

Johtamisoppia opettajille?

Syväjohtamisen hyödynnettävyys korkeakouluopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Vili Peltomäki

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen

luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2022

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Johtamisoppia opettajille? Syväjohtamisen hyödynnettävyys korkeakouluopetuksessa

Tekijä: Vili Peltomäki

Koulutusohjelma: kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus

Työn laji: pro gradu -tutkielma laudaturtyö lisensiaatintyö

Sivumäärä: 89 + 2 liitettä

Vuosi: 2022

Tiivistelmä:

Syväjohtaminen on johtamis- ja oppimismalli. Se perustuu transformationaaliseen johtamiseen, jonka hyötyjä on tutkittu laajasti eri organisaatioissa. Kuitenkin opetuslalla Suomessa tutkimustietoa aiheista ei juuri ole. Johtamiseen liittyy opettamisessa vahvoja ennakkoluuloja. Se ymmärretään usein väärin autoritääriseksi toiminnan ohjaamiseksi, vaikka kysymys on tavoitteellisesta vuorovaikutuksesta.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millainen on syväjohtamisen hyödynnettävyys korkeakouluopetuksessa. Tutkimuskohteena on Syväjohtaminen®-valmennus Laurea-ammattikorkeakoulussa. Aineistona on valmennuksen vuonna 2020 läpikäyneiden henkilöiden haastatteluja (N = 4) ja keväällä 2021 valmennuksen aloittaneiden henkilöiden (N = 62) antamia sähköisiä palautteita. Valmennuksen järjesti ja palautteet toimitti Deep Lead Oy. Monimenetelmällisessä tutkimusotteessa hyödynnän sisällönanalyysiä sekä kuvailevaa tilastoanalyysiä.

Tutkimustulosteni mukaan syväjohtamisella on suurta hyödynnettävyyttä korkeakouluopetuksessa. Koetut potentiaaliset hyödyt painottuvat vuorovaikutustaitojen ja palautekulttuurin kehittämiseen. Tulosten perustella esitän, että kehittämällä palautekulttuuria suomalaisissa kouluissa olisi mahdollista vastata opettajien lisääntyvän yhteistyön, reflektion kehittämisen sekä työhyvinvointia parantamisen tarpeisiin. Vuorovaikutustaitojen harjoittelua olisi myös kannattavaa integroida entistä vahvemmin osaksi opettajankoulutusta.

Avainsanat: syväjohtaminen, transformationaalinen johtaminen, korkeakouluopetus, triangulaatio, vuorovaikutus, palaute

[x] Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

[x] Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa ja Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

University of Lapland, Faculty of Education

Title of work: Leadership studies for teachers? Utilisation potential of deep leadership in higher education teaching

Author: Vili Peltomäki

Degree programme: sustainability and nature oriented primary school teacher

Sort of the work: Pro gradu thesis [x] Licentiate thesis []

Number of pages: 89 + 2 appendices

Year: 2022

Summary

Deep leadership is a leadership and learning model. It is based on transformational leadership, which benefits have been widely studied in many different organisations. However, there is almost no research findings on the subjects in the Finnish educational field. There are strong preconceptions about leadership in teaching. It is often misunderstood as authoritarian management, even though it is goal-oriented interaction.

The purpose of this study is to determine the utilisation potential of deep leadership in higher education teaching. The subject of the research is Deep leadership® -coaching in Laurea University of Applied Sciences. Research material includes interviews of people who completed the coaching in 2020 (N = 4) and written feedback given by the people who started the coaching in the spring of 2021 (N = 62). The coaching was organised, and the feedback was provided by Deep Lead Inc. Content analysis and descriptive statistics are used in this study.

According to my research results, deep leadership has great utilisation potential in higher education. The experienced potential benefits focus on the development of interaction skills and feedback culture. Based on the results, I suggest that by developing feedback culture in Finnish schools, it would be possible to respond to the needs for increasing cooperation of teachers, development of reflection and improving well-being at work. It would also be worthwhile to integrate training of interaction skills more strongly into teacher education.

Keywords: deep leadership, transformational leadership, teaching in higher education, mixed methods, interaction, feedback

[x] Thesis does not contain personal data of any other than the data of the author

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. SYVÄJOHTAMINEN KORKEAKOULUTOPETUKSESSA	3
2.1. Syväjohtaminen.....	3
2.1.1. Syväjohtamisen malli	3
2.1.2. Perusteet – transformationaalinen johtaminen	8
2.1.3. Armeijan johtamisoppina	11
2.1.4. Syväjohtaminen®-valmennus	13
2.2. Korkeakouluopetus.....	16
2.2.1. Käsitteiden määrittely	16
2.2.2. Hyvän opetuksen lähtökohtia	19
2.2.3. Reflektio	21
2.2.4. Palaute	22
2.3. Johtaminen korkeakouluopetuksessa	23
2.3.1. Pedagoginen johtaminen	23
2.3.2. Transformationaalinen johtaminen korkeakouluissa	24
2.3.3. Teorian yhteenveto	25
3. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	28
3.1. Tieteenfilosofiset oletukset	28
3.1.1. Ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat	28
3.1.2. Tutkimusote ja kokemuksen määrittely	29
3.1.3. Tutkijan positio ja tutkimusetiikka.....	30
3.2. Tutkimustehtävä.....	31
3.2.1. Tutkimuskäsitteet	31
3.2.2. Tutkimusongelma.....	33
3.2.3. Tutkimuskysymykset	34
3.2.4. Olettamukset.....	34
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
4.1. Tutkimusmenetelmät.....	35
4.1.1. Metodien valinta.....	35
4.1.2. Puolistrukturoitu etähaastattelu	36
4.1.3. Sähköinen kysely.....	36
4.2. Aineiston esittely ja keruutapa	37
4.2.1. Esihenkilöiden haastattelut.....	37
4.2.2. Valmennuspalaute	38
4.3. Analyysi	40

4.3.1. Teoriaohjaava sisällönanalyysi	40
4.3.2. Kuvaileva tilastoanalyysi	42
5. TUTKIMUSTULOKSET.....	44
5.1. Syväjohtamisen potentiaaliset hyödyt korkeakouluopetukselle.....	44
5.1.1. Hyödyt opettamiselle.....	44
5.1.2. Hyödyt palautteelle	45
5.1.3. Hyödyt reflektiolle	45
5.1.4. Muita hyötyjä	46
5.2. Opettajien odotusarvot valmennusta kohtaan	47
5.2.1. Kiinnostusarvo	47
5.2.2. Hyötyarvo.....	47
5.2.3. Tärkeysarvo.....	48
5.3. Valmennettavien sitoutumisen vahvistuminen.....	48
5.4. Sitoutumisen vahvistumiseen yhteydessä olevat tekijät.....	49
5.5. Potentiaalisten hyötyjen toteutumiseen vaikuttavat tekijät	50
5.5.1. Suotuisat tekijät.....	51
5.5.2. Estävät tekijät	53
6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	55
6.1. Tulosten kriittinen arviointi.....	56
6.1.1. Validiteetti.....	57
6.1.2. Reliabiliteetti	60
6.2. Laureashipin tilanne	60
6.2.1. Kehitysideoita.....	61
6.2.3. Koronaviruspandemian vaikutukset.....	63
6.3. Valmennuksen kehittäminen	64
6.4. Syväjohtaminen ja opettaminen	66
6.4.1. Opettaja johtajana.....	66
6.4.2. Tehokkuus ja työhyvinvointi.....	69
6.4.3. Johtamisoppia opettajille?	71
7. KIITOKSET	73
LÄHTEET	74
LIITTEET	
Liite 1. Haastattelurunko	
Liite 2. Laureaship-palautelomake	

KUVIOLUETTELO

KUVIO 1. Johtamiskäyttötymisen viitekehys (Nissinen 2013, 40)	3
KUVIO 2. Syväjohtamisen malli (Nissinen 2001, 219).....	4
KUVIO 3. Johtajaprofiilin graafinen esitys esimerkkiarvoilla (Nissinen 2013, 72).....	6
KUVIO 4. Tavoitteellisen vuorovaikutuksen pelikenttä kulttuurien näkökulmasta (Nissinen, Kinnunen & Jorma 2015, 35).....	7
KUVIO 5. Korkeakouluopetus johtamiskäyttötymisen viitekehyksessä	25
KUVIO 6. Oppimisen sitoutumisen vahvistuminen valmennuspäivittäin.....	48
KUVIO 7. Lähtökohtaisen motivaation ja sitoutumisen vahvistumisen välinen hajontakuvio	50
KUVIO 8. Kokonaisarviointin ja sitoutumisen vahvistumisen välinen hajontakuvio	50
KUVIO 9. Kysymyksen "Parasta päivässä oli?" vastaukset	51
KUVIO 10. Kysymyksen "Miten kehittäisin?" vastaukset	53

TAULUKKOLUETTELO

TAULUKKO 1. Annetut palautteet valmennuspäivittäin ja -ryhmittäin.....	39
TAULUKKO 2. Ote tutkimuskysymyksen 1 analyysirungosta.....	41
TAULUKKO 3. Ote tutkimuskysymysten 1a ja 3 analyysirungosta.....	41
TAULUKKO 4. Korrelaatioanalyysin tulokset	49
TAULUKKO 5. Kokonaisarviointi valmennuspäivittäin	51
TAULUKKO 6. Valmennusryhmien vertailu.....	57
TAULUKKO 7. Sitoutumisen vahvistuminen valmennuspäivittäin ja -ryhmittäin.....	57

1. JOHDANTO

Kolmannen opetusharjoitteluni jälkeen kirjoitin Suomen opettajaksi opiskelevien liiton blogiin hieman kiiltokuvamaisen, mutta kannustushenkisen kirjoituksen siitä, miten harjoittelussa tarkoituksena on turvallisesti kokeilla ja epäonnistua (Peltomäki 2019). Blogissa kliseisesti sanailin, että opettaja tekee aina työtään omalla persoonallaan, ja että jokainen opettaja on erilainen omine tapoinensa opettaa. Vanha tekstinpätkäni on minulle nyt ajankohtaisempi kuin silloin ajattelinkaan. Valmistuvana luokanopettajana olen pohtinut paljon sitä, millainen opettaja juuri minä olen, ja mitkä asiat ovat oman opettajuuteni polulla muodostaneet nykyisen ammatti-identiteettini.

Ennen opettajaopintojani olen muun muassa työskennellyt koulunkäynninohjaajana ja toiminut rippileirien vetäjänä. Näiden lisäksi olen päässyt kehittämään omia ryhmänhallintataitojani ollessani varusmiesjohtajana armeijassa. Olenkin saanut paljon positiivisesta palautetta jämäkästä ja selkeästä opetusotteestani. Reflektoidessani kokemuksiani tajusin, ettei Puolustusvoimissa saamani oppi ollut pelkästään joukkojen komentamista. Reserviupseerikoulussa opettelimme muun muassa suunnittelemaan oppituntien sisältöjä, opettamaan fyysisiä taitoja sekä kannustamaan ja motivoimaan omia alaisia. Näistä viimeisin on ehkäpä armeijan opeista se kaikkien tärkein. Siitä käytettiin nimeä syväjohtaminen.

Halusin perehtyä uudelleen syväjohtamiseen. Se perustuu transformationaaliseen johtamiseen. Syväjohtamisen neljä kulmakiveä ovat luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi ja yksilöllinen kohtaaminen. (Nissinen 2001, 219). Nämä neljä asiaa olivat mielestäni erittäin olennaisia myös opettajan ammatissa. Hyvä opettaja on ehdottomasti luotettava, osaa innostaa oppilaitaan ja kohtaa jokaisen yksilönä. Päätin tutkia asiaa ja huomasin, ettei suomalaista tutkimustietoa syväjohtamisesta tai transformationaalisesta johtamisestakaan opetuksen yhteydessä juuri löydy.

Aiheeseen syventyessäni en voinut olla törmäämättä vahvoihin ennakkoasenteisiin. Armeijan johtamisoppi aiheuttaa ihmisissä usein tunne- ja arvolatautunutta suhtautumista puolesta sekä vastaan. Yksi kokee yhteyden maanpuolustukseen militaristisena ja toinen haluaisi työelämäänsäkin tiukkaa armeijakuria. Kaikenlaisesta opettajajohtoisesta oppilaiden määräilystä on

viimevuodet yritetty päästä pois, joten ensisilmäykseltä syväjohtamisellakaan ei voisi olla kouluille mitään annettavaa.

Koska en löytänyt aiheesta mitään tutkimustietoa, päätin ottaa asian omakseni. Halusin selvittää, onko syväjohtamisella jotain sellaista hyötypotentiaalia, jota voitaisiin valjastaa opettajien käyttöön. Syväjohtaminen henkilöityy vahvasti sen kehittäjään KT, dosentti, eversti evp. Vesa Nissiseen. Opinnäytetyöni ohjaaja professori Ilkka Ratinen kannusti minua ottamaan suoraan yhteyttä Vesaan, joka ilahtui yhteydenotostani. Minulla kävi tuuri, sillä hänellä oli juuri silloin minulle sopiva tutkimuskohde. Laurea-ammattikorkeakoulu oli samana vuonna aloittanut syväjohtamisvalmennusprojektin nimeltään ”Laureaship” (Laurea + deep leadership). Sen etenemisestä tarvittiin tutkimustietoa. Samalla voitaisiin saada uutta tietoa syväjohtamisen hyödynnettävyydestä korkeakouluopetuksessa.

Tutkimukseni teoriassa rinnastan syväjohtamisen ja opettamisen. Johtamisella ja etenkin armeijan johtamisopilla on opetuslalla turhan huono kaiku, joten haluan työlläni rikkoa olemassa olevia ennakkoluuloja. Tarkoitukseni on tutkia, mitä potentiaalisia hyötyjä syväjohtamisella korkeakouluopetukselle on olemassa, kuinka todennäköisesti niiden koetaan toteutuvan ja mitkä tekijät tähän vaikuttavat. Vastaamalla näihin kysymyksiin on mahdollista saada kattava kokonaiskäsitys siitä, onko syväjohtamisella hyödynnettävyyttä korkeakouluopetuksessa tai muualla koulumaailmassa.

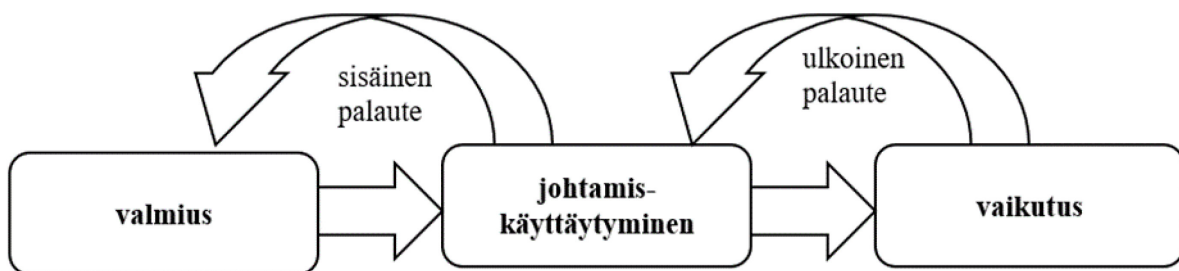
2. SYVÄJOHTAMINEN KORKEAKOULUTOPETUKSESSA

2.1. Syväjohtaminen

2.1.1. Syväjohtamisen malli

Syväjohtaminen on KT, dosentti, eversti evp. Vesa Nissisen kehittämä johtamismalli, mikä yhdistää syväoppimisen ja ihmisten johtamisen. Malli on ollut Puolustusvoimien johtajakoulutuksen käytössä 1998 alkaen (Kinnunen 2012, 16). Syväjohtamisvalmennusta kouluttaa Deep Lead Oy, minkä omistamia rekisteröityjä tavaramerkkejä Syväjohtaminen®-ohjelma ja sen valmennukset ovat (Deep Lead 2022a). Syväjohtamisen perusteos on Nissisen 2004 julkaistu *Syväjohtaminen*, jonka 6. painos ilmestyi 2013.

Nissinen esittelee väitöskirjassaan *Military Leadership* (2001, 219) syväjohtamisen mallin (Deep Leadership Model). Mallin pohjana toimii johtamiskäyttäjyksen viitekehys, mikä rakentuu valmiudesta, johtamiskäyttäjydestä ja vaikutuksesta. Ulkoinen palaute ohjaa käyttäjyksen muutosta ja sisäinen palaute syväoppimista. (Nissinen 2013, 39–41.)



