee ja vähän motivoida ja antaa niille intoa ihan puhumallakin ja tsempata niinku eteenpäin ja jos kysyvät niin koitan vastata ja selittää miks näin tehään, jos se tuntuu vaikka uudesta miehestä aluks vähän typerältä idealta, että tämä tehään näin, mutta yleensä asioille on selitys. (P1)

Esimies antaa palautetta. Työntekijän olisi tarpeellista saada palautetta omasta onnistuneesta työsuorituksesta ja hänen ideoilleen ja ajatuksilleen tulisi osoittaa arvostusta. Palautteen avulla tapahtuu kehittymistä ja oppimista (Their 1994, 101).

(...) sitten pitäs sanoa myös että (...) jos on mennyt hyvin, että hyvin hoidettu ja hyvin ajateltu ja hyvä idea (...) pitäs tukea (...) jos jotain menee väärin. (P3)

Kun työntekijä epäonnistuu tehtävässään, häntä pitäisi tukea ja yhdessä pohtia sitä, miten epäonnistuminen jatkossa voitaisiin välttää, eli miten epäonnistuminen olisi mahdollista kääntää oppimiseksi. Oleellista on, että epäonnistuminen ei henkilöidy kehenkään työntekijään, vaan että samaa epäonnistumista ei enää tapahtuisi uudelleen.

(...) ei (...) että joku tuntis että hän on tässä syyllinen tai muuten vaan pyritään niinku tällä tavalla rakentavassa hengessä se hakemaan, et miten tällä tavalla pääsi käymään ja miten jatkossa voisi välttää nää asiat. (P4)

Esimies auttaa yhteisen keskustelun avulla työntekijöitä tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Tämä auttaa työntekijää näkemään, että asioille on useampia

syitä ja ymmärtämään, että oma tulkinta tilanteesta ei olekaan ainoa. Päällikkö pyrkii refleктоimaan myös omaa toimintaansa.

(...) keskusteltiin sen kanssa et jos tätä asiaa kattoo vähän toisesta suunnasta ja laajemmasta ympäristöstä, et ei katotakaan niin suppeella alueella sitä, yleensä kun monelle asialle on eri asioiden summa mistä se tulee (...) et se ei oo vaan kapeekatseista. (P7)

Kyllä mullakin on semmoisia hiukan tiukkoja paikkoja missä pitäs vähän mieltä miten mennään ja päästään asioista ylitse (...) en voi sanoa että olen aina valinnu oikean käyttäytymistavan mutta pyrin ainakin sinne. (P3)

Ellströmin ja Ellströmin (2018, 556) tutkimuksessa löydettiin työntekijöiden oppimista tukeva ja mahdollistava esimiehen orientaatio, kehitysorientoitunut johtajuus. Tällainen johtajuus arvostaa työntekijöiden osallistumista ja pyrkii edistämään reflektiota sekä arjen työtilanteissa että virallisemmissä palavereissa (Mt., 552–553). Oman työn arvioiminen ja reflektointi mahdollistaa kaikkien kehittymisen (Fonsén & Soukainen 2019, 219).

Johtaja ei enää nykykäsityksen mukaan ole niinkään kontrolloija ja substanssiosaaja, vaan johtajan uusi rooli on kouluttava ja työntekijöitä tukeva (Hamlin ym. 2006, 315–316). Tämä näkyi Dialogisuuden alakategorian käsityksissä, joita olen yllä kuvannut ja vielä tiivistän. Esimiehen tehtävä on rohkaista ja kannustaa alaisia. Merkityksellistä on reflektoiden etsiä uusia näkökulmia hankaliin tilanteisiin. Työntekijät eivät välttämättä kerro omia ajatuksiaan suoraan, ja esimiehen täytyy kuunnella heitä sensitiivisesti. Esimiehen antama palaute on merkityksellistä. Epävirallinen vuorovaikutus nähdään hyödylliseksi työpaikan ilmapiirin kannalta, ja vuorovaikutusta ylipäättään kaivataan lisää.

#### 5.1.4 Luottamuksen edistäminen

Luottamuksen edistämisen alakategoria sisältää päällikköiden käsityksiä niistä tekijöistä, jotka vahvistavat luottamusta työyhteisössä. Se sisältää erilaisia ja eri tasoilla vaikuttavia tekijöitä. Jotkut tekijöistä liittyvät vuorovaikutukseen, jotkut toimintatapoihin ja osa rakenteellisiin tekijöihin. Luottamusta edistäviä tekijöitä ovat päällikölle uskottujen asioiden salassapito, vuorovaikutus, saatavilla olo, luottamus työntekijän sanaan ja tekemisiin sekä työn riittävydestä huolehtiminen.

Yksi luottamuksen peruselementti on se, että päällikkö ei kerro hänelle uskottuja asioita kenellekään muille. Kun työntekijät kertovat päällikölle työhön tai yksityiselämään liittyviä asioita, ne jäävät päällikön ja työntekijän välisiksi.

(...) asiat mitä työntekijät kertoo henkilökohtasia, ne on kans jääny mun selän taakse, niistä ei oo huudeltu. (P5)

Vuorovaikutus rakentaa luottamusta. Kun päällikkö saa keskustella työntekijöiden ja oman esimiehensä kanssa, työyhteisön keskinäinen luottamus lisääntyy.

Kyllä sitä iteki toivoo tavallaan omalta esimieheltä just että tulis (...) palautetta (...) enenevissä määrin olis kontaktipintaa omaan esimieheen tai sitten omaan työnjohtoon, työnjohtajiin. (...) Siinä se koko ajan luottamus rakentuu parempaan suuntaan. (P2)

Päällikkö on työntekijöiden saatavilla, ja työntekijät voivat helposti lähestyä häntä. Päällikkö on työntekijöiden käytettävissä ja vastaa puhelimeen myös työajan ulkopuolella. Hän ei piiloudu työhuoneeseensa vaan on työntekijöiden saatavilla. Hän kantaa vastuuta eikä jätä työntekijöitä selviytymään yksin ongelmallisista tilanteista. Työntekijöiden oppimisen ja kehittymisen kannalta on suotuisaa, kun esimies on lähellä työntekijöitään ja ratkoo ongelmia yhdessä heidän kanssaan (Ellström & Ellström 2018, 552). Pedagoginen johtaja on läsnä työntekijöiden arjessa (Taipale 2004, 232).

En ole sellainen päällikkö joka piiloutuu omaan huoneeseen ja lyö oven kiinni. (P6)

(...) pyrin olemaan töissä sen kaheksan tuntia töissä ja sitte mul on puhelin (...) aina auki. Mul ei oo ku yks puhelinnumero vaa ja se on sitte kaksneljäseittemän päällä. (P7)

(...) kun tietää että nyt on ongelma ja miehet pulassa, ne ei pysty sitä ratkaseen keskenään ja niin ei muuta kun kampeet niskaan ja avuks ja sit katotaan homma ja sit mennään siitä eteenpäin. (P8)

Päällikkö kantaa vastuuta myös tekemällä päätöksiä. Hän ei jätä työntekijöitä pulaan roikkumaan jääneillä asioilla ja vastaamattomilla kysymyksillä. Vaikka johtajuus olisikin jaettua, johtajan positiossa toimivan tulisi pedagogisessa johtajuudessa kantaa organisaation toiminnasta sekä kokonaisvastuu että lopullinen vastuu (Fonsén 2014, 104).