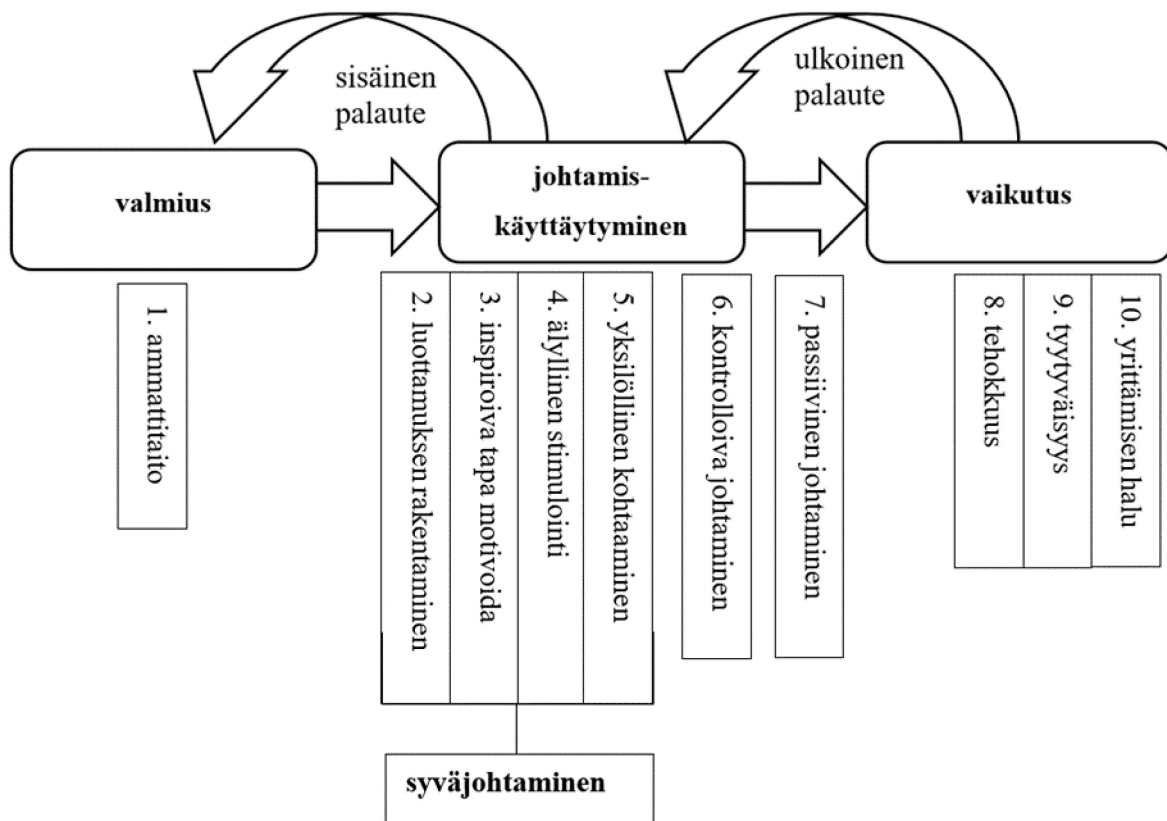
KUVIO 1. Johtamiskäyttäjyksen viitekehys (Nissinen 2013, 40)

Syväjohtamisen malli perustuu johtamisen uuteen paradigmaan, mikä on Nissisen mukaan (2013, 127) nousukauttaan elävä maailmanlaajuisesti merkittävä tutkimussuuntaus. Nissinen on johtanut johtamisen uudesta paradigmasta ja konstruktivisesta oppimiskäsityksestä viisi perusoletusta syväjohtamisvalmennuksen lähtökohdiksi (2001, 134):

1. On olemassa ilmiö nimeltä ”erinomainen johtamiskäyttäjyminen”
2. Erinomainen johtamiskäyttäjyminen voidaan mallintaa missä tahansa toimintaympäristössä

3. Mallinnetun johtamiskäyttäytymisen ympärille voidaan rakentaa täydentävien kehysten kanssa tehokas johtajakoulutusohjelma
4. Johtamiskäyttäytymistä voidaan uskottavasti ja luotettavasti mitata kysymyssarjalla, mikä on rakennettu mallin perusteella noudattaen kokonaisvaltaisen palautteen periaatteita
5. Johtamiskäyttäytymisen kehittäminen perustuu yksilön valmiuden kehittämiseen, mikä on nähtävä yksilön sisäisenä, elinikäisenä prosessina.

Nissinen laajentaa ”erinomaisen johtamiskäyttäytymisen” syväjohtamisen malliksi. Valmius, johtamiskäyttäytyminen ja vaikutus jakautuvat kukin osaulottuvuuksiinsa, joita on yhteensä kymmenen. (Nissinen 2001, 219–220.)



KUVIO 2. Syväjohtamisen malli (Nissinen 2001, 219)

Sisällöltään syväjohtaminen on Nissisen mukaan tiivistys tavoittelemisen arvoisesta johtamiskäyttäytymisestä. Erinomaisen johtamiskäyttäytymisen tietyt samat piirteet ovat löydettävissä kaikista kulttuureista ja organisaatioista. Niitä ovat muun muassa oikeudenmukaisuus, kannustaminen ja huolenpito. Piirteiden kollektiivista yleismaailmallisuutta Nissinen selittää

yhteydellä tarvehierarkiaan. Esimerkiksi turvallisuuden tarvetta voidaan tyydyttää rakentamalla luottamusta johtajan ja alaisen välille. (Nissinen 2013, 31–37.)

Erinomaisen johtamiskäyttäytymisen tärkeimmät piirteet voidaan jakaa neljään ryhmään, jotka ovat:

- luottamuksen rakentaminen: muun muassa oikeudenmukaisuus, rehellisyys, vastuunkanto
- inspiroiva tapa motivoida: muun muassa kannustaminen, innostuneisuus, huumori
- älyllinen stimulointi: muun muassa vastuun jakaminen, tilan antaminen,
- yksilöllinen kohtaaminen: muun muassa kuunteleminen, huolenpito, aito kiinnostus

Näistä neljästä ryhmästä muodostuvat syväjohtamiskäyttäytymisen kulmakivet. Kulmakivet ovat syväjohtamisen mallin ydin. Niiden mukaista erinomaista johtamiskäyttäytymistä kutsutaan syväjohtamiseksi. Syväjohtaminen, kontrolloiva ja passiivinen johtaminen ovat kolme erilaista johtamiskäyttäytymisen ulottuvuutta. (Nissinen 2013, 31–38.) Nissisen mukaan jokaisen johtajan johtamiskäyttäytymisessä on sekä syväjohtamiskäyttäytymistä että kontrolloivaa ja passiivista johtamista. Tehokkaimmat johtajat käyttävät suhteessa eniten syväjohtamiskäyttäytymistä ja vain vähän kontrolloivaa ja passiivista johtamista. (Nissinen 2013, 65.)

Syväoppiminen

Puolustusvoimat uudisti varusmiesten koulutusta 1990-luvulla. Johtajakoulutuksen kehittämisen yhteydessä nousi esiin aiemmin puuttunut johtajana kehittymisen näkökulma. Tämä kytkeytyi väistämättä ihmisenä kasvamiseen ja oppimiseen. Johtamisen oppiminen oli siis käsiteltävä elinikäisenä prosessina, mihin vastasi syväoppiminen. (Kinnunen 2012, 16–17.) Nissinen määrittelee syväoppimisen prosessiksi, missä oppijan tarkoituksena on ymmärtää informaation perimmäinen tarkoitus laajana kokonaisuutena. Sen vastakohtana pintaoppiminen merkitsee oppijan keskittymistä itse informaatioon sinänsä sen sisällön sijasta. Nissisen syväoppimisen lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan opittavan tiedon täytyy rakentua oppijassa itsessään. Tieto ja todellisuus eivät siirry oppijaan sellaisinaan, vaan havainnoijan on käsitteellistettävä ja konstruoitava kokemansa asiat osaksi omia tietorakenteitaan. (Nissinen 2013, 147–148.)

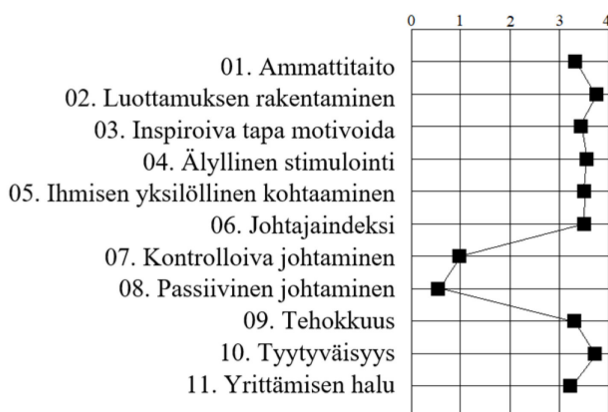
Syväoppimisella on syväjohtamisessa keskeinen rooli. Sen avulla johtaja voi sekä itse kehittyä että tukea alaisten kehittymistä. Syväjohtamisessa johtaja kannustaa omalla oppimisen

esimerkillään alaisiaan oppimaan uutta. Nissisen mukaan johtajan tärkein taito onkin tavoitteellisen oppimisen eli oppimaan oppimisen taito. (Nissinen 2013, 141.)

Kun johtajana kehittymisen käsitetään perustuvan yksilön valmiuden elinikäiseen kehittämiseen, syväjohtamisen mallin tarkoitus on luoda tälle kehittymiselle perusta. Johtamiskäyttäytymisen vaikutuksista saadun ulkoisen palautteen avulla voidaan oppia muuttamaan omaa johtamiskäyttäytymistä erinomaisempaan suuntaan. Omaa valmiutta voidaan tällöin kehittää niin, että johtamiskäyttäytyminen sisältää tulevaisuudessa enemmän syväjohtamiskäyttäytymisen kulmakiviä. Syväjohtamisen malli ei siis ole täydellinen tavoite, vaan väline kehittymisen erinomaisemman suunnan löytämiseksi. (Nissinen 2013, 65–67.)

Yksinkertaistettuna syväoppiminen tarkoittaa sisäistä palauteprosessia (Nissinen 2013, 39). Ulkoisesta palautteesta saatuun johtamiskäyttäytymisen muutoksen tarpeeseen voidaan vastata sisäisellä reflektiolla. Siitä muodostetaan henkilökohtaisia kehittymispäätöksiä (Nissinen 2013, 77–78). Koska palaute on oppimisprosessin perusta, johtamiskäyttäytymisen arviointi on rajoitettu vain sellaisiin ulottuvuuksiin, joita voidaan luotettavasti arvioida ulkoisella palautteella (Nissinen 2001, 218).

Arviointia voidaan toteuttaa kysymyssarjalla, josta Nissinen on kehittänyt johtajaprofiilin (kts. kuvio 3). Se on tärkein yksittäinen syväjohtamisen oppimisen työkalu. Johtajaprofiilissa teoreettiset syväjohtamisen ulottuvuudet konkretisoituvat ulkoisesti arvioitaviksi asioiksi. Jokaista ulottuvuutta arvioidaan pisteasteikolla 0–4. Johtajaindeksi (kohta 6) lasketaan edellisten ulottuvuuksien keskiarvosta. Palauteen antavat alaiset, vertaiset ja esihenkilöt vastaavat kysymyssarjaan sekä antavat lisäksi avointa sanallista palautetta. Eri suunnista tulevaa palautekokonaisuutta kutsutaan 360°-palautteeksi. (Nissinen 2013, 69–74.)



KUVIO 3. Johtajaprofiilin graafinen esitys esimerkkiarvoilla (Nissinen 2013, 72)

Ihmisten johtaminen

Puolustusvoimien uudistaessa johtajakoulutustaan 1990-luvulla johto nimesi kehittämisen painopistealueeksi ihmisten johtamisen. Tämä otettiin painopisteeksi henkilökunnan koulutukseen jo syksyllä 1995. Ihmisten johtaminen on käännetty käsitteestä leadership, jolle yksinkertaisempi käänнос on johtaminen. Leadership on erotettu toisesta johtamisen käsitteestä management, mikä puolestaan tarkoittaa asioiden kuten organisaatorakenteiden johtamista. Johtamisen uudessa paradigmassa johtaminen käsitetään juuri leadership:inä eli ihmisten johtamisena. (Kinnunen 2012, 16.)

Nissisen mukaan johtamisen uuden paradigman selkein teoreettinen kokonaisuus on transformationaalinen johtaminen, mihin myös syväjohtaminen perustuu. Transformationaalinen johtaja huomioi alaiensa tarpeita ja tunnistaa motiiveja niiden taustalla. Tyydyttämällä henkilökohtaisia kasvutarpeita johtaja voi sitouttaa alaisiaan toimintaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Nissinen 2013, 127–129.)

Kinnunen (2012, 17) mainitsee klassiseksi ihmisten johtamisen määritelmäksi, että se on johtajan ja johdettavan välistä tavoitteellista vuorovaikutusta. Nissinen käyttää syväjohtamisen mallissa tätä määritelmään sen käytännöllisyyden ja oppimisen tukemisen vuoksi. Tavoitteellinen tarkoittaa, että johtamisen edellytyksenä on ihmisen, ryhmän ja organisaation toiminnan riittävä, selkeä ja yhteisesti ymmärrettävä tavoite. Vuorovaikutuksen Nissinen määrittelee ihmisten väliseksi toiminnaksi, mikä sisältää suoran viestinnän lisäksi taustalla vaikuttavat mielikuvat ja odotukset. (Nissinen 2013, 157–158.) Ihmisten johtamisessa tarvitaan siis sekä tavoitteita että vuorovaikutusta. Syväjohtaminen®-valmennuksessa käytetään termiä vuorovaikutuksen pelikenttä. Menestyvässä työyhteisössä aito dialogi ja tavoitteellisuus mahdollistavat kriittisen keskustelun ja luovan ongelmanratkaisun. (Nissinen, Kinnunen, Jorma 2015, 34.)

	toimimaton vuorovaikutus	toimiva vuorovaikutus
tavoitteellisuus	kontrolloiva kulttuuri	syväjohtamisen kulttuuri
tavoitteettomuus	passiivinen kulttuuri	”kahvihuonekulttuuri”

KUVIO 4. Tavoitteellisen vuorovaikutuksen pelikenttä kulttuurien näkökulmasta (Nissinen, Kinnunen & Jorma 2015, 35)

2.1.2. Perusteet – transformationaalinen johtaminen

Transaktionaalinen ja transformationaalinen johtaminen

Johtamista käsittelevässä kirjallisuudessa mainitaan usein merkittävänä yhdysvaltalaisen James MacGregor Burns'n Pulitzer-palkittu teos *Leadership* vuodelta 1978. Burns erottaa toisistaan kaksi erilaista johtamisen ilmenemismuotoa; transaktionaalisen ja transformationaalisen johtamisen. Transaktionaalinen johtaja ”vaihtaa” alaiensa kanssa esimerkiksi palkkaa työhön. Johtaja ikään kuin käy kauppaa (transaction – kauppa) alaiensa kanssa motivoiden heitä erilaisin palkkioin. (Avolio 2004, 1558; Bass & Avolio 1994, 2–3; Burke 2018, 229; Nissinen 2013, 127–129.)

Transformationaalinen johtaminen on kaupankäyntiä haastavampaa ja monimutkaisempaa. Transformationaalinen johtaja voi kehittää alaisiaan vastaamalla kunkin yksilöllisiin kasvutarpeisiin. Transformaatioita eli muutoksia johtaja voi saada aikaan alaiensa henkisessä kasvussa ja kahdenvälisessä vuorovaikutussuhteessa. Johtaja motivoi alaisiaan asettamaan yhteisen edun itsensä edelle. (Bass & Avolio 1994, 2–3; Nissinen 2013, 127–129.) Johtamismuotojen erittelyä voidaan yksinkertaistettuna verrata leadership–management –jaotteluun. Transformationaalinen johtaminen voidaan käsittää olevan ihmisten johtamista ja transaktionaalinen johtaminen asioiden johtamista, managerointia (Burke 2018, 299; Nissinen 2013, 131).

Transformationaalisen johtamisen merkittävimpanä tutkijana pidetään yhdysvaltalaista Bernard Bassia, joka laajensi Burns'n luomaa käsitteistöä (Avolio 2004, 1558; Nissinen 2013, 130). Siinä missä Burns näkee kaksi muotoa toistensa ääripäinä, Bass ajattelee transformationaalisen johtamisen olevan laajennus transaktionaaliseen johtamiseen (Bass 1996, 4). Bassin mukaan transformationaalinen johtaja motivoi alaisiaan tekemään enemmän kuin alun perin oli tarkoitus ja usein jopa ylittämään itsensä. Saavuttaakseen ylivertaisia tuloksia johtajat käyttävät yhtä tai useampaa transformationaalisen johtamisen komponenttia: ihannoitua vaikuttamista (kariisma), inspiroivaa tapaa motivoida, älyllistä stimulointia ja yksilöllistä kohtaamista (vrt. kulkakivet). (Bass 1996, 5–6.)