(...) just tää asioiden päättäminen tai vastaaminen ja hoitaminen (...) kun se hoidetaan se asia ni myös niinku vastataan näille työntekijöille tai muille (...) ei jätetä asioita hoitamatta tai ainaka silleen niitä jätetä että jätetään ne roikkumaan eli ei tavallaan vastata kysymykseen. (P6)

(...) otetaan puolin ja toisin mielipiteitä muualtaki. Sitten viime kädessä minä sen sitten sen päätöksen teen ja kannan vastuunkin siitä. (P7)

Päällikkö osoittaa työntekijöille luottamusta siten, että hän pyrkii kohtelemaan kaikkia tasapuolisesti. Hän ei vahdi työntekijöitä vaan luottaa heidän hoitavan sovitut työtehtävät. Hän ei määrää työtapoja vaan antaa työntekijöille vapauden tehdä työtä parhaaksi katsomallaan tavalla. Oppimista ja kehittymistä tukeva johtajuus antaa tilaa työntekijöille, jotta he voivat itse ratkoa eteen tulevia ongelmia (Ellström & Ellström 2018, 553). Pedagoginen johtaja jakaa vastuuta ja luottaa työntekijöiden osaamiseen (Taipale 2004, 232). Päällikkö myös luottaa työntekijöiden sanaan. Toisaalta hän myös viipymättä puuttuu havaitsemiinsa ongelmiin, jos joku työntekijä ei ole kantanut vastuutaan.

(...) toimit myös esimerkkinä ja kohtelet koko henkilöstöä tasapuolisesti. Että samat säännöt pätee ihan yhtäläillä kaikille että siinä ei sitten niinku poikkeuksia ja anneta erivapauksia ja kohdella toista silkkihansikkailla ja toista ruoskalla, ni ei se niin saa olla. Että semmonen tasapuolinen kohtelu kuuluu nykypäivän hyvään johtamiseen. (P1)

(...) ei mun tartte niinku kyttäillä mitä työmies tekee, ei mun tartte sitä olla valvomassa, mä luotan että se tekee päivän työnsä, on tehty mitä on sovittu. Samoin niinku kun kaveri soittaa mulle että hän on nyt kipeenä, ni en mä lähe sitä millään lailla epäilemään. Että kyllä se saa aika monena maanantaina soittaa, että ennen kun mä rupeen epäileen. (P1)

Välittömästi puutun että jos huomaan ihan niinku leikiks vaikka joku työntekijä lyö. (P1)

Luottamusta päällikkö edistää myös huolehtimalla siitä, että tehtaalla on riittävästi työtä. Työntekijät voivat luottaa siihen, että heillä jatkossakin on työpaikka. Päällikkö vaikuttaa näin rakenteisiin, jotka ylläpitävät turvallisuuden tunnetta ja siten luottamusta.

(...) pyrin pitämään et meillä olis mahdollisimman paljon töitä päällä. Pidän siitä kiinni että otan kaikki työt mitä ny saadaan vaan tänne tehtaalle ja sit koitetaan tehdä niitä mahdollisimman hyvin. Eli sillai että voit ottaa asuntolainan ja täällä olla töissä ja töitä on. Mä koitan taas taata sitä hommaa siinä että saatais sitä työtä tänne. (P7)



## 5.2 Oppimisen motivationaaliset ulottuvuudet

Oppimisen motivationaallisen ulottuvuuden kategoriasta oppimista tarkastellaan kahdesta näkökulmasta, jotka ovat oppimisen tahdon ja oppimisen pelon näkökulmat. Oppimisen tahdon käsityksissä oppiminen nähdään mahdolliseksi silloin, kun työntekijä on halukas oppimaan. Ihminen oppii, jos hän vain haluaa oppia. Oppimisen pelon näkökulma tarkoittaa sitä, että työntekijän oppiminen ei ole vain omasta halusta kiinni. Oppimisen voi estää erilaiset pelot ja epävarmuus.

Oppimisen tahdon näkökulmassa korostuu oppiminen tahdonalaisena asiana. Jokainen voi oppia, jos vain haluaa. Oppimisen edellytys on se, että työntekijä on motivoitunut oppimaan eli haluaa oppia.

Se on se halu ja motivaatio siihen työntekoon, niin sitä kautta sitä oppimistakin tulee jos henkilö vaan haluaa. (P1)

(...) kenellä vaan itsellä on se halu niin kyllä se välittyy äkkiä muille. Se homma lähtee sujumaan kyllä. (P8)

Veermansin (2017, 94) mukaan arkikielessä motivaation käsite yhdistetään yleensä innostuksena ja kiinnostuksena jonkun tekemiseen. Motivaatiota käytetään hänen mukaansa kuvaamaan sitä, mikä saa ihmisen tekemään jotain ja pitäytymään tässä tekemisessä. Tämän näkökulman käsitys vastaa motivaation käsitteen arjen ymmärrystä. Oppimisen halun näkökulmasta oppimisen motivationaalisuutta tarkastellaan yksiulotteisesti ja työntekijän henkilökohtaisena ominaisuutena. Näkökulmassa ei tuoda esille oppimisen prosessin moniulotteisuutta ja kompleksisuutta (Murtonen 2017, 64). Näkökulma on oppimiselle myönteinen, koska se korostaa sitä, että oppiminen ei ole niinkään kiinni kyvyistä vaan enemminkin tahdosta. Kyvyt syntyvät oppimisen myötä, jos ihminen vain haluaa osallistua oppimisen prosessiin.

Oppimisen motivationaalisten ulottuvuuksien kategorian toisessa näkökulmassa eli oppimisen pelon näkökulmassa tuodaan esille käsitys, jonka mukaan oppiminen voi estyä pelon ja epävarmuuden vuoksi. Vaikka työntekijällä olisi potentiaalia, hänen mahdollisuutensa voivat jäädä käyttämättä sen vuoksi, että tutusta ja turvallisesta työtehtävästä poistuminen ja uuden oppiminen herättää pelkoa ja epävarmuutta. Kehittyminen eli oppiminen mahdollistuu vain, jos työntekijä ottaa vastaan uusia oppimisen haasteita.

(...) musta tuntuu että se on ehkä enemmänki (...) vähä semmosta pelkoa että ei halua tai ei uskalla ottaa sitä vastuuta. (...) se oman mukavuusalueviirin rikkominen ni se on niinku varmasti kaikille se suurin, suurin sellanen pelottava asia. (...) jos uskaltaa siitä harppoa pois (...) tai uskaltaa ottaa sitä myös sitä vastuuta, ni siitä muodostuu se kehitys. Se et jos jää sinne omalle mukavuusalueelle ni se on tuottosaa siinä hommassa mitä teet, mut se kehityskäyrä jää sit niinku siihen. (P6)

Käsitys tuo esille sen, että oppimiseen liittyy oman halun lisäksi myös muita prosesseja. Työntekijällä saattaa olla heikko luottamus omiin kykyihinsä, eli hänen minäpystyvyytensä (Bandura 1995, 2) on heikko. Työntekijä ei luota siihen, että hän tulee onnistumaan uudessa, haasteellisessa tehtävässä, mikä heikentää hänen haluaan ottaa uutta vastuuta. Haitalliset uskomukset omista kyvyistä heikentävät oppimista (Vermans 2017, 109).

Työntekijällä saattaa olla omassa historiassaan kasaantuneita epäonnistumisen kokemuksia, minkä vuoksi hänelle on kehittynyt välttämisorientaatio, eli pyrkimys välttää haasteita (Halinen ym. 2016, 83; Veermans 2017, 99). Työntekijä pelkää ehkä näyttävänsä osaamattomalta muiden silmissä (Mt.) tai hän saattaa puolustaa omaa minäänsä ja siksi kieltäytyä tarjotusta vastuusta (Veermans 2017, 100–101).

### *5.3 Käsitukset ihmisen ominaisuuksien muuttumisesta*

Ihmisen ominaisuuksilla tarkoitetaan tässä sellaisia ominaisuuksia kuten persoonallisuus, älykyys ja kyvykyys. Päälliköiden käsityksissä ihmisen ominaisuuksista nousi esiin kaksi erilaista käsitystä. Vakiintuneen käsityksen mukaan ihmiset ovat ominaisuuksiltaan tietynlaisia, ja nämä ominaisuudet eivät ole liikkeessä vaan vakiintuneita. Liikkeessä olevan käsityksen mukaan ihmisen ominaisuudet voivat ainakin jonkin verran muuttua.

Kategorian ensimmäinen käsitys eli vakiintunut käsitys ihmisen ominaisuuksista tarkoittaa sitä, että yksilön ominaisuudet nähdään pysyvinä. Jos työntekijästä on muodostunut kuva jääräpäisenä tai luotettavana, työntekijän oletetaan olevan samanlainen myös tulevaisuudessa. Vakiintunut käsitys tuli esille, kun päälliköt kuvasivat työntekijöitään. Heitä kuvattiin niin luotettaviksi, ahkeriksi ja oppimiskykyisiksi kuin muutoksille haluttomiksi vastarannan kiiskiksikin. Osa työntekijöistä nähtiin luotettavampina kuin toiset.

On myös semmosia ihmisiä (...) ketä ei kiinnosta. (...) kyllä mä sen verran tunnen omaa henkilökuntaa että keneen mä voin luottaa ja keneen en. (P3)

(...) kymmenkunta kaveria on semmosia ihan niinku luottotyöntekijöitä siinä. Pystyy täysin niinku luottamaan ja antamaan vastuuta enemmissä määrin. Tietää että homma tulee (...) kunnialla suoritettua. (P2)

Vakiintunut käsitys ihmisen ominaisuuksista on liitettävissä muuttumattomaan ajattelutapaan (*fixed mindset*). Tämän ajattelutavan mukaan ihmisen ominaisuudet eivät muutu vaan ne pysyvät samanlaisina yli ajan. (Dweck & Yeager 2019, 482.) Muuttumaton ajattelutapa vaikuttaa paitsi siihen, miten yksilö itse näkee oman itsensä, myös siihen, miten ihminen tulkitsee muita ihmisiä ja heidän käyttäytymistään (Dweck 2008b, 215). Muuttumattoman ajattelutavan mukaan ihmisen ominaisuudet, kuten esimerkiksi älykkyys, pysyvät samanlaisina yli ajan (Mt., 245).

Kategorian toisen käsityksen eli liikkeessä olevan käsityksen mukaan ihmisen ominaisuudet muuttuvat ainakin jossain määrin. Ympäristö ja elämäntilanteet vaikuttavat siihen, että ihmisen ominaisuudet voivat muuttua. Muuttuminen ei kuitenkaan välttämättä ole yksinkertaista.

Kyllä ihminen pystyy muuttumaan. Se riippuu vaan mimmonen ympäristö siinä on ympärillä. Kyllä mä uskon että ja tiedänkin että pystyy muuttumaan. (P7)

Kyllä se varmaan pystyy jos (...) oikein kovasti tota laittas sellaseen koulutukseen tai prääsiin niin pystyy niinku muuttamaan (...) luonnettaan mutta (...) sitä ei tämmösen normaalin työn yhteydessä pysty tekemään. (P6)

Täysin ei pysty muuttamaan mutta ainakin näitä (...) terävämpiä reunoja pystyy siloittamaan. (...) tietyssä määrin se on mahdollista. (P2)

Liikkeessä olevan käsityksen voi liittää kasvun ajattelutapaan (*growth mindset*), jonka mukaan ihmisen ominaisuudet eivät ole muuttumattomia vaan ihminen pystyy kehittämään omia kykyjään ja kapasiteettiaan (Dweck & Yeager 2019, 482). Murtosen (2017, 69) mukaan nykytutkimus on osoittanut aikaisemmin synnynnäisinä ja sisäänrakennettuina pidettyjen kykyjen olevan suurimmaksi osaksi opittuja. Ihminen voi harjoittelun avulla lisätä omaa kyvykkyyttään ja kehittyä esimerkiksi älykkyudessa (Dweck 2008b, 245).

Pedagogisen johtajan on tärkeää uskoa siihen, että ihminen pystyy muuttumaan ja että hän haluaa ja kykenee oppimaan (Schein 2017, 345). Tämä on tärkeää sen vuoksi, että johtajan käsityksillä on vaikutusta työntekijöihin:

työntekijä voi muuttua ajan kuluessa sen kaltaiseksi, kuin johtaja uskoo hänen olevan (Schein 2017, 345; Syväjärvi ym. 2007, 9–10).

Oppimisen näkökulmasta kasvun ajattelutapa ylläpitää sinnikkyyttä. Oppimiseen väistämättä kuuluvia takaiskuja ei nähdä puutteelliseksi kyvykkyydeksi vaan ne nähdään informaatioksi oppimisprosessista etenemisestä. Yrittäminen nähdään keinoksi, jolla yksilö voi lisätä omaa kapasiteettiaan. (Dweck & Yeager 2019, 482–483).

#### *5.4 Tulosten yhteenveto*

Päälliköiden käsityksissä omasta johtajuudesta pedagogisen johtajuuden näkökulmasta nousi esille kolme erilaista kategoriaa. Ensimmäinen kategoria kuvaa johtajaa pedagogisen työyhteisön rakentajana ja sisältää neljä alakategoriaa. Alakategoriat ovat Jatkuva oppiminen, Oppimisen tukeminen, Dialogisuus ja Luottamuksen edistäminen. Toinen kategoria on Oppimisen motivationaaliset ulottuvuudet ja se kuvaa oppimista yhtäältä oppimisen halun eli oppimisen motivaation ja toisaalta oppimisen pelon, eli oppimisen estävän pelon ja epävarmuuden näkökulmasta. Oppimisen motivaation näkökulmasta ihminen oppii, jos hän vain haluaa, ja oppimisen pelon näkökulmasta ihminen voi jättää kapasiteettiaan käyttämättä sen vuoksi, että hänellä on pelkoa ja epävarmuutta ottaa vastaan haasteellisempia tehtäviä. Kolmas kategoria kuvaa ihmisen ominaisuuksien muuttuvuutta, ja siinä ihmisen ominaisuudet nähdään yhtäältä vakiintuneina ja toisaalta liikkeessä olevina. Liikkeessä olevan käsityksen mukaan ihmisen ominaisuudet voivat ainakin jonkin verran muuttua. Vakiintuneen käsityksen mukaan ihmiset ovat tietynlaisia, esimerkiksi jääräpäisiä tai luottotyöntekijöitä, ja nämä ominaisuudet eivät ole liikkeessä vaan vakiintuneita.

# 6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

## 6.1 Pohdintaa tuloksista

Tutkimustehtävänä pro gradu -työssäni oli selvittää, millaista pedagoginen johtajuus on kasvatusinstituutioiden ulkopuolella toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Tarkoituksena oli myös tutkia, millaisia käsityksiä tutkittavana olevan kohdeyrityksen kahdeksan yksikön päälliköllä on johtajuudesta ja miten nämä käsitykset linkittyvät pedagogisen johtajuuden teoreettisen viitekehyksen kanssa. Pedagoginen johtajuus ymmärretään yleensä johtamisena kasvatusinstituutioissa, mutta tutkielmassani tarkastelen sitä kasvatusinstituutioiden ulkopuolella, toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Työelämä vaatii jatkuvaa oppimista ja uudistumista toimialasta riippumatta. Esimiehinä toimivien päälliköiden olisi tärkeä kyetä pedagogiseen johtajuuteen, jotta he pystyvät tukemaan yksilöiden ja tiimien oppimista.

Tarkat tutkimuskysymykset olivat

1. Millaista pedagoginen johtajuus on toimialasta riippumattomissa organisaatioissa?
2. Millaisia käsityksiä kohdeyrityksen tehdaspäälliköillä on omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta?