Bass kutsuu transaktionaalinen–transformationaalinen-jaottelun mukaista tutkimussuuntausta johtamisen uudeksi paradigmaksi (a new paradigm of leadership) (1996, 2). Havaintojeni mukaan käsitteen käyttö transformationaalisen johtamisen tutkimuksesta on suurelta osin jäänyt

vuosituhannen taitteeseen. Vastaavia käsitteitä on paljon ja uusi paradigma nimenä ei vastaa enää 2020-luvun toimintaympäristöjä. Vaikka johtamista on tutkittu hyvinkin runsaasti, tutkijoiden useat eriävät näkemykset tekevät tieteellisen keskustelun, tutkimuksen ja teoretisoinnin hankalaksi (Gayle 2004, 26). Johtaminen on niin monipuolinen ilmiö, ettei yleisesti hyväksytyjä yksinkertaistettuja paradigmoja voida yksimielisyyden puuttuessa rakentaa. Tiedostaen tämän ongelman Gayle esittää oman käsityksensä johtamisparadigmojen määrittelystä: klassinen paradigma (vanha-aika – 1970-luku), transaktionaalinen paradigma (1970-luku – 1980-luvun puoliväli), visionäärinen paradigma (1980-luvun puoliväli – 2000-luku) ja orgaaninen paradigma (2000-luku – nykyhetki). Transaktionaalinen johtaminen sijoittuu tässä luokittelussa itsenäisenä paradigmana. Transformationaalinen johtaminen on puolestaan osa visionääristä paradigmaa. Sen mukaiset johtajat inspiroivat ja sitouttavat alaisiaan kohti ylempää tavoitetta (visiota). (Gayle 2004, 28, 33, 42.)

Nissisen syvän johtamisen malli

Nissinen esittelee 1997 ensimmäisen kerran Bassin transformational leadership -mallin soveltamisen sotilaskoulutukseen. 1990-luvun lopulla transformationaalista johtamista oli tutkittu Suomessa vielä vähän, eikä käsitteelle ollut vakiintunut suomenkielistä käännettä. Nissisen mukaan käytettyjä käännöksiä ovat muun muassa muutoksen johtaminen ja karismaattinen johtaminen. Nissinen itse linkittää transformationaalisen johtamisen kasvatustieteeseen ja rinnastaa alaisten kehittämisen molemminpuoliseen oppimiseen. Koska johtaja vaikuttaa alaistensa oppimiseen syvästi, Nissinen nimesi kehittämänsä mallin syvän johtamisen malliksi. (Nissinen 1997, 34–35.)

Syväjohtaminen ei siis ole transformationaalisen johtamisen suomennos, vaan siitä johdettu erillinen johtamis- ja oppimismalli. Bassin transformationaalisen johtamisen teoria toimii perusteina mallille. Nissinen mallissaan lisää transformationaaliseen näkökulmaan kaksi tärkeää ulottuvuutta: syväoppimisen ja suomalaisen kulttuurin erityispiirteet (Kinnunen 2012, 17). Syväjohtaminen tekee myös pesäeron karismaattiseen johtamiseen. Nissisen mukaan (2013, 139) karisma voi olla ”pahaa”, jolloin se on väline vallan väärinkäytölle. Transformationaalisen johtamisen tärkein anti syväjohtamiselle ovat kulmakivet: niiden vuorovaikutusperiaatteet toimivat samalla tavalla erilaisissa ohjausmalleissa kuten johtamisessa, opettamisessa, valmentamisessa ja kasvatuksessa (Nissinen 2013, 128–129).

Transformationaalisen johtamisen kritiikki

Vaikka transformationaalista johtamista voidaan mitata ja sen osa-alueita yksilölliset kehittää, karismaattisuuden roolin ongelmallisuutta käsitellään usein aihetta kriittisesti käsittelevässä kirjallisuudessa. Burken mukaan (2018, 306–307) Bass kollegoidensa kanssa voisi todeta, ettei menestyneen transformationaalisen johtajan tarvitse olla välttämättä karismaattinen. Tällainen johtaja olisi kuitenkin heidän mukaansa harvinainen. Visionäärinen johtajuus (mihin transformationaalisen voidaan katsoa lukeutuvan) keskittyy Gaylen mukaan (2004, 42) sankarijohtajaan. Tämä saa alaisensa kulkemaan kohti luomaansa visiota, mikä vetoaa alaisten tarpeisiin ja motivaatioihin.

Mikäli transformationaalinen johtaminen painottuu johtajan persoonallisuuteen ja karismaan, voiko johtamista silloin aidosti oppia? Nissisen mukaan johtamisen uusi paradigma hylkää lopullisesti suurmiesteorian. Syväjohtaminen keskittyy johtajan persoonan sijasta johtajan toimintaan eli johtamiskäyttäytymiseen, mitä voi oppia ja harjoitella. Nissinen kannustaa myös persoonalliseen uniikkiin johtajuuteen ja myöntää näin syväjohtamisen mallin paradoksaalisuuden. Hänen mukaansa jokaisen syväjohtajan on ratkaistava tämä haaste itse. (Nissinen 2013, 157).

Johtamismuodon universaalius on myös kyseenalaistuksen kohteena. Erilaisissa toimintaympäristöissä kulmakivien painoarvot muuttuvat suuresti (Ladkin 2010, 5). Esimerkiksi autotehtaalla ja yliopistossa yksilöllisellä kohtaamisella on valtava ero. Transformationaalisen johtajan tulee olla hyvin tietoinen oman organisaationsa erityispiirteistä. Uusien johtamisteorioiden harkitsematon soveltaminen voi pahimmillaan aiheuttaa enemmän haittaa kuin hyötyä työyhteisössä. (Khanin 2007, 23.) Ladkinin mukaan iso ongelma on myös johtamisen sirpaloituminen. Bassin johtamisoppi romahduttaa atomistisesti johtamisen käsitteen. Monimutkaista laajaa ilmiötä rakennetaan tällöin liian pienistä osista käsin. Johtaminen on Ladkinin mukaan enemmän kuin vain osiensa summa. (Ladkin 2010, 5.)

Milloin johtaja tietää painottaa mitäkin kulmakiveä kussakin tilanteessa? Nissisen mukaan syväjohtamisen malli on luotu johtamistilanteiden sijaan ensisijaisesti oppimista varten. Johtamiskäyttäytymistä reflektoidaan kulmakiviin, jotta johtaja voi löytää omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa. Oppimisprosessi tapahtuu syväjohtamisen käsitteistössä, mutta oppimisen sisällöt ja eteneminen ovat täysin yksilöllisiä. (Nissinen 2013, 157.)

2.1.3. Armeijan johtamisoppina

Syväjohtaminen puolustusvoimissa

Palvelustaan suorittavista varusmiehistä Puolustusvoimat valitsee soveltuvimmiksi arvioimansa henkilöt johtajakoulutukseen. Koulutuksen tavoitteena on opettaa varusmiesjohtajia hallitsemaan joukkonsa johtamisen ja itsensä kehittämisen periaatteet erilaisissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä syväjohtamisen mallin mukaisesti. Johtaja- ja kouluttajakoulutusohjelman opintokokonaisuus on suuruudeltaan 20 opintopistettä. Varusmiesjohtajista hieman yli 20 prosenttia koulutetaan aliupseereiksi ja vajaa 10 prosenttia koulutetaan reserviupseeriksi. (Puolustusvoimat 2019, 14, 20–23.) Vuosittain varusmieskoulutuksen suorittaa noin 22 000 henkilöä (Puolustusvoimat 2021). Tästä laskettuna arvioilta (30 % 22 000:sta) noin 6 600 varusmiestä saa vuosittain syväjohtamisen mallin mukaisen johtajakoulutuksen. Malli otettiin käyttöön 1998, jolloin vuoden 2021 jälkeen karkeana arviona noin 100–200 tuhatta suomalaista reserviläistä on syväjohtamiskoulutettu.

Syväjohtamisesta Puolustusvoimissa on Nissisen lisäksi kirjoittanut väitöskirjansa Tommi Kinnunen (2003), joka on tehnyt pitkittäistutkimusta johtamistaidon kehittymisestä. Pro gradu-töitä syväjohtamisesta sotilasympäristössä on Maanpuolustuskorkeakoulussa tehty lukuisia. Esimerkiksi Ljunggren (2016, 55) on tutkinut työssään nuorten upseerien käsityksiä syväjohtamisen periaatteen toimivuudesta tilanteenmukaisen johtamisen arviointimenetelmänä.

Syväjohtamista käsitteleviä sotatieteellisiä artikkeleja on julkaistu Maanpuolustuskorkeakoulun ja Suomen sotatieteellinen seuran julkaisuissa. Artikkelissaan HM Laura Valli kritisoi syväjohtamisen mallin tehokkuusajattelua, mikä ei hänen mukaansa kykene vastaamaan käytännön johtamisen haasteisiin. Syväjohtamisen ollessa pitkäkestoinen oppimisprosessi haasteeksi muodostuvat puuttuvat resurssit jatkuvaan ohjaukseen. Valli mainitsee ongelmaksi myös sen, ettei syväjohtamista ole kyetty Suomessa haastamaan millään muulla Puolustusvoimien tarpeisiin sopivalla johtamismallilla. (Valli 2012, 47, 56.)

Syväjohtaminen siviilissä

Varuspalveluksessa saadun johtamiskoulutuksen hyödyt arkielämässä jakavat jyrkästi tutkijoiden näkemyksiä. Havaintojeni mukaan aihe on hyvin polarisoitunut. Julkisessa keskustelussa esiintyy voimakasta asenteellisuutta puolesta ja vastaan. Työelämän tutkimuskeskuksen erikoistutkija Henna Ylöstalo sanoo Yle Uutisten haastattelussa, ettei armeijan johtamisopeista ole hyötyä työelämässä. Hänen mukaansa työpaikoilla tarvitaan käskyttämisen sijasta muun muassa tunnejohtamista (Hakala 2013). Jussi Kullan väitöstutkimuksessaan ”Käskyttämällä ei pitkälle pääse” haastattelemat suomalaiset toimitusjohtajat eivät pitäneet armeijassa saamaansa johtamiskoulutusta merkittävänä vaikuttajana omaan johtamisosaamiseensa (Kulla 2011, 126).

Puolustusvoimat markkinoi johtajakoulutustaan kertoen, että varusmiesten saamaa johtajakoulutusta arvostetaan laajasti yhteiskunnassa kuten opiskelussa ja työelämässä. Koulutusohjelma on kehitetty vastaamaan täysin siviiliorganisaatioiden vaatimuksia johtajana kehittymiselle, ja yrityksen kilpailevatkin tällaista johtajakoulutusta saaneista osaajista. (Puolustusvoimat 2020, 27.) Ilmainen johtajakoulutus houkuttelee nuoria ja suuri osa koulutuksen käyneistä uskookin siitä olevan hyötyä siviilielämässä (Korpela 2020). Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen professori Roope Uusitalon haastattelujen mukaan armeijan johtajakoulutuksen vaikuttavuutta siviilielämässä pärjäämiseen on hankala ja jopa mahdoton tutkia. Hänen mukaansa on erittäin vaikeaa erottaa, valikoituuko johtajakoulutukseen valmiiksi sellaisia henkilöitä, joilla on jo ennestään parempi johtamispotentiali. Lisäksi reserviupseerikoulutuksen on suorittanut niin pieni joukko, ettei Suomessa vaikutuksia työuraan voida luontevasti tutkia. (Hakala 2013; Tervola 2018.)

Yksi selittävä tekijä polarisoituneille näkemyksille on, että syväjohtamisen malli on ollut Puolustusvoimien käytössä vasta reilut kaksikymmentä vuotta. Suurten suomalaisyritysten johdon henkilöstöllä on useimmiten yli viidentoista vuoden työkokemus toimitusjohtajien keski-ikä ollessa yli viisikymmentä vuotta (Kulla 2011, 65–66, 119). Syväjohtamiseen koulutettuja varusmiesjohtajia ei siis todennäköisesti ole vielä suuryritysten johdossa. Matilainen tutki ylemmän amk:n opinnäytetyössään reserviupseerien kokemuksia armeijan johtajakoulutuksen hyödyistä. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet yli 4000 vastaajaa kokivat hyötynensä johtajakoulutuksesta työelämää ajatellen. Aineistosta 23 % vastaajista oli alle 30-vuotiaita, joiden armeija-aikana syväjohtaminen on ollut jo käytössä. Matilaisen mukaan nuoremmat vastaajat kuvasivat saaneensa monipuolisempaa johtamisoppia kuin vanhemmat vastaajat. He löysivät

myös enemmän yhtäläisyyksiä palveluksen aikaisen ja siviilijohtamisen välillä. (Matilainen 2015, 36, 57, 84.)

Suoraa hyötyä johtamiskoulutuksesta on myös opiskelijoille. Useimmat korkeakoulut lukevat hyväksi opintopisteitä palveluksen aikana käydystä johtajakoulutuksesta (Puolustusvoimat 2020, 27). Esimerkiksi Lapin yliopistossa hyväksiluvun voi saada hallintotieteiden ja johtamisen perusopintoihin kuuluviin kahteen opintojakson osaan yhteensä 4,5 opintopisteen verran. (Lapin yliopisto 2021). Syyslukukaudesta 2020 alkaen Vaasan yliopistossa on ollut mahdollista saada varusmiespalveluksessa käydystä johtamiskoulutuksesta kahdenkymmenen opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus. Tulossa on myös ”inttiväylä”, jossa hakija voi tulla valituksi opiskeltuaan lisäksi avoimen yliopiston opintoja. (Vaasan yliopisto 2020.)

2.1.4. Syväjohtaminen®-valmennus

Sisältö ja rakenne

Puolustusvoimilla ja Rajavartiolaitoksella on pysyvä käyttöoikeus Syväjohtaminen®-valmennusohjelmaan (Nissinen 2013, takakansi) johtajakoulutuksiansa työkaluna. Valmennusohjelma on Deep Lead Oy:n omistama tavaramerkki, mistä sovellettuja yksinoikeudellisia valmennuksia ovat Deep Lead®, Deep Health®, Deep Teach® ja Deep Coach®. Vesa Nissinen perusti vuonna 2002 Syväjohtaminen DL Oy:n, mikä otti käyttöönsä nykyisen nimensä 2008. Yhtiöllä on ollut asiakkaana 2 600 yritystä ja se on tehnyt 30 000 johtajaprofiilia. (Deep Lead 2022a, Kauppalehti 2022.)

Syväjohtamiskoulutusta voi siis saada varusmiesjohtajakoulutuksessa tai Deep Leadin valmennusohjelmasta. Nissinen käyttää koulutuksen sijaan käsitettä valmennus, sillä siinä oppija nähdään kaiken keskipisteenä. Koulutuksessa koulutettava on koulutuksen kohde, mutta valmennuksessa valmentaja tukee yksilön omia oppimispyrkimyksiä. (Nissinen 2013, 99.) Syväjohtamisvalmennus etenee tyypillisesti pääpiirteittäin seuraavasti:

1. valmennuspäivä: tarvekartoitus, syväjohtamisen teoriaa (viitekehys, malli), ohjeet johtajaprofiilin ja työyhteisöanalyysin luomiseen, valmennuksen tavoitteet
2. valmennuspäivä (n. 1 kk kuluttua): kertaus, pienryhmätyöskentely, teorian syventäminen, harjoituksia, arviointikeskustelut, kehityssuunnitelmien teko

3. valmennuspäivä (n. puoli vuotta aloituksesta): oppimisprosessien raportointi, kokemusten jakaminen, yhteisten ratkaisujen etsiminen

4. valmennuspäivä (n. vuosi aloituksesta): muutokset johtamisprofiileissa, muutosten reflektointi, valmennusprosessin organisaatiokohtainen jatkaminen. (Nissinen 2013, 103–105.)

Valmennuksen tutkimus

Deep Lead Oy markkinoi valmennustaan sloganilla ”Tutkitusti vaikuttavin”. Yhtiön verkkosivuilla on luettavissa ”menestystarinoita”, joissa valmennukseen osallistuneiden organisaatioiden edustajat kertovat kokemuksistaan. Valmennuksella saaduista hyödyistä kertovat muun muassa sairaanhoitopiiri ja tapahtumaorganisaatio (Schroderus 2022). Syväjohtamisvalmennuksen vaikuttavuutta on pitkään tutkinut Deep Leadin istuva toimitusjohtaja KT, dosentti Tommi Kinnunen. Kinnunen on jatkanut Nissisen työtä syväjohtamisen kehittäjänä, ja aikaisemmin hän on toiminut yhtiön tutkimusjohtajana. Kinnunen toimii yhteyshenkilönä Maanpuolustuskorkeakouluun. (Deep Lead 2021.)

Kinnunen on kirjoittanut muutamia kansainvälisiä jounaaliartikkeleja syväjohtamisvalmennuksen vaikuttavuuden tutkimuksistaan. Vuonna 2011 julkaistussa artikkelissa Kinnunen kuvaa valmennuksen aikaansaamia tuloksia kahdessa suomalaisessa yrityksessä. Tutkimuksen mukaan asiakastyytyväisyydessä, tietotaidossa ja tehokkuudessa saavutettiin organisaatioissa merkittäviä parannuksia valmennusprosessin myötä (Kinnunen 2011, 63). Kinnunen ja Niemi arvioivat tutkimuksessaan valmennusprosessin vaikuttavuutta yhdistämällä tilastodataa 360°-johtajaprofiileista, valmennuspalautteista ja työyhteisöanalyysien tuloksista. Heidän tutkimustuloksistaan ilmeni, että valmennusprosessilla oli useita välittömiä vaikutuksia. Valmennettavien johtamistaidot paranivat kaikilla mitatuilla alueilla ja heidän sitoutumisensa itsensä kehittämiseen lisääntyi valmennusjakson aikana. (Kinnunen & Niemi 2016, 56, 64.)

Finna.fi -hakupalvelussa tekemäni haun ("syväjohtaminen" OR deep lead" OR "deep leadership") mukaan (Finna 17.9.2021) syväjohtamista käsitteleviä opinnäytetöitä on saatavissa 182 kappaletta (pois lukien kaksoiskappaleet). Näistä noin kolmekymmentä ei sijoitu maanpuolustuksen kontekstiin. Opinnäytetöistä kaksitoista käyttää syväjohtamista valittuna teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksensa välineenä, kolme käyttää johtajaprofiilin kysymyssarjaa tutkimuksensa mittarina ja kuusi tarkastelee syväjohtamisen teoriaa sen ulkopuolelta. Kymmenen löytämäni opinnäytetyötä käsittelee Deep Lead Oy:n johtamisvalmennusta.

Syväjohtamisvalmennusta käsittelevät opinnäytetyöt tutkivat tyypillisesti valmennuksen vaikutuksia valituissa organisaatioissa. Esimerkiksi Östman (2021) tutki opinnäytetyössään merenkulun johtamiskulttuurin pilottivalmennuksen vaikuttavuutta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet kokivat saaneensa valmennuksesta positiivisia vaikutuksia omaan johtamiseensa (Östman 2021, 27). Pelkonen (2016) tutki pro gradu -työssään johtamisen kehittämistä laadullisen tapaututkimuksen avulla. Tapauksena olivat Deep Lead Oy ja Syväjohtaminen®-valmennusohjelma. Pelkosen mukaan (2016, 112) valmennusohjelma toimii hyvänä esimerkkinä klassisesta johtamismallista. Pelkonen käyttää tutkimuksessaan Petrien (2015, 1) johtamisen kehittymisen jaottelua horisontaaliseen ja vertikaaliseen kehittymiseen. Ensimmäinen sisältää tietoa, taitoa ja kompetenssia jälkimmäisen puolestaan sisältäessä monimutkaisempia ja hienostuneempia ajattelutapoja. Pelkosen mukaan (2016, 105) pelkkä 360°-palaute ja sen analysointi eivät luo riittävää pohjaa vertikaaliselle kehitykselle.

2.2. Korkeakouluopetus

2.2.1. Käsitteiden määrittely

Korkeakouluopetus

Korkeakoulutuksesta käytetään Suomen koulutusjärjestelmässä termiä korkea-asteen koulutus (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021a). Kansainvälisessä koulutusluokituksessa (ISCED) tämä sijoittuu kolmannen asteen koulutukseen, mihin lukeutuu yliopistollinen koulutus sekä myös ammatillinen korkeakoulutus (Unesco 2012, 46). Suomen korkeakoulujärjestelmä muodostuu 14 yliopistoista ja 26 ammattikorkeakouluista (OKM 2021b). Molempien toiminnasta säädetään erillisillä laeilla. Yliopistojen tehtävä on antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta (2009/558 2 §) ja ammattikorkeakoulujen tehtävänä on työelämäperusteinen korkeakouluopetus (2014/932 4 §). Tätä korkeakoulujen erottelua kahteen tyyppiin kutsutaan duaalimalliksi (Melin ym. 2015, 65).

Tässä tutkimuksessa tarkoitan sanalla korkeakouluopetus sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa tapahtuvaa opetusta. Teoreettisessa viitekehyksessä en siis erottele korkeakoulutyypin opetuksen erityispiirteitä toisistaan. En tule esittämään väitteitä duaalimallin puolesta enkä sitä vastaan. Esitän tutkimukselliselle valinnalleni seuraavat perustelut: tutkimuskohteena hyödynnettävyys, korkeakoulujen tiivistyvä opetusyhteistyö ja kansainvälinen kontribuutio. Avaan seuraavaksi perustelujani.

Koska tutkin syväjohtamisen hyödynnettävyyttä korkeakouluopetuksessa, tutkimuksessani ei ole tarkoituksenmukaista erotella yliopisto- ja ammattikorkeakouluopetuksen eroja. Jo toteutuneiden hyötyjen mittaamisella olisi mahdollista tutkia eroavuuksia korkeakoulutyypin välillä. Kuitenkin syväjohtamisen tutkimus koulumaailmassa on vielä alussa. Syväjohtamisen mallin toisen perusoletuksen mukaan erinomainen johtamiskäyttäytyminen voidaan mallintaa missä tahansa toimintaympäristössä (Nissinen 2001, 134). Yliopisto ja ammattikorkeakoulu ovat toimintaympäristöinä hyvin samankaltaisia, jos verrataan esimerkiksi kaupan alaa ja sairaanhoitopiiriä, joissa molemmissa on kuitenkin saavutettu syväjohtamisvalmennuksella tavoiteltuja hyötyjä (Deep Lead 2022b).

OKM:n tilaaman raportin mukaan (Melin ym. 2015, 74) yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen yhteistyötä tulee lisätä merkittävästi muun muassa yhdenmukaistamalla opinto-ohjelmia. Yliopistolaki (2009/558) ja ammattikorkeakoululaki (2014/932) muuttuivat joulukuussa 2017 siten, ettei korkeakoulujen tarvitse antaa kaikkea tutkintoihin kuuluvaa opetusta itse. Korkeakoulujen välisen ja yhteisen opetuksen on näin mahdollista kehittyä tulevaisuudessa. Esimerkiksi OKM:n rahoittamassa DigiCampus-hankkeessa luotiin korkeakoulujen yhteinen digitaalinen oppimisympäristö (DigiCampus 2021). Tutkimukseni ottaa osaa tähän nousevaan kehityssuuntaan tarkoituksenaan olla hyödyksi molempien korkeakoulutyypin opetuksen kehittämiseksi.

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa korkeakoulutuksesta käytetään käsitettä *higher education* (muun muassa jurnaalit *Studies in Higher Education* ja *Teaching in Higher Education*), johon lukeutuvat eri maiden erilaiset kolmannen asteen oppilaitokset. Esimerkiksi eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen (EHEA) kuuluvat jäsenvaltioiden yliopistot, ammattikorkeakoulut ja muut erilaiset korkeakoulut (Crosier ym. 2018, 43). Käyttämällä käsitettä korkeakouluopetus tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista reflektoida ja kontribuoida kansainvälisesti rajaamatta mitään korkeakoulutyyppejä ulkopuolelle.

Korkeakoulupedagogiikka

Korkeimman tason opettamista ja oppimista käsittelevää kasvatustieteen alaa kutsutaan pohjoismaisessa kirjallisuudessa yliopistopedagogiikaksi tai korkeakoulupedagogiikaksi. Himanka käyttää teoksessaan *Korkein opetus* jälkimmäistä käsitettä muun muassa siksi, että hän näkee EHEA:n Bolognan prosessin aitona mahdollisuutena akateemisuutta uhkaavan trendin sijasta. (Himanka 2018, 5–6, 17.) Bolognan prosessin tavoitteena on yhdenmukaistaa eurooppalaisten korkeakoulujen tutkintorakenteita ja tehdä opintosuorituksia vertailukelpoisiksi tasapäistämättä eri maiden korkeakoulutusta (Crosier ym. 2018, 14; Murtonen, Halttunen, Lappalainen & Pyykkö 2017, 180–181).

Termiä korkeakoulupedagogiikka käytetään myös pelkästään yliopistopedagogiikan synonyyminä. Esimerkiksi teoksessa *Opettajana yliopistolla – korkeakoulupedagogiikan perusteet* (toim. Murtonen 2017) ei käsitellä ammattikorkeakouluopetusta ollenkaan. Havaintojeni mukaan pitämällä korkeakoulujen pedagogiikat erillään toisistaan halutaan suojella yliopistojen akateemista asemaa. Bolognan prosessille onkin esitetty kritiikkiä; EHEA:n yhteisten osaamistavoitteiden käytön on nähty vaarantavan uutta luovan osaamisen syntymisen. (Murtonen ym.

2017, 191.) Toisaalta myös nykyinen yliopistopedagogiikkakin on nähty tieteen tekemisen uhaksi, joka ajattelun innoittamisen sijaan keskittyy valmentamaan opiskelijoita hyviin tenttituloksiin (Nussbaum 2010, 134).

Tässä tutkimuksessa määrittelen termin korkeakoulupedagogiikka sisältämään molemmat suomalaiset korkeakoulutyypit. Vastaavaa määritelmää käytetään useasti yhteyksissä, joissa käsitellään erityisesti korkeakoulujen yhteistyötä. Esimerkiksi OKM:n rahoittaman korkeakoulupedagogiikkaa yhteistyössä KOPE –hankkeen tavoitteena oli lisätä pedagogista yhteistyötä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä (Alaniska 2017).

Hyvä opetus

Hyvän määritelmä on aina sidonnainen tutkijan käyttämään arviointitapaan. Arvioidessa ilmiötä on määriteltävä, mikä on sen tavoite. Hyvästä korkeakouluopetuksesta käytetään tutkimuskirjallisuudessa monia rinnastettavia käsitteitä, kuten laadukas, tehokas ja erinomainen opetus. Skelton (2005, 24) jakaa näkemykset erinomaisesta korkeakouluopetuksesta neljään tyyppiin: klassinen, suorituslähtöinen, psykologisoitu ja kriittinen näkökulma. Tennant, McMullen ja Kaczynski (2010, 21) erittelevät tyypeille seuraavat tavoitteet: klassinen (totuuden etsiminen, kulttuurin jäljentäminen), suorituslähtöinen (opiskelijoiden valmistuminen, kansantalouden vahvistaminen) psykologisoitu (tehokas oppiminen, opettaja-opiskelija-vuorovaikutussuhde) ja kriittinen (emansipaatio, valveutunut kansalaisuus).

Tutkijoiden ymmärrykset hyvästä opetuksesta painottavat näitä tavoitteita eri tavoin. Mikään Skeltonin tyypeistä ei ole yksinään ainoa oikea ja Himangan mukaan ei voidakaan lopullisesti tietää millaista hyvä opetus on (Himanka 2018, 98, 104). Tässä tutkimuksessa määrittelen hyvän opetuksen ensisijaisesti psykologisoidun näkökulman tavoitteiden mukaan. Tutkimukseni tavoite on selvittää syväjohtamisen hyödynnettävyyttä korkeakouluopetuksessa. Pysin löytämään tekijöitä, joilla voi olla positiivinen vaikutus opettamiseen ja sen kautta oppimiseen. Syväjohtamisen tavoitteena on kehittää tavoitteellista vuorovaikutusta ja sisäistä palauteprosessia, jotka ovat tämän tutkimuksen kontekstissa psykologisoituja tavoitteita.

Psykologisoitu käsitys erinomaisesta korkeakouluopetuksesta hallitsee nykypäivänä alan kirjallisuuden diskursseja (Skelton 2005, 36; Himanka 2018, 106). Se korostaa syvää ja konstruktivistista oppimista (Tennant, McMullen, Kaczynski 2010, 17, 19). Käsittämäni kirjallisuus painottuu tähän näkökulmaan. Psykologian kautta on löydettävissä keinoja tehostaa oppimista, mikä hyödyttää myös suorituslähtöisiä tavoitteita. Nämä kaksi näkökulmaa linkittyvätkin vahvasti toisiinsa, kun halutaan maksimoida opintosuorituksia. (Skelton 2005, 36.) Tutkimustuloksillani voi olla suorituslähtöistä hyötyä Laurea-ammattikorkeakoulun ja Deep Lead Oy:n kehittämistyölle, mitä käsittelen pohdintaosiossa.

2.2.2. Hyvän opetuksen lähtökohtia

Vaikka ei ole olemassa yksimielistä määritelmää hyvällä opetukselle, voidaan kuitenkin löytää korkeakoulupedagogiikan lähtökohtia, jotka nousevat esiin hyvää opetusta määriteltäessä. Ne ovat oppimis- ja opiskelijälähtöisyys, syvä- ja pintasuuntautuneisuus, motivointi, ilmapiiri sekä reflektio. (Himanka 2018, 72–93.) Tässä luvussa avaen näitä lähtökohtia lukuun ottamatta reflektiota, mitä käsittelen seuraavassa alaluvussa.

Oppimis- ja opiskelijälähtöisyys

Ramsden (2010, 7) määrittelee korkeakouluopetuksen tavoitteeksi yksinkertaisesti oppimisen mahdollistamisen. Tämän saavuttamiseksi opettajan on oltava kiinnostunut opiskelijoidensa oppimisesta, ymmärrettävä, miten oppimisprosessi tapahtuu, käytettävä laajasti erilaisia opetusmenetelmiä ja hallittava opettamansa oppiaineen (Hunt, Chalmers & Macdonald 2013, 22).

Oppimislähtöisessä opetuksessa päämääränä on ensi sijassa oppiminen eikä opetus (Himanka 2018, 76). Tällöin hyvä opetus arvioidaan hyvänä oppimisena. Viime kädessä opiskelija on itse aina vastuussa omasta oppimisestaan, mutta hyvä opetus ei kasaa kaikkea vastuuta kerralla opiskelijan hartioille (Ramsden 2010, 113). Opiskelijälähtöisyys tarkoittaa, että opiskelijoita ohjataan pohtimaan ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Himanka 2018, 72).

Syvä- ja pintasuuntautuneisuus

Syvä- ja pintasuuntautuneisuus tarkoittavat opiskelijoiden opiskeluasenteita. Pintasuuntautuneet opiskelijat opettelevat asioita ulkoa ja keskittyvät pääsemään läpi suorituksista. Syväsuuntautuneet puolestaan tahtovat ymmärtää oppimiensa asioiden syvempiä merkityksiä ja laajempia kokonaisuuksia. (Ramsden 2010, 46–47.) Hyvä opetus aktivoi opiskelijoita käyttämään kognitiivisia prosesseja ja näin kaventaa pinta- ja syväsuuntautuneiden opiskelijoiden välistä kuilua. Toisin sanoen hyvä opetus lisää sitoutuneisuutta opiskeluun. (Biggs & Tang 2011, 7.) Tennant ym. (2010, 19) kritisoivat tätä yksinkertaistettua jaottelua, koska se ei ota huomioon yhteisön vaikutusta oppimiseen. Suuntautumiserot eivät suoraan ole luonteenpiirteitä, vaan ne voidaan myös ymmärtää reaktioina opetusympäristöön (Biggs & Tang 2011, 31).

Motivointi

Motivaatio on olennainen osa oppimista ja opinnoissa menestymistä. Alan kirjallisuudessa on motivaatiosta olemassa laaja kirjo erilaisia näkökulmia, joista yksi yleisimmistä on jakaa se sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. (Ginsberg 2011, 16, 19.) Biggsin ja Tangin (2011) mukaan motivaatio ei ole asia, joka opiskelijoiden tulee omata entuudestaan. Se on yhtä lailla hyvän opetuksen tuote kuin sen edellytys. Ongelmana on, että sisäisesti motivoituneet opiskelijat ovat jo entuudestaan sitoutuneet oppimiseen. Hyvä opetus voi sitouttaa opiskelijoita oppimiseen kahden tekijän täytyessä: sen täytyy tehdä oppimisesta opiskelijalle itselleen arvokasta ja opiskelijan tulee sitoutuessaan odottaa menestystä. (Biggs & Tang 2011, 23, 34–35.)

Ilmapiiri

Hyvä opetus on mahdollista, kun opettaja luo opiskelijoilleen myönteisiä ja tehokkaita oppimiskokemuksia (Hunt ym. 2013, 35). Oppimisilmapiiri syntyy opettajan formaalista ja informaalista vuorovaikutuksesta opiskelijoiden kanssa, mikä vaikuttaa opiskelijoiden tuntemuksiin oppimisesta. Opettaja voi lisätä opiskelijoiden sitoutumista ja syväsuuntautumista toimintatavoin, jotka edistävät positiivisen oppimisilmapiirin syntymistä. Esimerkiksi opiskelijat voivat turvallisesti tehdä virheitä ja oppia niistä. (Biggs & Tang 2011, 27, 39.)

2.2.3. Reflektio

Reflektio on toimintaa, jossa opettaja peilaa omaa opetustaan esimerkiksi uuteen tutkimustietoon ja opiskelijapalautteeseen (Himanka 2018, 85). Biggs ja Tang (2011, 45) suosivat käsitettä ”uudistava (transformative) reflektio”, koska se sisältää oman toiminnan peilaamisen lisäksi tietoisien pyrkimyksen oppia opettamaan paremmin. Tässä tutkimuksessa määrittelen reflektion sisältämään juuri tämän sisäisen prosessin. Reflektio hyvän opetuksen lähtökohtana on jatkuvaa pyrkimystä oppia lisää opiskelijoiden oppimisesta ja omien opetuskäytäntöjen vaikutuksista siihen (Hunt, Chalmers & Macdonald 2013, 22; Ramsden 2010, 8). Reflektointiin tarvitaan kolme tekijää: kokemus opetustilanteista, syvä opetettavan aineen hallinta sekä teoreettinen viitekehys, johon omaa opetusta voidaan peilata (Biggs & Tang 2011, 49).