Tutkielmassani olen pyrkinyt kasvatustieteiden tutkimustietoa hyödyntämällä hahmottamaan kuvaa toimialasta riippumattomasta pedagogisesta johtajuudesta, joka ammentaa kasvatustieteiden oppimiseen ja opettamiseen liittyvästä teoreettisesta ymmärryksestä. Ensimmäiseen kysymykseen hain vastausta teoriasta ja empiriasta ja toiseen kysymykseen empiriasta. Vastauksena tutkimusongelmaan olen hahmotellut teoreettista mallia pedagogisesta johtajuudesta toimialasta riippumattomissa organisaatioissa. Seuraavaksi ennen mallin esittelyä pohdin vielä tuloksia ja perustelen, miten olen kyseiseen malliin päätenyt.

Ensin on kuitenkin todettava, että tässä hahmoteltava pedagoginen johtajuus on ideaali, joka tuskin koskaan toteutuu missään sellaisenaan. Toinen huomioitava seikka on, että johtajuuteen eivät vaikuta vain johto ja esimiehet vaan myös johdettavat eli koko organisaatio (Mäki 2019, 123; Northouse 2019, 15). Jos työntekijät eivät esimerkiksi saavu ajoissa kokoukseen, miten silloin voi keskustella ja rakentaa yhteisiä merkityksiä (Fonsén 2014, 185)? Miten suhtautua siihen, että johdettavat yhtäältä haluavat vapautta ja jaettua johtajuutta, ja toisaalta kaipaavat selkeitä päätöksiä ja vahvaa johtajuutta (Mäki 2018, 64)? Johtajuus ei siis ole vain johdon asia. Nämä seikat on hyvä pitää mielessä, kun seuraavaksi pohdin tutkimuksen tuloksia.

Oppimisen motivationaaliset ulottuvuudet ja käsitykset ihmisen ominaisuuksien muuttuvuudesta ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. Kasvun ajattelutapa liittyy epäonnistumiset oppimisprosessiin väistämättä kuuluviksi ja ylläpitää sitkeyttä (Dweck & Yeager 2019, 482–483) ja tuo siten onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat minäpystyvyyttä (Bandura 1995, 2–3). Vahva minäpystyvyys luo uskoa omaan onnistumiseen ja ylläpitää oppimisen orientaatiota (Halinen ym. 2016, 83). Muuttumattomuuden ajattelutapa pitää ominaisuuksia muuttumattomina ja siten ylläpitää haitallisia uskomuksia omasta kyvyttömyydestä, jolle ei voi tehdä mitään (Dweck & Yeager 2019, 482). Haitalliset uskomukset saavat yksilön vetäytymään oppimistilanteista ja tyrehdyttävät kehityksen (Veermans 2017, 109). Uskomukset kasvusta tai muuttumattomuudesta ovat siten oppimisen mahdollistajana tai esteenä (Dweck 2008a, 391–394).

Johtajuuden ytimessä tulisi olla oppimisen tukeminen ja mahdollistaminen, koska työpaikoilla toimialasta riippumatta tarvitaan jatkuvaa uuden oppimista. Johtajan positiossa olevan tulisi itse oppia, ja johtajan tulisi mahdollistaa työntekijöiden oppiminen. Johtajuus on prosessi, jota voidaan oppia (Northouse 2019, 15). Tämä vaatii kasvun ajattelutapaa eli uskomuksia siitä, että kehittyminen ja muuttuminen on mahdollista (Dweck & Yeager 2019, 482).

Koska oppiminen on moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat monet eri tekijät ja prosessit, on tärkeää tuntee oppimisen moniulotteisuutta (Murtonen 2017, 64). Oppiminen saattaa estyä, koska oppija on orientoitunut oppimistilanteessa minää puolustavasti. Hän ei uskalla ottaa haasteita vastaan, koska pelkää näyttävänsä osaamattomalta tai pelkää jälleen uutta epäonnistumista. (Halinen

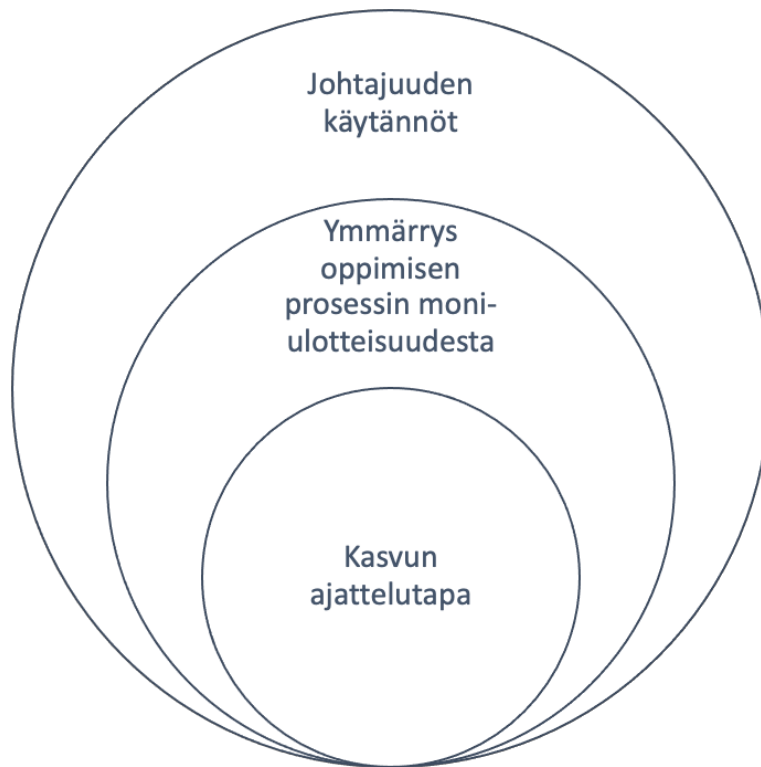
ym. 2016, 83; Veermans 2017, 99.) Hänellä saattaa olla kouluajoiltaan paljon nöyryyttäviä ja marginalisoivia kokemuksia (Illeris 2007, 269). Johtajan on siis tunnettava oppimisen moniulotteisuutta ja tekijöitä, jotka voivat estää työntekijöiden tai johtajan itsensä oppimista.

Kasvun ajattelutavan mukaan näitä uskomuksia ja käsityksiä on mahdollista muuttaa (Dweck & Yeager 2019, 482), ja pedagogisessa johtajuudessa esimiehellä on siinä tärkeä rooli, koska johtajan ja esimiehen rooli on toimia opettajana (Taipale 2008, 51). Esimies voi auttaa työntekijää tunnistamaan erilaisia orientaatioita ja auttaa löytämään uusia, oppimista tukevia malleja.

Tämä vaatii sitä, että johtaja on tietoinen omista käsityksistään ja uskomuksistaan. Johtajan käsitykset työntekijästä vaikuttavat siihen, miten hän kohtaa työntekijän ja miten hän tätä kohtelee (Schein 2017, 345). Rohkaiseeko johtaja työntekijää ottamaan haasteita vastaan vai pitääkö hän työntekijää ominaisuuksiltaan muuttumattomana. Johtajan käsityksillä on muutosvoimaa (Syväjärvi ym. 2007, 9–10). Toivon näkökulma on siinä, että johtaja voi muuttaa mahdollisia oppimiselle haitallisia käsityksiään oppimista tukeviksi käsityksiksi, ja johtaja voi kohdella ja kohdata työntekijöitä tämän käsityksen mukaisesti. Omia käsityksiä on mahdollista muuttaa kasvun ajattelutavan mukaiseksi (Dweck & Yeager 2019, 487).