Vaikka reflektiota pidetään edellytyksenä hyvälle opetukselle ja opettajana kehittymiselle, on reflektion ja toiminnan välisestä yhteydestä vain vähän empiiristä tutkimustietoa (Mälkki & Lindblom-Yläne 2012, 33). Mälkin ja Lindblom-Ylänteen (2012, 39) tutkimukseen osallistuneet korkeakouluopettajat eivät kaikki kyenneet toteuttamaan kehitysideoitaan käytännössä, koska he muun muassa kokivat, että heidän ympärilleen oli asetettu tiukat raamit, joiden sisällä heidän tuli opettaa. Biggsin ja Tangin (2011, 45) mukaan hyvä opetus ei ole muodostu vain tiettyjen opetusperiaatteiden käytäntöön soveltamisesta; ne tulee sovittaa kunkin opettajan omiin vahvuuksiin ja opetuskontekstiin.

Reflektion toimimattomuus voi johtua sopivien työkalujen tai ajan puutteesta. Opettajat, jotka pystyvät reflektionsa mukaan muuttamaan toimintaansa, ovat valmiita panostamaan suuresti kurssiensa suunnitteluun. Tällöin he kokevat kykenevänsä soveltamaan omaa ymmärrystään ja arvojaan sekä näkemään oman toimintansa tulokset. (Mälkki & Lindblom-Yläne 2012, 41–42.) Onnistunut reflektointi vaatii usein tueksi toisen ihmisen, kuten tutorin tai kollegan, jonka kanssa omaa toimintaa voidaan käydä läpi (Happo & Perunka 2016, 61). Opettajakoulutuksessa ohjatun reflektoinnin avulla voidaan kehittää persoonallista opettajuutta sekä linkittää yhteen teoriaa ja käytännön toimintaa (Korthagen 2011, 31).

2.2.4. Palaute

Opiskelijapalaute on tärkeä työkalu opetuksen laadun mittaamiseksi (Arminen, Hujala & Hynninen 2019, 23; Krause 2013, 244). Opiskelijoilta saadun palautteen merkittävyys on huomattu kansainvälisesti ja sitä kerätään korkeakouluissa kaikkialla maailmassa (Flóden 2017, 1054). Etenkin viime vuosikymmenellä opiskelijapalautteen käyttö on lisääntynyt merkittävästi joutuessaan muun muassa korkeakoulutuksen kaupallistumisesta. Tästä huolimatta korkeakouluilla on paljon kehitettävää siinä, miten palautteen perustella voidaan tehokkaasti parantaa oppilaiden oppimiskokemuksia. (Shah, Cheng & Fitzgerald 2017, 115.)

Shahin ym. (2017, 125) tutkimustulosten mukaan Australian ja Skotlannin korkeakouluissa opiskelijapalautteeseen ei pystytty vastaamaan siten, että sillä olisi ollut tehokasta vaikutusta oppimiskokemusten parantamiseen. Ongelma on todettu myös Suomessa: Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuosien 2012–2018 auditointiraportin mukaan kahdella kolmasosalla suomalaisista korkeakouluista on kehitettävää opiskelijapalautejärjestelmien toimivuudessa. Auditoinneista ilmenivät muun muassa sähköisten palautejärjestelmien alhaiset vastausprosentit, palautejärjestelmien kuormittavuus sekä haasteet kerätyn palautteen hyödyntämisessä opetuksen kehittämiseksi. (Nordblad, Apajalahti, Huusko & Seppälä 2019, 14.)

Opiskelijapalaute näyttää olevan työkalu, jota korkeakouluissa ei yleisesti osata tehokkaasti hyödyntää. Oikein käytettynä se tukee opettajan reflektointia ja opetuksen suunnittelua. Flódenin tutkimustulosten (2017, 1065) mukaan erään ruotsalaisen korkeakoulun opettajille opiskelijapalautteella oli suuri myönteinen vaikutus heidän opetukseensa ja kurssien kehittämiseen. Opiskelijapalautteen toimivuuden edellytys on jatkuva vuoropuhelu opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat antavat hyödynnettävämpää palautetta tietäessään, että kerättyä palautetta konkreettisesti käsitellään ja hyödynnetään. Tämä ei silti tarkoita, että kaikkiin opiskelijoiden vaatimuksiin vastataan. (Krause 2013, 244–246.) Opiskelijalähtöisyyden lisääminen ei aina edistä opetuksen oppimislähtöisyyttä (Himanka 2018, 75). Jos palautetta käytetään hallinnollisesti esimerkiksi tulospalkkaukseen, se voi ohjata opettajia optimoimaan saamaansa palautetta oppimisen tukemisen sijasta (Arminen, Hujala & Hynninen 2019, 23).

Korkeakoulut ovat yhä enenevässä määrin alkaneet tunnistaa opiskelijapalautteen lisäksi myös vertaispalautteen tärkeän roolin opetuksen kehittämisessä (Krause 2013, 246). Opettajien välistä suoraa vertaispalautetta huomattavasti yleisempää on vertaisarviointi, jota käytetään etenkin tutkimusjulkaisujen arviointiin (Harris, Farrell, Bell, Devlin & James 2008, 3). Suomessa vertaisarviointia on korkeakoulutuksessa käytetty organisaatioiden kehittämiseen (Opetushallitus 2019, 5). Vertaispalautteella voidaan arvioida ja kehittää yksittäisen opettajan opetusta esimerkiksi kollegan havainnoitua luokkahuoneessa tapahtuvaa toimintaa (Harris ym. 2008, 11).

2.3. Johtaminen korkeakouluopetuksessa

2.3.1. Pedagoginen johtaminen

Koulutusjohtaminen (tai koulutuksen johtaminen) on kaikki koulutusasteet kattava uusi ala Suomessa. Se voidaan jakaa organisatoriseen ja pedagogiseen johtamiseen. (Jyväskylän yliopisto 2021.) Tämä jako on verrattavissa leadership–management– jaotteluun (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen & Hakamäki 2019, 61). Pedagoginen johtaminen on opetuksen ja oppimisen johtamista, johon kuuluvat muun muassa opetussuunnitelmatyö, opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen, opetuksen resurssit ja opiskelijoiden oppimisen edistäminen (Tampereen yliopisto 2021). Pedagogista johtamista on tutkittu koulumaailman lisäksi muissakin toimintaympäristöissä, joissa se voidaan määritellä vain tietyn oppimistavoitteen toteuttamiseksi tai laajemmin organisaation kehityksen tukemiseksi (Kinnunen 2012, 20).

Tuoreissa pedagogisen johtamisen tutkimuksissa esiintyvät muun muassa käsitteet jaettu johtaminen ja yhteisöllinen johtaminen (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen & Hakamäki 2019, 60). Näille on yhteistä hierarkkisen johtajuuden korvaaminen vuoropuhelulla ja yhteistyöllä. Johtamisen voidaan ajatella myös kuuluvan jokaiselle organisaation jäsenelle. Ramsdenin (1998, 21–22) mukaan korkeakoulussa kaikkien tulisi harjoittaa johtamista aina vararehtorista pysäköinninvalvojan sijaiseen asti. Oppivassa organisaatiossa johtaminen on jakautunut laajasti ja se ilmenee erilaisena paikasta riippuen (Blackmore 2013, 281). Nissisen (2013, 11) mukaan organisaatio voi menestyä, kun jokaisella on aina ”pala johtajuutta mukanaan”.

Korkeakouluopetus itsessään voidaan myös käsittää johtamiseksi. Macfarlane (2012, 109) on muotoillut tiedollisen johtamisen (intellectual leadership) käsitteen. Opettajien tulee aina olla oman tutkimusalansa eturintamassa, ja he näin luontaisesti toimivat alansa tiedollisina johtajina. Substanssin hallitsemisen lisäksi Blackmore näkee opiskelijoiden oppimisen mahdollistamisen yhtenä johtamisen muotona. (Blackmore 2013, 268–269.) Macfarlanen mukaan opettaja auttaa opiskelijoitaan näkemään maailman uudella tavalla aikaan saaden pysyviä muutoksia heihin. Tiedollinen johtaminen linkittyy näin läheisesti transformationaaliseen johtamiseen. (Macfarlane 2012, 119)

2.3.2. Transformationaalinen johtaminen korkeakouluissa

Transformationalisella johtamisella on osoitettu olevan yhteyksiä muun muassa opiskelijoiden sitoutumiseen ja yrittämisen haluun (Balwant, Birdi, Stephan & Topakas 2018, 884; Bolkan & Goodboy 2010, 92; Pounder 2013, 273). Tutkimusten käsitteistö on monenkirjavaa ja käytettyjä termejä ovat esimerkiksi luokkahuonejohtamista kuvaava transformational classroom leadership (Pounder 2013) ja opettajan/ohjaajan roolia painottava transformational instructor-leadership (Balwant ym. 2018). Näille on yhteistä, että ne kuvaavat opetustilanteissa tapahtuvaa johtamista.

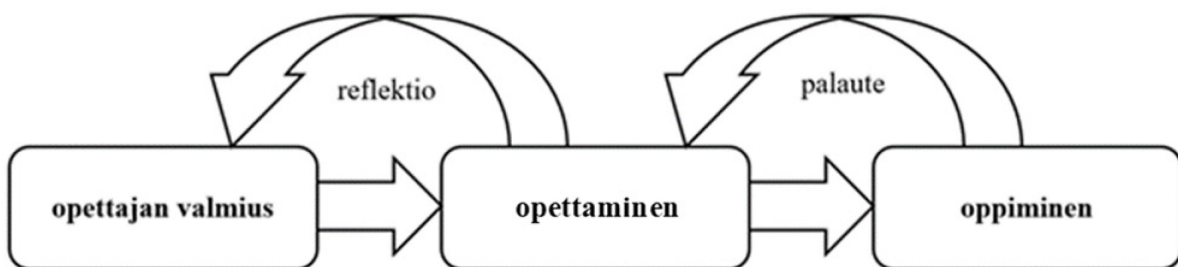
Balwant ym. (2018, 893) tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden sitoutuminen on keskeinen mekanismi opettajan transformationaalisen johtamistavan ja opinnoissa suoriutumisen välillä. Vahvemmin sitoutuneet opiskelijat suoriutuivat opinnoistaan paremmin. Bolkan ja Goodboy (2010, 94) painottavat puolestaan älyllisen stimuloinnin roolia. Havaintojeni mukaan suurin ongelma transformationaalisen johtamisen tutkimuksessa on, etteivät tutkijat ole päässeet yksimielisyyteen käytettävästä mittarista. Bolkan ja Goodboy esimerkiksi kehittivät korkeakouluihin optimoidun oman mittarinsa (2010, 102). Moni tutkija käyttää erilaisia versioita Bassin kehittämästä MLQ-mittarista (multifactor leadership questionnaire) (Bass 1996, 134), johon myös syväjohtamisen kysymyssarja perustuu. Pounder (2013, 281) haluaa omalla tutkimuksellaan kannustaa tutkijoita kehittämään mallin transformationaaliselle luokkahuonejohtamiselle ja sille yleisesti hyväksytyyn MLQ:n perustuvan mittarin. Bolkanin ja Goodboyn (2010, 103) mukaan transformationaalisen johtamisen tutkimus korkeakouluissa on vielä lapsenkengissään, ja mahdollisuudet uusille tutkimuksille ovat hyvin laajat.

Suomessa transformationaalisen johtamisen tutkimusta korkeakoulukontekstissa on havaintojeni mukaan hyvin vähän. Käsitän tämän johtuvan siitä, että ylipäänsäkään kotimaista korkeakouluja koskevaa pedagogisen johtamisen tutkimuskirjallisuutta on olemassa vielä erittäin vähän (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen & Hakamäki 2019, 60).

2.3.3. Teorian yhteenveto

Käsitykseni mukaan syväjohtamista korkeakouluopetuksessa (pois lukien Maanpuolustuskorkeakoulu) ei ole tutkittu lainkaan. Löytämistäni (Finna 2021) syväjohtamista siviilielämässä käsittelevistä 31 opinnäytetöistä yksikään ei sijoittunut korkeakoulukontekstiin. Syväjohtamisvalmennusta on kuitenkin aikaisemmin käytetty Helsingin yliopistossa (Lavonen 2014, 95). Lisäksi Deep Lead Oy omistaa suoraan koulumaailmaan räätälöidyn Deep Teach®-valmennusohjelman (Deep Lead 2022c).

Koska aiheesta ei ole tehty aikaisempaa tutkimusta, tässä tutkimuksessa luon syväjohtamiselle korkeakouluopetuksessa uuden teoreettisen viitekehyksen. Seuraavaksi esitän viitekehyksen kuvana, minkä jälkeen esitän teorian postulaatit. Tämän jälkeen avaan viitekehystä sanallisesti vetämällä yhteen tutkimuksen teorian. Alaluvun lopuksi esitän syväjohtamisen potentiaaliset hyödyt korkeakouluopetukselle.



KUVIO 5. Korkeakouluopetus johtamiskäyttämisen viitekehysessä

Postulaatit

- ihmisten johtaminen on tavoitteellista vuorovaikutusta. Tavoitteellinen vuorovaikutus on osa jokaisen työntekijän työtä (otan väitteet annettuina).
- opettajan työ on tavoitteellista vuorovaikutusta ja rinnastettavissa johtamiseen.
- hyvän opetuksen lähtökohdat ovat verrattavissa erinomaisen johtamiskäyttämisen piirteisiin

- palaute ja reflektio ovat toimintamekanismeiltaan samankaltaisia prosesseja, kuin syväjohtamisen mallin ulkoinen ja sisäinen palaute
- yhdentämällä korkeakouluopetus johtamiskäyttämisen viitekehykseen, voidaan sitä tutkimuksessa käyttämällä saada uutta tietoa. Tätä tietoa voidaan hyödyntää korkeakouluopetuksen kehittämisessä.
- viitekehysten avulla voidaan olettaa syväjohtamisen hyötyjä korkeakouluopetukselle.

Hyvän korkeakouluopetuksen lähtökohdista ja syväjohtamisen mukaisista erinomaisen johtamiskäyttämisen piirteistä löytyy hyvin paljon samankaltaisuuksia. Himangan (2018, 72–93) esittämät lähtökohdat ovat verrattavissa syväjohtamisen kulmakiviin (Nissinen 2013, 33–34): opiskelijälähtöisyys muistuttaa yksilöllistä kohtaamista, oppimislähtöisyys älyllistä stimulointia, motivointi ja syväsuuntautuneisuus inspiroivaa tapaa motivoida sekä ilmapiiri luottamuksen rakentamista. Jaottelu on viitteellinen ja sisällöt limittyvät useampiin kulmakiviin. Ramsden (2010, 86–87) on koonnut viisitoista hyvän opetuksen piirrettä, jotka kaikki vastaavat sisällöltään erinomaisen johtamiskäyttämisen piirteitä. Annan piirteistä esimerkkejä kulmakivittäin: Luottamuksen rakentamista ovat validien arviointimenetelmien käyttäminen ja korkeatasoisen palautteen antaminen. Inspiroivaa tapaa motivoida ovat halu jakaa rakkautensa aiheeseen ja taito tehdä opetettavasta materiaalista kiinnostavaa. Älyllistä stimulointia ovat taito selittää materiaali selkeästi ja opiskelijoiden rohkaiseminen itsenäisyyteen. Yksilöllistä kohtaamista ovat opiskelijoiden arvostaminen ja huolen osoittaminen sekä opiskelija ymmärryksen tasolle yltäminen.

Tutkimuksessani hyvän opetuksen tavoite on psykologisoitu; tavoitteena on tehokkaan oppimisen ja opettaja-opiskelija-suhteen kehittäminen (Skelton 2005, 24). Tarkastelen tätä kehittämisprosessia opettajan näkökulmasta, minkä olen mallintanut johtamiskäyttämisen viitekehyyksessä. Opettaja johtaa omaa opettamistaan ja ottaa näin osaa korkeakoulun pedagogiseen johtamiseen. Syväjohtaminen tarjoaa hyvän perustan pedagogiselle johtamiselle ja johtajana kehittymiselle (Kinnunen 2012, 20; Nissinen, Anttalainen & Kauppinen 2008, 113). Pedagogisen johtamisen tutkimus on Suomen korkeakoulukentällä vielä vähäistä (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Mielityinen & Hakamäki 2019, 60).

Korkeakouluopettajilla on vaikeuksia hyödyntää saamaansa palautetta. Useassa suomalaisessa korkeakoulussa (Nordblad ym. 2019, 14) sekä monessa muussa maassa (Shah ym. 2017, 125) opiskelijapalautejärjestelmät ovat toimimattomia, eikä palautteeseen pystytä tehokkaasti

vastaamaan. Lisäksi opettajat eivät aina itse kykene refleктоimaan toimintaansa niin, että se tuottaisi muutosta käytännön tasolla (Mälkki & Lindblom-Ylänne 2012, 33). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus suosittaakin, että jokaisella suomalaisella opettajalla tulisi olla henkilökohtainen kehityssuunnitelma (Karvi 2020, 20). Olemassa on siis todettu tarve korkeakouluopetuksen kehittämisen tutkimukselle.

Syväjohtamisen potentiaaliset hyödyt korkeakouluopetukselle

Esittelemäni tutkimuskirjallisuuden pohjalta esitän seuraavaksi postuloimiani potentiaalisia hyötyjä korkeakouluopetukselle. Ne voidaan saavuttaa tuomalla opetukseen kulmakivien mukaista syväjohtamiskäyttämistä ja kehittämällä opettajan valmiutta johtamiskäyttämisen viitekehyksessä esitetyn prosessin mukaan.

- hyöty opettamiselle: syväjohtamiskäyttämisen kehittää tavoitteellista vuorovaikutusta edistäen hyvän opetuksen lähtökohtia.
- hyöty palautteelle: syväjohtaminen kehittää palautekulttuuria. Annetun palautteen laatu paranee ja opettajat kykenevät tarkoituksenmukaisemmin käsittelemään sitä.
- hyöty reflektiolle: syväjohtamisen avulla opettajat voivat tietoisemmin käsitellä sisäistä palauteprosessiaan ja kehittää omaa valmiuttaan

3. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

3.1. Tieteenfilosofiset oletukset

3.1.1. Ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat

Tietokäsitykseni perustuu Kantin epistemologialle. Kantin mukaan tieto on mahdollista vain järjen antaman muodon ja kokemuksen sisällön synteessä (Kant & Oittinen 1997, 12). Tämä tarkoittaa, että olioiden sinänsä (noumeenit) olemassaolo hyväksytään, mutta ne ovat ihmisen tietokyvyn ulottumattomissa. Ihminen ei voi siis saada tietoa maailmasta itsestään, vaan ainoastaan siitä, miten koemme meille ilmenevät oliot (fenomeenit). (Niiniluoto 2000, 88.) Tämän vuoksi myös todellisuuskäsityksen on oltava riippuvainen ihmisen tietokyvystä ja -rakenteista. Tätä Kantin ajatusta kutsutaan ”kopernikaaniseksi kumoukseksi”. (Niiniluoto 2000, 88; Tieteen termipankki 2021a.) Tiedon rajaamista fenomeeneihin Kant kutsui transsendentaaliseksi idealismiksi. Ihmisestä riippumattomien noumeenien olemassaolon hyväksyminen on ontologista realismia. (Hallamaa, Pihlström, Pulliainen, Salmenkivi & Sihvola 2010, 97.)

Ontologisen realismin mukaan olemassa on ihmisen kokemuksista riippumaton todellisuus (Niiniluoto 2000, 21). Jyrkästi materialistisissa reduktionismissa kaikki tieto ihmistieteissä voidaan selittää luonnontieteillä (Raatikainen 2005, 39). Käyttäytyminen selittyy tällöin ärsyke-reaktio-ketjulla, minkä takana on aivokemia ja niin edelleen. On päivänselvää, ettei behaviorismilla ole uskottavaa jalansijaa nykypäivän kasvatustieteessä. Niiniluodon (2000, 91) mukaan tieteellisessä realismissa todetaan subjektin suora yhteys totuuteen ja näin fenomeenit hylätään. Kuitenkin kokemuksen merkityksestä ollaan materialistien keskuudessa aikaisempaa kiinnostuneita. Esimerkiksi tietoisuuden tutkimukseen eritoistunut filosofi David Chalmers esittää, ettei neurotiede kykene selittämään tietoisia kokemuksia, kvalioita. Hänen mukaansa reduktion sijasta luonnontieteisiin tarvitaan uusia perustavanlaatuisia aineksia. (Chalmers 1996, 4, 122.)

Kasvatustieteen väitöksessään Nissinen (2001, 27) ottaa osaa sosiaalisen konstruktionismin suuntaukseen: syväjohtamisen todellisuus rakentuu yksilön kognitiivisten prosessien seurauksena. Harmaalan (2013, 92–93) mukaan sosiaalinen konstruktivismi ei ole yhtenäinen paradigma kasvatustieteessä, vaan jakautunut erilaisiin suuntauksiin. Nissisen käyttämä ontologia

on esimerkki yksilökonstruktivismista. Tässä tutkimuksessa käytän konstruktivismiin sijasta Kantin tietoteoriaa seuraavin perusteluin: tarkastelemalla syväjohtamista erilaisesta tieteenfilosofisesta lähtökohdasta on mahdollista saada uudenlaista tietoa ilmiön luonteesta, tietoteoria on pohjana kokemuksen huomioimiseen tutkimuksessa ja tietoteoria mahdollistaa tutkijan kriittisen tieteellisen realismin. Oma tieto- ja todellisuuskäsitykseni on siis kriittisen tieteellisen realismin kaltainen. Parhaatkin todellisuutta vastaavat teoriat ovat valistuneita itseään korjaavia arvauksia (Niiniluoto 2000, 10).

3.1.2. Tutkimusote ja kokemuksen määrittely

Erityistieteissä kokemuksen tutkimus on tyypillisesti tapahtuneen kuvausta sellaisena kuin se on tapahtunut, eikä kokemuksen metatieteelle ole tarvetta. Kuitenkaan kokemukseen ei voida automaattisesti luottaa totuuden lähteenä. (Kukkola 2018, 46.) Kokemuksen tutkimuksesta tekee haasteellisen sen subjektiivinen luonne (Nagel 2010, 31). Voidaan esimerkiksi osoittaa punaiselle värille tietty sähkömagneettinen aallonpituus, mutta vielä ei ole olemassa välineitä osoittaa, kokevatko eri ihmiset punaisen värin samalla vai eri tavoin.

Ihmistieteiden kohdalla ongelman tuottaa lisäksi metodologia. Metodologisen monismin mukaan ihmistieteissä tutkimuskohteita tulisi lähestyä luonnontieteen välineiden tavoin (vrt. reduktionismi). Metodologinen dualismi puolestaan katsoo, että luonnontieteiden tavoitteena on ilmiöiden selittäminen ja ennustaminen, kun taas ihmistieteiden tavoite on ihmisen ymmärtäminen. (Raatikainen 2005, 40–41.) Raatikaisen mukaan niin ihmis- kuin luonnontieteet pyrkivät molemmat kuvaamaan ja selittämään todellisuutta tulkinnan kautta. Ero on siinä, että ihmistieteiden tutkima todellisuuden alue sisältää myös tutkittavien omat tulkinnat todellisuudesta, jotka on tärkeää ottaa tarvittaessa huomioon. (Raatikainen 2005, 59.)

Käsitykseni mukaan tietoa voidaan saada vain fenomeenien kautta, eli olioista saatujen kokemusten kautta. Kokemuksissa näyttäytyvistä olioista käytetään termiä ilmiö (kr. phaenemon). Fenomenologia (kr. phaenemon + logos = oppi ilmiöistä) on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa pyritään kohtaamaan ilmiöt niin kuin ne ilmenevät meille. (Tieteen termipankki 2021b.) Fenomenologia lukeutuu laadullisten menetelmien perinteeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78) ja sillä halutaan usein tehdä rajanveto luonnontieteisiin (Huhtinen & Tuominen 2020, 288; Tökkäri 2018, 66). Tökkärin (2018, 66) näkemys on metodologisesti dualistinen: hänen mukaansa ihmistutkimuksessa tarvitaan luonnontieteestä poikkeavia menetelmiä. Huhtinen ja Tuominen

(2020, 288) näkevät fenomenologian luonnontieteiden vastavoimana, jossa tutkijan vuorovaikutus tutkimuskohteeseen vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Fenomenologia soveltuu hyvin kokemuksen tutkimukseen, mutta tietokäsitykseni suhde siihen on ongelmallinen. Jaan Raatikaisen (2005, 59) näkemyksen ihmistieteiden ja luonnontieteiden tarkoitusten samankaltaisuudesta sekä tulkinnallisuudesta. Luonnontieteet eivät vain kykene reduktiolla tai muullakaan tavoin selittämään sitä, mitä kokemus tai tietoisuus ovat. Chalmersin (1996, 121–122) mukaan tulevaisuudessa tilanne voi olla toinen, mutta siihen tarvitaan radikaaleja muutoksia. Näistä syistä tarvitaan ihmistieteen omia menetelmiä kokemuksen ymmärtämiseen, mutta en näe niiden ristiriitaisuutta yleistettävyyteen pyrkivän tieteen kanssa. Erilaiset teoriat nostavat esiin todellisuuden eri puolia. Ne rakentavat kuvaa todellisuuden palapelin eri kohtiin, jotka yhdistyvät myöhemmin.

Edellä mainittujen perusteluiden vuoksi fenomenologia ei sovi tähän tutkimukseen. Fenomenologia rajoittaisi myös metodien valintaa: fenomenologisessa tutkimuksessa määrällisiä menetelmiä ei voi käyttää, koska se pyrkii yleistettävän tiedon sijasta kuvaamaan ihmisten yksilöllisiä mielellisiä merkityksiä (Vilkkä 2021, 62). Vaikka fenomenologisissa tutkimuksissa kokemuksen merkitys voi vaihdella (Kukkola 2018, 42), tavoitteeni on tuottaa yleispätevää tietoa syväjohtamisen soveltuvuudesta korkeakoulumaailmaan.

Käytän tässä tutkimuksessa monimenetelmällistä tutkimusotetta, koska se mahdollistaa teoria-triangulaation. Tulkinnassa voidaan näin käyttää erilaisia lähestymistapoja (Vilkkä 2021, 60). Lähestymistapani ovat yleistettävyyteen pyrkivä tiede sekä tietoisten kokemusten huomioiminen. Filosofi Thomas Nagelin (2010, 39) mukaan subjektiivisia kokemuksia voitaisiin objektiivisemmin kuvata kehittämällä kieltä ja käsitteistöä. Esimerkiksi tulevaisuudessa voisi olla mahdollista selittää syntymäsokealle väri punainen niin, että tämä itse kokisi sen kuin näkevä ihminen. Nagel kutsuu tätä objektiiviseksi fenomenologiaksi (2010, 39).

3.1.3. Tutkijan positio ja tutkimusetiikka

Vaikka tutkimus on sidottu tutkijan tulkintaan, sen tulokset eivät voi olla mielivaltaisia (Raatikainen 2005, 59). Tutkijana voin lähestyä objektiivisuutta tiedostamalla ja kyseenalaistamalla omia taustalla vaikuttavia kokemuksiani, asenteitani ja uskomuksiani. Itse olen saanut syväjohtamiskoulutusta varusmiespalvelukseni aikana vuosina 2014–2015. Olen kokenut saaneeni siitä

hyötyjä itselleni, ja mielenkiintoni aiheeseen on säilynyt vahvana. Tämä toimii innoittajana tutkimukselleni. Toinen innoittajani on mielenkiintoni opetuksen kehittämiseen. Opiskeluni aikana olen ollut mukana muun muassa tiedekuntaneuvoston ja valtakunnallisen opiskelijajärjestön hallituksen jäsenenä vaikuttamassa opetuksen sisältöihin. Tällä tutkimuksella käsittelen siis kahta itselleni tärkeää aihetta. Siksi tutkijana minun on erityisen tärkeää ennalta hyväksyä itselleni epämieluisen tilanne, jossa tuloksillani ei ole merkittävää hyötyä kehitystyössä. Tätä on mahdollista välttää tekemällä tutkimus huolellisesti ja rajaamalla se oikein. Syväjohtaminen ei tule ratkaisemaan kaikkia korkeakouluopetuksen ongelmia.

Olen perehtynyt hyvään tieteelliseen käytäntöön sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaateihin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2021), ja pyrin noudattamaan niitä. Laurea-ammattikorkeakoulu on hyvin sopiva tutkimuskohteekseni, koska korkeakoulu ei ole itselleni aikaisemmin tuttu, eikä itselläni ole mitään kontakteja sinne. Koen suhtautumiseni Laureaan siis hyvin neutraaliksi. Haastateltavia henkilöitä kontaktoidessa minun tulee tuoda selkeästi esille tutkimuksen tarkoitus ja toteutustapa. Suostumus haastattelun tallentamiseen on myös kysyttävä. Haastattelukysymykset eivät saa olla mitenkään johdattelevia. Aineistoa käsiteltäessä anonymisoin kaikki henkilöön viittaavat tiedot ja tutkimuksen päätyttyä hävitän kaiken aineiston. Tutkijana minua sitoo vaitiolovelvollisuus. Tutkimuslupa tutkimukselleni myönnettiin 12. tammikuuta 2021. Aineiston lisähankinnan vuoksi jatkolupa tutkimukselleni myönnettiin 7. kesäkuuta 2021.

Deep Lead Oy:lta saamani kyselyaineisto on yrityksen omaisuutta, jonka käsittelyssä minun tulee muistaa asiaankuuluva sensitiivisyys. Mikäli aineisto sisältää henkilöihin viittaavaa tietoa, tulee minun toimia, kuten yllä on mainittu. Tutkimuksen päätyttyä hävitän kaiken hallussani olevan aineiston.

3.2. Tutkimustehtävä

3.2.1. Tutkimuskäsitteet

Hyödynnettävyys

Syväjohtamisvalmennuksen vaikutusten mittaaminen vaatii pitkän aikavälin tutkimusta kahdesta syystä: ensinnäkin yksilön valmiuden kehittäminen nähdään elinikäisenä prosessina

(Nissinen 2001, 134), ja toiseksi syviä vaikutuksia johdettavien oppimisessa ei voida nähdä välittömästi (Nissinen 2013, 48). Tämä tutkimus sijoittuu valmennuksen toiseen vaiheeseen. Korkeakoulun esihenkilöt ovat jo 2020 vuoden aikana käyneet läpi valmennuksen ja heistä on valmennettu sisäiset valmentajat. Vuonna 2021 ensimmäisen vaiheen aikana valmennetut esihenkilöt valmensivat opettajistoa. Syväjohtamisen vaikutuksia (tyytyväisyys, tehokkuus, yrittämisen halu) opetukselle ei tässä vaiheessa ole mielekästä, saati mahdollista tutkia.

Tutkimukseni sijoittuu siis tilanteeseen, jossa toteutuvat vaikutukset eivät ole vielä mitattavissa. Kuitenkin prosessin tässä vaiheessa voidaan tutkia, millä todennäköisyydellä oletetut positiiviset vaikutukset tulevat toteutumaan. Käytän näistä käsitettä ”potentiaaliset hyödyt”. Niiden toteutumisen todennäköisyyden kuvaamiseen käytän tässä tutkimuksessa käsitettä ”hyödynnettävyys”.

Hyödynnettävyys ja hyötyarvo ovat käännöksiä englanninkielisestä käsitteestä ”profitability”. Sen määritelmä on, että jokin tuottaa tai todennäköisesti tuottaa voittoa/hyötyä. Käsitettä on käytetty kauppa- ja taloustieteissä sekä myös biologian tutkimuskirjallisuudessa. (Cambridge Dictionary 2021, Tieteen termipankki 2021c.) Tehdäkseni eron kaupalliseen hyötyyn käytän hyödynnettävyydestä tämän tutkimuksen englanninkielisessä tiivistelmässä käännöstä ”utilization potential”.

Yhteenvedona hyödynnettävyys mittaa sitä, kuinka todennäköisesti ilmiö tuottaa hyötyä. Esimerkiksi kun ilmiön hyödynnettävyys on korkea, sen tuottamien hyötyjen todennäköisyys on suuri. Valitsin termin hyödynnettävyys, koska hyötyarvolla on tässä tutkimuksessa toinen merkitys. Kasvatustieteen ja -psykologian kirjallisuudessa mainitaan usein merkittävänä yhdysvaltalaisen kasvatustieteiden psykologi Jacquelynne Ecclesin odotusarvoteoria (Wigfield & Cambria 2010, 39; Viljaranta & Tuominen 2018, 74–75). Sen mukaan opiskelijoiden odotuksen ja arvostukset luovat pohjan oppimiselle. Eccles jakaa henkilökohtaiset arvostukset kiinnostus-, hyöty- ja tärkeysarvoon sekä kustannuksiin. (Eccles ym. 1983, 81–91.)

Korkeakouluopetus

Kuten alaluvussa 2.2.1. on määritelty ja perusteltu, korkeakouluopetus tässä tutkimuksessa pitää sisällään yliopistojen, ammattikorkeakoulujen sekä muiden kolmannen asteen oppilaitosten opetuksen. Käsittelen opettamista johtamiskäyttämisen viitekehyksessä (alaluku 2.3.2.).

Kehyksen mukaan jaan korkeakouluopetuksen opettajan valmiuteen, opetukseen ja oppimiseen sekä palautteeseen ja reflektioon. Koska muutokset opettajien valmiuksissa ja oppimisessa vaativat pitkän aikavälin tarkastelua, rajaan ne tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Sivuan niitä työn pohdintaosuudessa.

3.2.2. Tutkimusongelma

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millainen on syväjohtamisen hyödynnettävyys korkeakouluopetuksessa. Hyödynnettävyyden mittaamiseksi tutkimukseni on vastattava seuraaviin kysymyksiin: Mitä potentiaalisia hyötyjä koetaan olevan olemassa, koetaanko, että potentiaaliset hyödyt tulevat toteutumaan ja minkä tekijöiden koetaan edesauttavan potentiaalisten hyötyjen toteutumista?