Tulosten perusteella olen hahmotellut mallia toimialasta riippumattomasta pedagogisesta johtajuudesta, jossa edellä mainitut edellytykset toteutuvat (Kuvio 2.). Mallissa pedagogisen johtajuuden elementit sijoitetaan sisäkkäisiin ympyröihin. Pedagogisen johtajuuden ytimessä on kasvun ajattelutapa eli uskomukset siitä, että ihminen voi ja pystyy kehittymään. Seuraava ympyrä käsittää ymmärryksen siitä, että oppiminen on moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat myös motivationaaliset tekijät. Uloimmalla ympyrällä sijaitsevat pedagogisen johtajuuden ulospäin näkyvät käytännöt, joihin kuuluu myös jaettu johtajuus eli yhteinen huolehtiminen organisaation perustehtävästä ja sen kehittämisestä. Tämä näkyy organisaatiossa esimerkiksi dialogisuutena ja keskinäisenä luottamuksena.

Pedagogisen johtajuuden elementit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Pedagoginen johtajuus lähtee kasvun ajattelutavasta ja käsittää ymmärryksen oppimisen prosessin moniulotteisuudesta. Nämä puolestaan saavat ilmiänsä johtajuuden erilaisina käytäntöinä, kuten jaettuna johtajuutena.



**KUVIO 2.** Pedagogisen johtajuuden malli toimialasta riippumattomissa organisaatioissa

Teoreettiset mallit ovat aina yksinkertaistuksia kompleksisesta todellisuudesta, ja niin on myös tämä hahmottelemani malli. Sellaisena se voi kuitenkin palvella ja luoda uutta ymmärrystä pedagogisesta johtajuudesta toimialasta riippumattomissa organisaatioissa.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä eri tavoin. Osa tarkastelee luotettavuutta perinteisin käsittein (Eskola & Suoranta 2014, 121). Ahosen (1994, 129) mukaan luotettavuus liittyy tulkintojen validiteettiin. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että aineiston on oltava aitoa ja relevanttia. Aineisto on aitoa silloin, kun tutkija ja tutkittavat ovat puhuneet samasta asiasta. Relevantti aineisto tarkoittaa sitä, että aineisto on relevanttia tutkimuksen teorian kannalta. Toiseksi myös tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden tulee olla valideja eli aitoja ja relevantteja. Kategorioiden aitous liittyy siihen, että tutkija ei ole ylitulkinnut tutkittavien vastauksia, vaan kategoriat vastaavat tutkittavien



tarkoittamia merkityksiä. Relevanssin näkökulmasta merkityskategorioiden tulee olla aina uskollisia tutkimuksen teoreettiselle viitekehyselle. Vain teoreettiseen viitekehykseen mahtuvat kategoriat ovat valideja. (Ahonen 1994, 129–130.)

Eskolan ja Suorannan (2014, 211) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kytkeytyy tutkimusprosessin luotettavuuteen, ja oleellista on, että tutkimuksen tekijä perustelee kaikki tekemänsä valinnat (Mt., 209). He (Mt., 212) toteavat Mäkelään vedoten, että laadullisessa tutkimuksessa ei luotettavuutta niinkään tarkastella perinteisillä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Luotettavuutta voidaan sen sijaan arvioida eri näkökulmista sen mukaan, millainen todellisuuskäsitys näkökulmiin sisältyy, jolloin luotettavuutta voidaan lähestyä realistisesta, vakuuttavuuden, yhteistoiminnan ja kritiikin näkökulmista (Mt., 213). Realistisella näkökulmalla tarkoitetaan sitä, että luotettavuuden arviointi perustuu siihen, kuinka pätevästi ja tarkasti tutkimusteksti kuvaa tutkimuksen vaiheita (Mt., 213–214). Vakuuttavuus viittaa siihen, että sosiaalinen todellisuus konstruoidaan kielen avulla ja tutkimustekstiä tarkastellaan omana kokonaisuutenaan relativistisesta näkökulmasta, jolloin teksti on oma todellisuutensa eikä sen tarvitse heijastella ulkopuolista todellisuutta (Mt., 221). Koska realismi ja konstruktivismi voivat kulkea rinnakkain tutkijan ajattelussa toisiaan hylkimättä (Tynjälä ym. 2005, 23), tässä tutkimuksessa voidaan huomioida nämä molemmat näkökulmat. On olemassa todellisuus ja todellinen tutkimusprosessi, josta olen pyrkinyt antamaan mahdollisimman tarkan ja realistisen kuvan. Toisaalta tutkimusteksti on kuitenkin kielen avulla tuotettu konstruktio.

Konstruointiin liittyy myös aiemmin mainittu seikka, että tutkimus on aina intersubjektiiivinen, eli tutkimuksen merkityksen tulkintaan vaikuttavat myös tutkijan omassa mielessä vaikuttavat merkitykset. Tulkinnassa on mukana aina tutkijan subjektiivisuus (Ahonen 1994, 124) ja joku toinen tutkija olisi voinut päätyä erilaisiin tulkintoihin. Olen kuitenkin pyrkinyt teoreettisen perehtyneisyyden ja omien ennakkokäsitysten tunnistamisen kautta ymmärtämään haastateltavan tarkoittamaa merkitystä (Mt.) ja siten lisäämään luotettavuutta myös realistisesta näkökulmasta.

Tutkijan on siis tunnistettava omat merkitykset, eivätkä ne saa vaikuttaa analyysin teossa hallitsemattomasti. Minulla on sekä kasvatustieteen opiskelijana että henkilökohtaisella tasolla arvona kasvun ajattelutapa. Arvostan oppimista ja

käsitän oppimisen esteiden poistamisen opettajan tärkeäksi tehtäväksi. Näkemykseni mukaan opettajan on ymmärrettävä oppimisen esteenä olevia tekijöitä ja pyrittävä poistamaan niitä, jotta heikomminkin menestynyt oppija pystyy jatkossa oppimaan laadukkaammin. Tahdon edistää yhdenvertaisuuden toteutumista, ja näen matalasti koulutettujen oppimisen tukemisen ja mahdollistamisen merkitykselliseksi. Nämä käsitykseni ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekoon sen jokaisessa vaiheessa aiheen valinnasta saakka.

Laadullista tutkimusta ei ole useinkaan mahdollista toistaa luotettavuuden varmistamiseksi, koska tutkija on aina osa tutkimusprosessia. Marton (1997, 100) vertaa fenomenografista tutkimusta löytöretkeen, jota ei ole mahdollista sellaisenaan toistaa määrällisen tutkimuksen tavoin. Tärkeää luotettavuuden kannalta onkin kuvata perusteellisesti tutkimuksen eri vaiheet. Samoin tärkeää on avata sitä merkitysten tulkinnan prosessia ja antaa esimerkkejä ilmaisuista, joille tutkija on antanut merkityksiä, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. (Ahonen 1994, 131.) Näin olen tutkimuksessani pyrkinyt tekemään. Seuraavaksi kuvaan vielä tutkimusprosessin eri vaiheisiin liittyviä, tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä.

### 6.2.1 Teoreettiset lähtökohdat ja niiden liittyminen tutkimusongelmaan

Pedagoginen johtajuus on alun perin liitetty johtamiseen kasvatusorganisaatioissa, ja tässä kontekstissa pedagogisesta johtajuudesta löytyy paljon lähdekirjallisuutta. Tässä tutkielmassa kiinnostus kohdistuu pedagogiseen johtamiseen kasvatusinstituutioiden ulkopuolella ja lähdekirjallisuutta oli vaikeampi löytää. Englanninkielisiä lähteitä hain hakusanoilla *pedagogical leadership* ja *learning-oriented leadership*. Jälkimmäinen käsite löytyi artikkelista (Döös & Wilhelmson 2015), jossa yritys kontekstissa saatuja johtajuuden tutkimustuloksia pyrittiin hyödyntämään koulun johtamiseen.