Hyödynnettävyyden tutkimuksella on kolme tarvetta. Ensinnä tutkimukseni osallistuu Syväjohtaminen®-johtamisvalmennuksen arviointiin Laurea-ammattikorkeakoulussa. Valmennusprosessi kulkee nimellä ”Laureaship”, ja sille on asetettu ennalta määrättyjä tavoitteita (Lahti 2020, 98). Tutkimustulosteni perusteella pohdin, onko valmennusprosessi edennyt kohti mainittuja tavoitteita ja mitä korjausliikkeitä tulisi tässä vaiheessa tehdä.

Toiseksi, aikaisempaa tutkimusta syväjohtamisesta korkeakoulussa ei ole, ja tutkimuksellani on näin mahdollisuus luoda pohjaa tuleville tutkimuksille. Tavoitteeni on tutkia, soveltuuko syväjohtamisen mallin mukainen prosessi työkaluksi korkeakouluopetuksen kehittämiseen. Prosessi auttaa käsittelemään opettajien saamaa ulkoista palautetta ja sisäistä reflektiota. Molemmat ovat ajankohtaisia korkeakoulujen kehityskohteita. Kahdella kolmasosalla suomalaisista korkeakouluista on parannettavaa opiskelijapalautejärjestelmien toimivuudessa (Nordblad ym. 2019, 14). Opettajilla on ongelmia reflektion soveltamisessa käytäntöön (Mälkki & Lindblom-Ylänne 2012, 33) ja Karvi (2020, 20) suosittaakin jokaiselle suomalaiselle opettajalle henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa. Tutkimustulosteni perusteella pohdin, tulisiko korkeakouluopettajien koulutukseen integroida syväjohtamisen kulmakiviä ja/tai johtamisvalmennusta.

Kolmanneksi tutkimukseni arvioi, miten Deep Lead Oy:n toteuttama syväjohtamisvalmennus on onnistunut valmennettavien näkökulmasta. Palautteiden analysoinnin pohjalta pohdin, miten valmennuskonseptia on mahdollista kehittää vastaamaan paremmin asiakkaiden tarpeisiin.

3.2.3. Tutkimuskysymykset

1. Mitä potentiaalisia hyötyjä valmenneet henkilöt kokevat syväjohtamisella olevan korkeakouluopetuksessa?

1a. Mitä odotusarvoja valmenneet henkilöt kokevat opettajilla olevan valmennusta kohtaan?

2. Kuinka sitoutuneita valmennettavat ovat käynnissä olevaan syväjohtamisvalmennukseen ensimmäisen ja toisen valmennuspäivän jälkeen?

2a. Mitkä tekijät ovat yhteydessä sitoutumisen vahvistumiseen?

3. Mitä sellaisia suotuisia ja estäviä tekijöitä on löydettävissä, jotka ovat yhteydessä oletettujen hyötyjen toteutumiseen korkeakouluopetuksessa?

3.2.4. Olettamukset

Esittelemäni tutkimuskirjallisuuden pohjalta esitän seuraavat olettamukset kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen:

1. Haastateltavien kokemukset vastaavat postuloimiani potentiaalisia hyötyjä

1a. Valmennettavat kokevat erityisesti hyötyarvoa valmennuksesta

2. Valmennettavat ovat hyvin sitoutuneita valmennukseen. Sitoutuminen kasvaa valmennuksen edetessä.

2a. Valmennuksen onnistuminen yleisesti vahvistaa sitoutumista

Kolmanteen tutkimuskysymykseen en esitä olettamusta seuraavista syistä: suotuisat ja estävät tekijät voivat käsitykseni mukaan olla paljolti riippuvaisia organisaation rakenteesta ja toimintakulttuurista. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista tunnistaa juuri sellaisia tekijöitä, jotka ilmenevät Laurea-ammattikorkeakoulun tapauksessa. Tutkimustulosteni pohjalta pohdin estävien tekijöiden ilmenemisen syitä ja keinoja niihin puuttumiseksi.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1. Tutkimusmenetelmät

4.1.1. Metodien valinta

Tutkimusotteeni on monimenetelmällinen, mistä käytetään osin päällekkäistä terminologiaa. Tämä tulee ottaa huomioon ja määritellä. Monimenetelmällisyys on suomenkielinen käännöstermistä ”mixed methods”. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 58) näkevät, että on määrittäjästä kiinni, tarkoitetaanko termillä mixed methods monimenetelmällistä tutkimusotetta, triangulaatiota, eli metodien yhdistelemistä tai vielä tarkemmin pelkästään metoditriangulaatiota. Esimerkiksi Vilkan (2021, 60) mukaan monimetodinen lähestymistapa on triangulaation synonyymi.

Cresswellin määritelmän mukaan mixed methods on tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa tutkija kerää, analysoi ja tulkitsee dataa sekä määrällisin että laadullisin keinoin. Nämä voidaan yhdistää tai yhdistää eri tavoin käyttämällä esimerkiksi tiettyjä filosofisia oletuksia. (Cresswell 2015, 59.) Katson tutkimusotteeni kuuluvan siis mixed methods -lähestymistapaan. Monimenetelmällisestä metodiikasta käytän Vilkan (2021, 60) tapaan termiä triangulaatio.

Valinta tutkimusmenetelmien yhdistämisestä on perustuttava johonkin tieteenfilosofiseen näkökulmaan. Greene (2008, 12) erottaa toisistaan kuusi erilaista lähestymistapaa monimenetelmällisyyteen: puhdasoppisuus, täydentävyys, vuoropuhelu, vaihtoehtoisuus, pragmaattisuus ja oleellisuus. Lähestymistavat ovat osin päällekkäisiä ja oma näkökulmani sijoittuukin vuoropuheluun ja täydentävyyteen. Yhdistämällä laadullista ja määrällistä tutkimusta voidaan saavuttaa syvempää ymmärrystä tutkimusongelmasta, kuin vain käyttämällä niistä toista. Ne paikkaavat toistensa heikkouksia lisäten näin tutkimuksen kattavuutta ja luotettavuutta. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 58; Vilka 2021, 60.) Lähestymistapaa on kehitetty ratkaisemaan tutkimussuuntausten välistä vastakkainasettelua. Kehityksen myötä triangulaation asema on muuttunut pelkästä validointityökalusta kohti tavaksi ymmärtää ilmiöitä paremmin. (Flick 2018, 8.)

Triangulaation osa-alueet ovat metodi-, aineisto-, teoria- ja tutkijatriangulaatio (Vilkka 2021, 60). Näissä jokaisessa käytetään aina kahta tai useampaa mainittua tekijää. Tuomen ja Sarajärven (2018, 127) mukaan ihmistieteellisessä tutkimuksessa triangulaation käyttö ei ole itsestään selvästi kiellettyä tai sallittua. Tutkijan on joka tapauksessa esitettävä perustelut käytölle tai käyttämättömyydelle. Alaluvussa 3.1.2. perustelen teoriatriangulaation käytön, jotta voin tuottaa yleistettävää tietoa ottaen kokemuksen merkityksen huomioon. Tämän takia tarvitsen sekä määrällistä että laadullista dataa. Toisin sanoen käytän myös aineistotriangulaatiota ja niiden analysointiin metoditriangulaatiota.

4.1.2. Puolistrukturoitu etähaastattelu

Tutkimuksessani tarkoitus on ymmärtää valmennuksen vaikutuksia syvällisesti ja vastata kysymyksiin ”mitä hyötyjä” ja ”mitä tekijöitä”. Näihin vastaaminen edellyttää laadullisia menetelmiä (Juhila 2021). Käytän laadullisena aineistokeruutapan puolistrukturoitua haastattelua, jonka termistö on osin päällekkäin teemahaastattelun kanssa. Puusan mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muodolla on merkitystä, mutta teemahaastattelussa ei. (Puusa 2020a, 107–108.) Hyvärisen, Suonisen ja Vuoren (2021) mukaan teemahaastattelua ei taas tunneta englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa ja termi onkin lähinnä suomennettu puolistrukturoidun haastattelun synonyymi.

Vallitsevan koronatilanteen, maantieteellisten etäisyyksien, taloudellisten resurssien ja ekologisten vaikutuksien vuoksi toteutin haastattelut etänä videoyhteydellä Microsoft Teams -sovelluksen avulla. Sovelluksella tallensin haastattelut videotiedostoksi. Hyvällä valmistautumisella on mahdollista varautua teknisiin ongelmiin (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 31). Muita haastatteluun liittyviä huomioitavia rajoitteita ovat muun muassa johdattelu ja tulkintavirheet (Puusa 2020a, 103). Nämä pyrin ottamaan huomioon haastattelurunko laatiessa (kts. Liite 1).

4.1.3. Sähköinen kysely

Sähköisellä kyselyllä voidaan saavuttaa monia etuja, joita ovat muun muassa vastaamisen helppous, taloudellisuus ja huomattavasti pienempi työmäärä verrattuna paperilomakkeisiin (Valli & Perkkilä 2018, 100–101). Näiden sekä etähaastattelun yhteydessä mainittujen syiden perusteella valitsin aineistonkeruumenetelmäksi verkkolomakkeen. Vallin ja Perkkilän (2018, 103)

mukaan opettajat vastaavat kyselyihin tyypillisesti mieluummin paperille kuin sähköisesti, mutta en näe tällä olevan merkittävää vaikutusta tässä tutkimuksessa.

Etujen lisäksi on huomioitava myös sähköiseen kyselyyn liittyvät riskit. Tyypillisin ongelma on aineistokato eli vastausprosentin jääminen alhaiseksi (Vilkkä 2021, 76). Osaa ihmisistä ei esimerkiksi tavoiteta ja osa voi kieltäytyä vastaamasta. Tutkimuksen tulosten tarkastelun tarkkuus riippuu otoksen koosta. (Tilastokoulu 2015.) Otoksen koko taas tulee suhteuttaa tutkimusintresseihin ja käytettäviin resursseihin (Tietoarkisto 2021). Sähköisen kyselyn kätevyyden vuoksi kokonaisotoskaan ei ole ongelma. Koska käytän triangulaatiota, pieneksi jäänyt toteutunut otos ei automaattisesti vie pohjaa tutkimukselta.

4.2. Aineiston esittely ja keruutapa

4.2.1. Esihenkilöiden haastattelut

Otannan valinnassa auttoi Vesa Nissisen Deep Lead Oy:stä. Nissinen ehdotti vuonna 2020 valmennettujen opettajataustaisten esihenkilöiden haastattelemista. Yksi tapa kerätä haastatteluaineistoa onkin niin sanottu eliittiotanta, jossa valitaan sellaiset henkilöt, joilla oletettavasti on eniten tietoa tutkimusaiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 76). Tein oletuksen, että valmennetut Laurean opettajataustaiset esihenkilöt osaavat parhaiten kertoa syväjohtamisen hyödynnettävyydestä korkeakoulussaan. Lisäksi nämä esihenkilöt on jo valmennettu, joten heidän haastatteluaineistonsa ei ollut ajallisesti sidottu valmennuksen etenemiseen.

Helmikuussa 2021 otin yhteyttä Laurean henkilöstöhallintoon, josta jaettiin haastattelukutsua valmennetuille noin viidellekymmenelle esihenkilölle. Nissisen mukaan näistä suuri osa on opettajataustaisia. Tavoitteena oli kolmesta viiteen henkilön haastattelemisen. Kevään aikana pääsin haastattelemaan kahta opettajataustaista esihenkilöä. Aineisto oli jäämässä pieneksi, joten tilanteen ratkaisemiseksi päätin kerryttää aineistoa valmennukseen osallistuvilla opettajilla. Lähetin haastattelukutsun opettajille jaettavaksi kesä- sekä syyskuussa, mutta en saanut haastatteluja. Vesa Nissinen auttoi jakamaan haastattelukutsua eteenpäin. Yksi opettaja ja yksi opettajataustainen esihenkilö ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi.

Haastatteluaineistoni koostuu kaikkiaan kolmesta opettajataustaisesta esihenkilöstä ja yhdestä opettajasta. Kyseinen opettaja oli vapaaehtoisena osallistunut valmennukseen esihenkilöiden

kanssa jo vuonna 2020. Koska opettaja oli käynyt koko vuoden valmennusprosessin läpi, katsoin tämän sopivan mukaan eliittiotantaan. Laadullisessa tutkimuksessa otoksen koolla ei ole suoraa vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Tärkeämpää onnistumisen kannalta on se, minäkalaisella teoreettisella herkkyydellä tutkija aineistoaan käsittelee. (Eskola & Suoranta 1998, 47.)

Haastattelurunko (kts. liite 1) koostuu kolmesta teemasta, jossa kussakin on neljä keskustelua ohjaavaa kysymystä. Kysymysten muodon sovitin jokaisessa haastattelussa keskusteluun sopivaksi ja kaikkia kysymyksiä en erikseen kysynyt. Kysymysten asiasisällöt käytiin läpi jokaisessa haastattelussa. Jokaisessa haastattelussa käytiin läpi myös koronatilanteen aiheuttamia vaikutuksia valmennukselle.

4.2.2. Valmennuspalaute

Laureaship -valmennuksen aloitti keväällä 2021 neljä valmennusryhmää, ja syksyllä toiset neljä ryhmää. Tutkimukseni määrällisen aineiston perusjoukon muodostavat ryhmät 1–4, joiden kokoonpanot ovat seuraavat:

- ryhmä 1: 17 valmennettavaa, joista 5 opettajia
- ryhmä 2: 14 valmennettavaa, joista 7 opettajia
- ryhmä 3: 17 valmennettavaa, joista 9 opettajia
- ryhmä 4: 16 valmennettavaa, joista 4 opettajia

Yhteensä ryhmissä on 64 valmennettavaa, joista 25 kuuluu opettajistoon. Opettajia on vain siis 39 % vastaajista, mikä asettaa rajoitteita tutkimustulosten tulkinnalle. Nämä huomion tutkimuksen pohdintaosuudessa, jossa vertailen ryhmien tuloksia keskenään.

Kaikilla ryhmillä on neljä valmennuspäivää 24 kuukauden aikana. Sisäiset valmentajat keräävät valmennuspäiviensä loppuksi sähköisen palautteen Deep Lead Oy:lle. Sain yhtiöltä tutkimukseni käyttöön ensimmäisten ja toisten valmennuspäivien palautteet ryhmiltä 1–4. Aineisto koostuu siis yksien osallistujien kaksista vastauksista. Taulukossa 1 näkyvät kerätyt palautteet.

TAULUKKO 1. Annetut palautteet valmennuspäivittäin ja -ryhmittäin

	1. päivä n	2. päivä n
ryhmä 1	13	13
ryhmä 2	9	12
ryhmä 3	19	5
ryhmä 4	15	8
Yht.	56	48

Taulukosta 1 on myös havaittavissa ilmennyt aineistokato sekä muutokset ryhmien kokoonpanoissa. Jälkimmäiseen ovat todennäköisesti syynä valmennettavien siirtyminen ryhmästä toiseen tai palautelomaketta täyttäessä väärään ryhmään itsensä merkitseminen. Osa valmennettavista on saattanut myös joutua jättäytymään pois valmennuksesta. Muutokset ryhmässä hankaloittavat tulkintaa, minkä otan huomioon tuloksia raportoidessa.

Aineistokatoa on tapahtunut etenkin ryhmän 3 toisen palautteen kohdalla. Koska sama lomake on palautettu kahdesti, ei ole mahdollista todeta eroja yksittäisen osallistujan omissa vastauksissa. Vastauksia on siis käsiteltävä kahtena erillisenä otoksena. Aineistokadosta johtuen käytännön vertailuun vastausten prosenttiosuuksia. Otosten koot ovat:

- N = 62
- ensimmäinen valmennuspäivä n = 56 (90 % perusjoukosta)
- toinen valmennuspäivä n = 48 (77,5 % perusjoukosta)

Määrällisessä tutkimuksessa abstraktit käsitteet tulee määritellä ja muuttaa mitattaviksi analyyttisiksi käsitteiksi esimerkiksi kysymyspatteristoksi (Tietoarkisto 2021). Valmiissa aineistossa en voi itse operationalisoida käsitteitä kysymyksiksi, joten se rajoittaa sitä, millaisiin tutkimuskysymyksiin aineistolla voidaan vastata. On siis mietittävä, voinko aineiston perusteella vastata toiseen tutkimuskysymykseeni. Palautelomakkeen kysymykset löytyvät liitteestä 2.

Toisen tutkimuskysymykseni tarkoitus on auttaa osoittamaan, kokevatko opettajat yleisesti syväjohtamisvalmennuksella olevan hyödynnettävyyttä. Väittämä yhdeksän sitoutumisen vahvistumisesta on tässä avainasemassa, minkä mukaan pystyn asettamaan tutkimuskysymyksen. Käsitän opettajat tässä kohtaa oppijoina heidän osallistuessaan valmennukseen. Ecclesin odotusarvoteorian mukaan oppijoiden omat arvostukset (kiinnostus, hyöty, tärkeys, kustannukset)

määrittävät, kuinka paljon opittava asia saa sitoutumaan itseensä (Wigfield & Cambria 2010, 39; Viljaranta & Tuominen 2018, 74–75). Käänän teorian toisinpäin ja esitän päätelmän: kun yksilö on sitoutunut oppimiseen, valmennuksen täytyy silloin tuottaa arvostusta. Hyötyarvo (utility value) on hyödynnettävyyden näkökulmasta oleellisin: se ilmaisee, kuinka hyödylliseksi oppija kokee opittavan asian tulevaisuutensa kannalta (Eccles ym. 1983, 90).