Tutkielmassani olen soveltanut lähdemateriaalien kasvatusinstituutioissa toteutuvaa pedagogista johtajuutta myös niiden ulkopuolella ja oppilaitoksissa oppimiseen liittyvää tutkimusta työpaikoilla. Perusteluna on se, että organisaatiot toimialasta riippumatta tarvitsevat pedagogista johtajuutta, koska jokaisella työpaikalla täytyy jatkuvasti oppia uutta. Johtajien täytyy kyetä tukemaan

oppimista myös kasvatusinstituutioiden ulkopuolella. Jotta johtaja pystyy tukemaan oppimista, hänen täytyy ymmärtää, mitä oppiminen on.

### 6.2.2 Aineistonkeruu: tutkimushenkilöt ja tutkimustilanne

Tutkimushenkilöt eivät itse ilmoittautuneet vapaaehtoisina tutkimukseen, vaan heidät ilmoitettiin edustamansa yrityksen puolesta. Tämä tilanne olisi saattanut herättää haastateltavissa vastahankaisuutta. Kuitenkaan tällaista ei ollut havaittavissa haastattelutilanteessa, ja osa haastateltavista ilmaisi mielellään osallistuvansa tutkimukseen jo haastatteluaikaa varatessa. Päälliköiden kiireinen työtilanne vaikutti siten, että haastatteluun oli hankala löytää aikaa eikä tunnin pituiseen haastatteluun ollut kaikilla mahdollisuutta.

Haastattelussa on mukana myös haastattelijan oma tietoisuus, ja se vaikuttaa siihen, miten haastatteliija tulkitsee haastateltavan ilmauksia. Intersubjektiviivisen luottamuksen saavuttamiseksi haastattelijan on ensinnäkin tiedostettava omat lähtökohtansa, kuten aiemmin on jo todettu. Tämä on tärkeää, jotta tutkija pystyy arvioimaan, miten omat lähtökohdat vaikuttavat haastateltavan puheeseen, siihen, mitä tämä sanoo tai jättää sanomatta. Toiseksi haastattelijan on tärkeää kuunnella haastateltavaa aktiivisesti, eikä pohtia seuraavaa kysymystä. Aktiivisesti kuuntelemalla haastatteliija pystyy tekemään tarkentavia kysymyksiä, jotka johdattavat haastateltavan puhumaan juuri oikeista asioista. Kolmanneksi haastateltavan on voitava luottaa haastatteliijaan, jolloin hän kykenee paremmin ilmaisemaan todellisia ajatuksiaan. Haastattelijan on luotava haastattelutilanteeseen luottamuksellinen ilmapiiri eri keinoin. (Ahonen 1994, 136–137.)

Teamsin käyttäminen ei ole verrattavissa samassa tilassa tapahtuvaan haastatteluun. Normaalitylanteessa haastateltava ja haastatteliija ovat kahdestaan, mutta tietokoneen avulla tapahtuvassa videohaastattelussa haastateltava ei voi esimerkiksi tietää, onko haastattelijan lisäksi muitakin katselemassa ja kuuntelemassa hänen näkemyksiään. Alun lievän jännittyneisyyden jälkeen haastattelut sujuivat kuitenkin luontevasti, ja haastateltavat osoittivat luottamusta minua kohtaan kertomalla käsityksistään avoimen oloisesti. Merkityksellistä oli, että Teamsin kamera oli päällä, eli olimme kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Pyrin rakentamaan luottamusta välttämällä

kuulustelunomaisuutta (Ahonen 1994, 137) puhumalla toisinaan itse hitaasti, pitämällä taukoa, hymyilemällä ja vitsailemalla.

Kaksi viimeistä haastattelua oli vain 30 minuutin pituisia, koska päälliköt olivat kiireisiä ja halusin kunnioittaa heidän toivettaan lyhyestä haastattelusta. Olin tässä vaiheessa jo aloittanut analyysin, joten pystyin keskittymään kaikkein oleellisimpiin teemoihin. Näissä lyhyissäkin haastattelussa tuli esille käsityksiä, joita olin analyysissä jo tunnistanut. Pohdittavaksi jää, olisiko pidemmässä haastattelussa tullut esille erilaisia, tutkimuksen kannalta kiinnostavia käsityksiä. Kuitenkaan edes tunnin pituinen haastattelu ei ole verrattavissa siihen, että samoja henkilöitä olisi mahdollisuus haastatella useaan kertaan samasta aiheesta, mikä olisi fenomenografisessa tutkimuksessa ihanteellista (Ahonen 1994, 137). Kuitenkin pro gradu -tutkielman puitteissa haastattelut olivat riittäviä pituudeltaan.

Yhdessä haastattelussa ääni pätki välillä. Haastattelijan tulee olla aktiivinen kuuntelija ja oman haastattelu suunnitelman sijaan tarttua haastateltavan tarjoamiin johtolankoihin (Ahonen 1994, 136–137), mutta tässä haastattelussa tekniset ongelmat veivät jonkin verran tarkkaavaisuuttani pois haastattelun sisällöstä. Puheen pätkiminen hankaloitti myös litteroimista enkä pystynyt jokaista sanaa litteroimaan. Kuitenkin tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat tulivat arvioni mukaan esiin, eli samanlaisia käsityksiä, kuin mitä olin jo aiemminkin analyysissä tunnistanut.

Aiemmin todettiin, että haastattelussa haastattelija ei pääsääntöisesti tuo omia näkemyksiään esille. Tässä tutkimuksessa haastattelijana toin omia näkemyksiäni esille antamalla myönteistä palautetta haastateltaville näiden näkemyksistä toteamalla esimerkiksi ”Kuulostaa todella hyvältä!”. Vahvistin haastateltavan esille tuomaa näkemystä. Tämä saattoi vaikuttaa haastateltavaan siten, että hän ei tuonut esille toisenlaisia tai vastakkaisia näkemyksiään. Toisaalta myönteinen ja kannustava ilmapiiri sai haastateltavan kertomaan asiasta lisää syvällisesti.

Jos haastateltavat olisivatkin teemahaastattelun sijaan kirjoittaneet itse tekstin tarkalleen samoihin kysymyksiin, minä en vuorovaikutuksellani ja kysymyksilläni olisi vaikuttanut tutkimukseen. Nyt käsitykset tuotettiin yhteisessä vuorovaikutuksessa. Pyrkimyksenä on kuitenkin, että haastateltavien oma ääni kuuluu, eli haastateltavat saavat tuottaa omat näkemyksensä esille.

Yhteiskunnassa on tiettyjä yleisiä käsityksiä, joita ihmiset saattavat tuoda haastatteluissa esille omina käsityksinään. Nämä eivät välttämättä ole yksilöiden kokemuksista syntyneitä käsityksiä tai edes yksilön henkilökohtaisia käsityksiä, vaan kulttuurissa eläviä käsityksiä. Hilikka Roisko (2007) on tutkinut fenomenografisessa väitöskirjassaan aikuisten yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia oppimisesta. Hänen tutkimuksessaan haastateltavat ovat tuoneet joitain samanlaisia ajatuksia esille kuin tässä tutkimuksessa. Aikuisten opiskelijoiden mukaan oppiminen edellyttää halua oppia ja oma motivaatio on oppimisen perusta (Roisko 2007, 188). Nämä käsitykset saattavat olla henkilökohtaisia käsityksiä, mutta ne saattavat myös olla kulttuurissa eläviä käsityksiä. Toisaalta omat käsitykset eivät tietenkään synny tyhjiössä vaan siinä kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa, jossa yksilö elää.

### 6.2.3 Fenomenografinen tutkimusote ja analyysi

Roisko (2007, 192–193) tuo omassa aikuisten oppimista tutkivassa fenomenografisessa väitöskirjassaan esiin sen, että fenomenografia ei ole yksinkertainen tai yksiselitteinen tutkimusote, vaan lähestymistavan taustalla on paljon ideoita ja periaatteita, jotka saattavat tutkijan välillä hankalien kysymysten eteen. Jaan tämän kokemuksen hänen kanssaan. Samoin kuin sen, että fenomenografia on kuitenkin toimiva lähestymistapa (Mt., 195).

Tutkimuksen tavoitteena oli saada esiin niitä laadullisesti erilaisia käsityksiä, joita päälliköillä oli omasta johtajuudestaan pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Fenomenografinen tutkimusote tuotti vastauksen toiseen kysymykseen, joten lähestymistapa toimi tässä tutkimuksessa ja tällä menetelmään perehtymisellä riittävän hyvin. Tutkimuksen tulosten perusteella muodostin ylemmän tason kuvauskategorioita, mutta en kuitenkaan kategorioiden hierarkiaa kuvaavaa tulosavaruutta, koska pro gradussani ei ollut mielekästä asettaa kategorioita tehokkuuden perusteella hierarkkiseen järjestykseen (Marton 1997, 95, 98).

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöinen (Huusko & Paloniemi 2006, 166), mutta aineiston tulkintaa ohjaa teoreettinen perehtyneisyys (Ahonen 1994, 124). Tulkinnassani olen pyrkinyt välttämään ylitulkintaa, eli kategorioiden vähentämistä kyseenalaisilla keinoilla (Ahonen 1994, 146–147). Tutkimuksen

kategoriat muodostuivat vuoropuhelussa teorian ja aineiston kanssa, ja ne muokkaantuivat oman ymmärryksen lisääntyessä. Olen pyrkinyt lisäämään kategorioiden muodostuksen luotettavuutta runsaahkolla määrällä autenttisia aineistokatkelmia, jotta lukija voi arvioida kategorioiden todenmukaisuutta (Eskola & Suoranta 2014, 220).

Kuten aiemmin on jo todettu, laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei ole ulkopuolinen tarkkailija vaan itse tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2014, 211), jonka omat kokemukset ja käsitykset vaikuttavat aineiston tulkintaan (Heikkinen ym. 2005, 343). Joku toinen henkilö olisi voinut päätyä erilaiseen tulkintaan. Oleellista on kuvata analyysin kulkua ja perustella tehdyt valinnat (Eskola & Suoranta 2014, 209), ja niin olen pyrkinyt tekemään.

#### 6.2.4 Tutkimuksen eettisyys

Pyrin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa turvaamaan haastateltavien anonymiteetin. Litterointi tehtiin ilman haastateltavien nimiä. Haastateltavien nimiä ei näy tutkielmassa eikä myöskään yrityksen nimeä tai edes toimialaa. Yrityksestä tuotiin esille vain tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Tutkielmaan valitut sitaatit päälliköiden haastatteluista on nimetty päällikön koodilla. Sitaatit vastaavat alkuperäisen haastattelun tekstiä, mutta muutin joitain sanoja siten, että murteesta tai muusta kielen ominaispiirteestä ei voi tunnistaa haastateltavaa. Aineistoa säilytetään vain siihen saakka, kun tutkielma on täysin valmis, minkä jälkeen sekä nauhoitetut haastattelut että litteroinnit hävitetään.

#### 6.2.5 Tulosten yleistettävyys ja siirrettävyys

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan pyrkiä tuomaan ymmärrystä erilaisista näkökulmista, joista ilmiötä voi tarkastella (Juuti & Puusa 2020, 14). Tämä sama pätee myös tapaustutkimukseen. Tapaustutkimuksen tuloksia ei pyritä sinällään yleistämään muihin konteksteihin. Kuitenkin tapaustutkimuksen avulla voi saavuttaa uutta ymmärrystä ilmiöstä ja antaa mahdollisuuksia tiedon soveltamiseen. (Vuori 2021.) Tällöin voidaan puhua siirrettävyydestä, jolloin siirrettävyys voi koskea teoreettisten käsitteiden yleistämistä tai tutkimuksen havaintojen soveltamista toiseen

toimintaympäristöön (Eskola & Suoranta 2014, 68). Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella hahmottelemani teoreettinen malli toimialasta riippumattomasta pedagogisesta johtajuudesta voi näkemykseni mukaan tuottaa uutta ymmärrystä pedagogisen johtajuuden ilmiöstä, vaikka tulokset eivät olekaan laajemmin yleistettävissä.

### *6.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia*

Hyödyllistä olisi jatkaa tutkimusta syventämällä oppimisen motivationaalisten ulottuvuuksien tarkastelua oppimisen tukemisen näkökulmasta johtajuuden kontekstissa. Keskeinen kysymys olisi esimerkiksi se, millä tavoin johtajuus pystyy purkamaan oppimisen esteitä ja luomaan työpaikalle sellaisen oppimista tukevan ympäristön, joka huomioi oppimisprosessin moniulotteisuutta. Ilmiötä voisi tarkastella erityisesti matalasti koulutettujen näkökulmasta, koska heidän osaamistasonsa nostaminen on ensinnäkin hankalaa ja toiseksi tärkeää sekä inhimillisistä että yhteiskunnallisista syistä (Illeris 2007, 268–269).

### *6.4 Lopuksi*

Lopulta pedagoginen johtajuus kiteytyy siihen, missä määrin johtaja uskoo työntekijään, eli millainen ihmiskäsitys johtajalla on ja mitä hän ajattelee yksilön ominaisuuksien muuttumisesta. Uskooko hän työntekijän kehittymiseen ja käyttäytyy tämän uskomuksen mukaisesti antaen tilaa ja jakaen vastuuta. Ymmärtääkö hän, että oppiminen ei ole aina omasta halusta kiinni vaan toisinaan oppimisen esteenä saattavat olla menneisyydessä tapahtuneet lukuisat epäonnistumisen kokemukset, jotka edelleen vaikuttavat työntekijän mielessä oppimista tyrehdyttävänä uskomuksina? Tukeeko johtaja työntekijää yksilötason oppimisen esteiden purkamisessa? Luoko hän työpaikalle oppimiseen kannustavan ilmapiirin, jossa ei tarvitse pelätä näyttävänsä tyhmältä, vaikka ei osaa eikä tiedä? Näihin kysymyksiin myönteisesti vastaamalla johtaja voi omalta osaltaan luoda työpaikalle pedagogista johtajuutta ja itse kehittyä pedagogisena johtajana.

# 7 LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Anderman, E. M. 2020. Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology* 61, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–45.
- Brown, S. & Race, P. 2013. Using effective assessment to promote learning. Teoksessa L. Hunt & D. Chalmers (toim.) *University teaching in focus. A learning-centered approach*. Lontoo: Routledge Taylor & Francis Group, 74–91.
- Carroll-Lind, J., Smorti, S., Ord, K., Robinson, L. 2016. Building pedagogical leadership knowledge in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood* 41 (4), 28–35.
- Check, J. & Schutt, R. K. 2012. *Research methods in education*. Lontoo: SAGE Publications.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. 8. painos. Lontoo: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dahlmann, F., Branicki, L. & Brammer, S. 2019. Managing Carbon Aspirations: The Influence of Corporate Climate Change Targets on Environmental Performance. *Journal of Business Ethics*, 158 (1), 1–24.
- Dweck, C. S. 2008a. Can Personality Be Changed? The Role of Beliefs in Personality and Change. *Current Directions in Psychological Science* 17 (6), 391–294.
- Dweck, C. S. 2008b. *Mindset. The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.



- Dweck, C. S. & Yeager, D. S. 2019. Mindsets: a view from two eras. *Perspectives on psychological science* 14 (3), 481–496.
- Döös, M. 2007. Organizational learning: competence-bearing relations and breakdowns of workplace relations. Teoksessa L. Farrel & T. Fenwick (toim.) *World yearbook of education 2007. Educating the global workforce: knowledge, knowledge work and knowledge workers*. Lontoo: Routledge Taylor & Francis Group, 141–153.
- Döös, M., Johansson, P., Wilhelmson, L. 2015. Beyond being present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning* 27 (6), 408–425.
- Döös, M. & Wilhelmson, L. 2015. Categories of learning-oriented leadership: a potential contribution to the school context. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* (3) <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30161>.
- Ellström, E. & Ellström, P.-E. 2018. Two modes of learning-oriented leadership: a study of first-line managers. *Journal of Workplace Learning* 30 (7), 545–561.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. 2019. Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early childhood education journal* 48 (2), 231–222.
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019 Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research* 61 (2), 181–196.
- Gjellebæk, C., Svensson, A., Bjørkquist, C., Fladeby, N. & Grundén, K. 2020. Management challenges for future digitalization of healthcare services. *Futures* 124, 102636. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2020.102636>
- Halinen, J., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hamlin, R. G., Ellinger, A. D. & Beattie, R. S. 2006. Coaching at the heart of managerial effectiveness: a cross-cultural study of managerial behaviours. *Human Resource Development International* 9 (3), 305–331.
- Harris, A. 2014. *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Heikka, J. 2014. *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: University Press.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14 (4), 499–512.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. *Teemahaastattelu*. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Illeris, K. 2007. Pedagogical approaches to work-related learning with special reference to the low-skilled. Teoksessa L. Farrel & T. Fenwick (toim.) *World yearbook of education 2007. Educating the global workforce: knowledge, knowledge work and knowledge workers*. Lontoo: Routledge Taylor & Francis Group, 268–277.
- Isotalus, P. & Rajalahti, H. 2017. *Vuorovaikutus johtajan työssä*. Helsinki: Alma Talent.
- Jalkanen, J. 2020. *Pedagogisen johtajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, A. 2021. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat*. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on->

[laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/](#). Viitattu

22.4.2021.

Juuti, P. 2017. Jaetun johtajuuden taito. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.

Jäppinen, A.-K. 2012. Huomisen johtajuus ja sen synnyttäminen. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 197–219.

Jäppinen, A.-K., Kiuttu, K. & Pöysä-Tarhonen, J. 2011. Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 199–224.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2004. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrin (toim.) Ajan kasvatusta. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen julkaisu. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 367–400.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. ResearchGate.

[https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development). Viitattu

25.11.2020.

Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L. & Morciano, D. 2015. Formal and informal learning in the workplace: a research review. International Journal of Training and Development 19 (1), 1–17.

Marton, F. 1997. Phenomenography. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology, and measurement: an international handbook. Toinen painos. Oxford: Pergamon, 95–101.

Mezirow, J. 2018. Transformative learning theory. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words. Toinen painos. Lontoo: Routledge Taylor & Francis Group, 114–128.

- Murtonen, M. 2017. Käsitukset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Mäki, A. 2019. Johtajuuskulttuuri haastaa: rohkenemme johtaa ja antautua johdettaviksi? Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty (toim.) Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Helsinki: Edita, 123–144.
- Mäki, A. 2018. Keskijohdon paikka – johtajuuskulttuurin aktiivisena tekijänä vai sivustakatsojana. Työn tuuli 27 (1), 55–64.
- Nevgi, A. & Korhonen, V. 2016. Pedagoginen johtaminen yliopiston keskijohdon johtamistyössä. Kasvatus 47 (5), 419–433.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYPro.
- Nieminen, J. H. 2019. Palaute osana arviointia. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (toim.) Arvioinnin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Northouse, P. G. 2018. Leadership. Theory and practice. Kahdeksas painos. Lontoo: Sage.
- Pasanen, H. & Alanko-Turunen, M. 2019. Vertaisuuden tunnustaminen esimiesorientaationa: Verme-koulutus jaettava johtajuutta kehittämässä. Aikuiskasvatus 39 (1), 36–49.
- Passarelli, A. M. & Kolb, D. A. 2012. The learning way: Learning from experience as the path to lifelong learning and development. ResearchGate.  
[https://www.researchgate.net/publication/288172293\\_The\\_Learning\\_Way\\_Learning\\_from\\_Experience\\_as\\_the\\_Path\\_to\\_Lifelong\\_Learning\\_and\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/288172293_The_Learning_Way_Learning_from_Experience_as_the_Path_to_Lifelong_Learning_and_Development). Viitattu 24.11.2020.
- Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Tammi: Helsinki, 11–31.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.

- Roisko, H. 2007. Adult learners' learning in a university settings. A phenomenographic study. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life domains. *Canadian Psychology* 49 (1), 14–34.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Schein, E. H. 2017. *Organizational culture and leadership*. Viides painos. Hoboken: Wiley.
- Seppälä, M. & Tapani, A. 2018. Uusi uljas pedagoginen johtajuus – tulevaan luotsaamista yhdessä tekemällä. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.) *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 36-45.
- Spillane, J. P. 2005. Distributed leadership. *The Educational Forum* 69 (2), 143–150.
- Stewart, M. 2012. Understanding learning: theories and critique. Teoksessa L. Hunt & D. Chalmers (toim.) *University Teaching in Focus: A Learning-Centered Approach*. Lontoo: Routledge Taylor & Francis Group, 3–20.
- Syväjärvi, A., Perttula, J., Stenvall, J., Majoinen, K. & Vakkala, H. 2007. Psykologisen johtamisen haaste kompleksisessä muutostilanteessa ja ihmisen muutosdynamikassa. *Hallinnon tutkimus* 26 (3), 3–17.
- Taipale, M. E. 2008. Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 51–54.
- Taipale, M. E. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Suom. M. Aarintukia. Maarianhamina: Mermerus.
- Tuominen, H., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Niemivirta M. 2017. Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro &

- J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- af Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 79–104.
- Veermans, M. 2017. Motivaatio ja kiinnostus oppimiseen herättäjinä ja sitouttajina. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 94–109.
- Vuori, J. 2021. Tapaustutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusasetelma/tapaustutkimus/>. Viitattu 13.4.2021.
- Vygotsky, L. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Lontoo: Harvard University Press.
- World Economic Forum 2020. The future of the jobs report 2020. October 2020. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>. Viitattu 30.3.2021.
- Wrede, S. 2018. Ammatit ja toimeentulo globaalissa ajassa. Teoksessa T. Michelsen, K. Reijula, L. Ala-Mursula, K. Räsänen & J. Uitti (toim.) Työelämän perustietoa. Helsinki: Duodecim, 33–45.

# 8 LIITTEET

## *Liite 1: Teemahaastattelun runko*

1. päätöksenteko
  - a) päätöksentekotavat ja -kulttuuri, millä tavalla päätökset tehdään?
  - b) miten työpaikalla keskustellaan yrityksen perustehtävästä, visiosta, tavoitteista?
2. keskustelut
  - a) millainen merkitys keskusteluilla on? Mihin keskusteluja tarvitaan?
  - b) osallistaminen
3. sitoutuminen ja keskinäinen luottamus
  - a) mikä merkitys on keskinäisellä luottamuksella?
  - b) mikä merkitys on sitoutumisella?
  - c) miten sitoutuminen ja luottamus ilmenevät?
4. johtajuus
  - a) johtajuuden määritelmä
  - b) johtajuudessa tärkeää
  - c) millainen on itse johtajana?
  - d) johtajan tärkeimmät tehtävät
5. oppiminen
  - a) oppimisen määritelmä, mitä oppiminen on?
  - b) miten ihmiset oppivat? Oppiiko vanha koira uusia temppuja?
  - c) oma rooli alaisten oppimisessa
  - d) miten voit tukea heidän oppimistaan?
  - e) reflektointi, pohtiminen
6. ihmiskuva
  - a) Kerro ja kuvaile minulle, millaisia ihmisiä sinun työpaikallasi on työssä?
  - b) Voiko ihminen muuttua? Voiko ihminen muuttaa omia ominaisuuksiaan?