Sitoutumisen mittaamisella voidaan siis päätellä valmennuksen tuottamien arvostusten määrä. Kysymykseen opettajien kokemien arvostusten laadusta voidaan puolestaan vastata laadullisin menetelmin, joita monimenetelmällinen tutkimukseni hyödyntää. Sisällönanalyysillä voidaan eritellä, kokevatko esihenkilöt opettajilla olevan kiinnostus-, hyöty- vai tärkeysarvoa valmennuksesta. Lisäksi tulkintaa voidaan kyselyaineistosta tehdä suhteessa kysymyksen kaksi lähtökohtaisen motivaation kanssa. Hyötyarvo linkittyy henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja sillä on näin yhteys sisäiseen motivaatioon (Wigfield & Cambria 2010, 40).

Avoin palaute voi antaa myös lisätietoa odotusarvoista. Avoimista kysymyksistä esiin voivat nousta etenkin odotusarvoteorian mukaiset kustannukset. Kustannukset (cost) ovat koettuja haittoja, jotka aiheutuvat oppimisiin sitoutumisesta ja vähentävät halua sitoutua (Viljaranta & Tuominen 2018, 75). Tätä tietoa voin hyödyntää kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamisessa.

4.3. Analyysi

4.3.1. Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tuomi & Sarajärvi (2018, 82–83) jakavat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen ja teorialähtöiseen tapaan, joita erottaa analyysin päättelyprosessin muoto (induktiivinen ja deduktiivinen). Analyysitavoissa ilmenee jakolinja ihmis- ja luonnontieteiden välillä. Näiden kahden välimaastosta löytyy myös tutkimukseeni sopiva teoriaohjaava analyysi, jossa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Aikaisempi teoria ohjaa analyysiä, mutta se ei testaa itseään, vaan avaa uusia uria tutkimukselle. Logiikkaa voidaan kutsua abduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83.) Abduktiivinen päättely (tai abduktio) on päättelytapa, jossa havaitun tosiasian syistä tehdään järkevä arvaus (Tieteen termipankki 2021d). Tämä logiikka sopii tutkimukseni kriittiseen realismiin, jonka mukaan parhaatkin teoriat ovat valistuneita arvauksia.

Litteroidessani videotiedostoa jätin tekstiaineiston ulkopuolelle haastateltavien ilmeet, eleet, äänenpainot ja täytesanat, koska tutkimusotteessani eivät painotu viestinnän keinot. Käytin litterointiin avuksi Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelman sanele-työkalua. Anonymisoin aineistosta kaikki nimet ja henkilöihin viittaavat tiedot. Esihenkilöistä käytän koodeja E1, E2 ja E3 sekä opettajasta koodia O4.

TAULUKKO 2. Ote tutkimuskysymyksen 1 analyysirungosta

yläluokka, teoriasta	alkuperäinen ilmaus	pelkistetty ilmaus	alaluokka
hyödyt reflektiolle	E3 ...Mikä mun mielestä onnistunut meillä ihan tosi hienosti on miten se sitten puretaan se saatu palaute ja ikään kuin työstetään silleen että jokainen saa siitä oikeestikin itsellensä...	saadun palautteen käsittelemisen on onnistunut niin, että siitä on koettu saatavan konkreettista hyötyä	syväjohtamisesta on hyötyä palautteen käsittelyyn

Seuraavassa vaiheessa rakensin analyysirungot. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä (taulukko 2) muodostin yläluokat teoriani mukaisista syväjohtamisen oletetuista hyödyistä korkeakouluopetuksessa. Teorian ulkopuolelta nousevista hyödyistä muodostin oman yläluokkansa.

TAULUKKO 3. Ote tutkimuskysymysten 1a ja 3 analyysirungosta

yläluokka, teoriasta	alkuperäinen ilmaus	pelkistetty ilmaus	alaluokka
hyötyarvo	E1 ...että varmasti on niitä odotuksia, just että siitä niin kuin omaan työhön saisi taas lisää työkaluja...	odotuksia, että valmennuksesta saa omaan työhön lisää työkaluja	odotettuja hyötyjä työntekoon

Tutkimuskysymyksiä 1a ja 3 (taulukko 3) varten muodostin erillisen analyysirungon. Siinä yläluokat muodostuivat Ecclesin ym. (1983, 89–91) odotusarvoteorian mukaan kiinnostus-, hyöty- ja tärkeysarvosta sekä kustannuksista. Lisäksi muodostin yhden teorian ulkopuolisen yläluokan, johon keräsin kokemuksia oletettujen hyötyjen toteutumiseen vaikuttavista suotuisista tekijöistä. Toisella sisällönanalyysillä haluan kartoittaa haastateltavien kokemuksia heidän keskusteluistaan valmennukseen osallistuvien opettajien kanssa. Kävi ilmi, että kaksi haastateltavaa (E3 ja O4) toimivat valmennuksen sisäisinä valmentajina, joten oletan heillä olevan erityisesti

kokemustietoa asiasta. Jälkimmäinen sisällönanalyysi myös keskustelee määrällisen aineiston kanssa. Laadullinen analyysi selvittää odotusarvojen laatua ja määrällinen niiden määrää.

4.3.2. Kuvaileva tilastanalyysi

Määrällisen aineiston analyysi voidaan jakaa kuvailemaan tilastanalyysiin ja tilastolliseen päättelyyn. Näistä ensimmäinen pyrkii järjestämään suurta määrää dataa ja tekemään siitä yhteenvetoa. Jälkimmäisellä taas tehdään yleistyksiä ja päätelmiä otosta suuremmasta perusjoukosta. (Welkowitz, Cohen & Lea 2011, 5–6, 28.) Tämä tutkimus käyttää kuvailevaa tilastanalyysiä tutkittavan ilmiön ja perusjoukon ollessa hyvin tarkkarajaisia. Koska tutkimuskysymykset ovat luonteeltaan kuvailevia, sopivat analyysimenetelmiksi ristiintaulukointi ja riippuvuusanalyysit (Kananen 2011, 85).

Analysoin palauteaineiston IBM SPSS-ohjelmistolla. Analyysiä varten koodasin Likert-asteikon (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä) sanalliset muuttujat lukuarvoiksi 1–5. Tulkitin muuttujat näin välimatka-asteikollisiksi, jolloin on mahdollista toteuttaa tilastollisia analyysejä (Heikkilä 2014, 82; Kananen 2011, 64). Tutkimuskysymystä 2. varten ristiintaulukoin valmennuspäivän ja oppimiseen sitoutumisen vahvistumisen arvot keskenään. Tämä on yksinkertainen tapa tarkastella kahden muuttujan välistä suhdetta (Kananen 2011, 77). Tutkimuskysymyksen 2a. vastaamiseksi käytin korrelaatioanalyysiä. Korrelaatio ilmaisee kahden muuttujan välisen lineaarisen suhteen voimakkuuden (Welkowitz, ym. 2011, 222). Analysoidessani aineistoa kävi ilmi, etteivät arvot noudata normaalijakaumaa (kts. 5.3.). Tämä oli odotettavaa, koska aineisoni oli kooltaan pieni. Vinoutuneista jakaumista johtuen minun oli valittava korrelaatioanalyysin tekoon ei-parametrinen testi (Heikkilä 2014, 183). Valitsin käytettäväksi Spearmanin korrelaatiokerroimen (r_s), mikä jättää huomioimatta suuret parametriset poikkeamat (Welkowitz ym. 2011, 242).

Korrelaatiokerroin voi saada arvoja -1:n ja 1:n väliltä. Jos kerroin on lähellä arvoa 0, lineaarista riippuvuutta ei ole. Lähestyessä lukua 1 positiivinen korrelaatio kasvaa ja lähestyessä lukua -1 kasvaa negatiivinen korrelaatio. (Heikkilä 2014, 91.) Kananen (2011, 110) mukaan korrelaation voimakkuuksista on sovittu seuraavasti: $|0,8| \geq$ voimakas riippuvuus, $|0,4| - |0,8|$ kohtalainen riippuvuus ja $|0,4| <$ ei riippuvuutta. Welkowitzin ym. (2011, 243) mukaan jopa pieni vähäpätöinen korrelaatio voi olla tilastollisesti merkittävä tarpeeksi suuressa otoksessa.

Varmistin tutkittavien muuttujien väliset lineaariset riippuvuudet piirtämällä hajontakuvion (Kananen 2011, 110).

Korrelaatioanalyysin tulkinnassa on syytä alleviivata, että korrelaatio ei ole yhtä kuin syy-seuraussuhde. Vaikka kahdelle muuttujalle löytyisi selvä positiivinen lineaarinen suhde, ei tilastoanalyysin perusteella voida todeta, kumman kasvu selittää toisen kasvua. Tulkintavirheen voi myös aiheuttaa esimerkiksi ulkopuolinen kolmas muuttuja. (Heikkilä 2014, 193–194; Welkowitz ym. 2011, 243.)

5. TUTKIMUSTULOKSET

5.1. Syväjohtamisen potentiaaliset hyödyt korkeakouluopetukselle

5.1.1. Hyödyt opettamiselle

Haastatteluaineistosta ei voi olla huomaamatta syväjohtamisen koettua merkittävyyttä vuorovaikutukselle. Vuorovaikutuksen kehittäminen on haastatteluissa monipuolisimmin kuvailtu ja määrällisesti eniten mainittu yksittäinen asia. Tämä ei ole yllättävää, sillä syväjohtamisen viitekehityksessä johtamiskäyttäytyminen on tavoitteellista vuorovaikutusta. Käsitteenä se linkittyy kaikkeen toimintaan, jossa tavoitteena on kasvattaa, ohjata tai muuten vaikuttaa toisten ihmisten käyttäytymiseen. (Nissinen, Anttalainen & Kauppinen 2008, 98.) Vuorovaikutus ja sen kehittäminen koettiin olevan tärkeä osa opettajan työtä.

E2 ”Niin kyllä mun mielestä se [syväjohtaminen] tosi vahvasti liittyy nimenomaan siihen opettamiseen. Ensinnäkin opettamisen työlle elikkä opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen”

O4: ”Ja osa asiantuntijuutta on se, että sä osaat vuorovaikuttaa. Sä ymmärrät sun oman käyttäytymisesi tulokset tai vuorovaikutuksesi tulokset, mahdolliset reaktiot siellä toisiin ihmisiin. Ja musta me ollaan nyt niin asian ytimessä, kuin olla ja voi. Asiantuntijuuteen ei liity vain substanssin kehittäminen vaan siihen liittyy nimenomaan vuorovaikutuksen kehittäminen – – Sehän mun ydinosaamista on vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa ja siinä mun tehtävä on innostaa heitä oppimaan”

Analyysin perusteella syväjohtamisen merkittävin koettu hyöty opetukselle on siis vuorovaikutuksen kehittäminen. Vuorovaikutusta ilmenettiin useassa eri suunnassa, kuten opettaja-opiskelija ja opettaja-esihenkilö. Kussakin suunnassa vuorovaikutuksen kehittämisellä koettiin olevan mahdollista saavuttaa omanlaisiaan hyötyjä. Jokainen haastateltava koki hyötyjä opettaja-opiskelija-vuorovaikutukselle, mutta niiden kuvailu pysyi lähinnä yleisellä tasolla. Innostamisen lisäksi aineistosta ei ilmennyt muita konkreettisia vuorovaikutuksen keinoja opettamisen

osalta. Syväjohtamisen kulmakivet koettiin hyväksi kehikoksi vuorovaikutuksen kehittämiseksi.

5.1.2. Hyödyt palautteelle

Haastateltavat kokivat syväjohtamisella olevan paljon annettavaa korkeakoulun palautekulttuurille. Palaute itsessään koettiin erittäin tärkeäksi oppimisen ja osaamisen kehittämisen työkaluksi. Valmennus nähtiinkin hyväksi keinoksi palautteen harjoitteluun. Tällä uskottiin olevan suotuisia vaikutuksia koko organisaation toimintakulttuuriin.

E3: ” Ehdottomasti tän [valmennuksen] ehdoton etu on se, että tää tavallaan tarjoaa semmoisen prosessin, missä ikään kuin yhdessä turvallisesti voi harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista. Ja suomalaisessa kulttuurissa varsinkin on paikoin vähän jotenkin hankalaakin kehua kaveria. Että tämä antaa siihen tavallaan sen tilan ”

Opiskelijapalautteesta ei ollut mainintoja aineistossa. Sen sijaan kaikki haastateltavat toivat esille vertaispalautteen merkityksen, kuten otteesta yllä ilmenee. Opettajien välinen palaute koettiin hyvin arvokkaaksi ja asiaa harmiteltiin, miten vaikeaa omilta kollegoilta on ollut sitä saada. Vertaispalaute korkeakouluissa on kansainvälisesti nouseva tutkimustrendi (Krause 2013, 246), ja havaintojeni mukaan Suomessa aiheesta on tutkimustietoa vielä niukasti.

5.1.3. Hyödyt reflektiolle

Vuorovaikutuksen kehittämisen jälkeen haastateltavat kuvasivat monipuolisimmin sellaisia hyötyjä, jotka liittyvät opettajan sisäiseen palauteprosessiin eli reflektioon. Opettajan työn koettiin sisältävän paljon itsensä kehittämistä, minkä saatu palaute mahdollistaa. Ongelmaksi nähtiin aineistossa se, etteivät opettajat kykene aina käsittelemään saamaansa palautetta.

E2: ”koska nykypäivänä – – ammattikorkeakoulussa ainakin, se opettajuus on todella paljon muutakin ja siinä on paljon sitä sellaista sisäistä kehittämistyötä – – Siihen [palautteeseen] suhtaudutaan vähän silleen... Se otetaan mukamas vastaan, mutta siinä saattaa olla taustalla ehkä sellaista, että se jotenkin pois puhutaan, ainakin sellainen kehittävä palaute.”

Palautteen käsittelemisen ongelmat voivat johtua esimerkiksi siitä, ettei opettajilla ole välineitä sen purkamiseen. Mälkki ja Lindblom-Ylänne (2012, 41–42) havaitsivat tutkimuksessaan, että ajan ja sopivien työkalujen puute voivat hankaloittaa reflektion soveltamista käytäntöön ja näin muutoksen aikaansaamista. Tutkimukseni kaksi haastateltavaa (E3 ja O4) kertoivat toimivansa Laureashipin sisäisinä valmentajina. Ryhmätapaamisissa opettajien saamien palautteiden käsittely oli onnistunut hyvin ja opettajat olivat kokeneet saavansa niistä konkreettisia hyötyjä. Onnistunut reflektio edellyttääkin usein toisen ihmisen kuten mentorin tukea (Happo & Perunka 2016, 61).

E3: ”Mikä mun mielestä onnistunut meillä ihan tosi hienosti on, miten se sitten puretaan se saatu palaute ja ikään kuin työstetään silleen, että jokainen saa siitä oikeestikin itsellensä”.

Muita koettuja hyötyjä reflektiolle olivat itsetuntemuksen kehittyminen ja toisten ihmisten erilaisuuden ymmärtäminen. Organisaation ulkopuolelta tullut valmennus koettiin asiantuntevaksi, eikä oppimisprosessi herättänyt haastateltavissa epäuskoisuutta, saati vaivaantuneisuutta.

5.1.4. Muita hyötyjä

Kuten edellä on mainittu, syväjohtamisvalmennuksesta koettiin suurta hyötyä vuorovaikutuksen kehittämiseen. Haastateltavat toivat esille myös sellaisia vuorovaikutuksen suuntia, jotka rajasin tutkimukseni teoriapohjan ulkopuolelle. Tutkimusongelmani keskittyy opetukseen, mutta olisi aineiston hukkaan heittämistä jättää huomiomatta muita opettajien työhön liittyviä tekijöitä. Aineistosta nousee esiin vuorovaikutuksen kehittämisen työyhteisöllinen vaikutus. Valmennuksesta koettiin hyötyä työyhteisön sisäiseen viestintään ja kollegiaaliseen yhteistyöhön. Tiimityön nähtiin myös lisääntyvän tulevaisuudessa, mihin tämänkaltainen valmennus pystyy vastaamaan.

E1: ”että ihan meidän tiimin tämä vuorovaikutus. Ja kaikki se, että ei pelkää yksittäisen henkilön, vaan sitten tavallaan että, miten siinä tiimissä se mahdollisesti voisi parantua”.

O4: ”Opettajuuteen liittyy se, että teet toivon mukaan enenevässä määrin tiimityötä, jossa sä tarvitset vielä enemmän vuorovaikutukseen liittyviä... niin kuin kehittää omaa vuorovaikutusta ja käyttäytymistä. Ainakin olla tietoinen.”

Omaa työyhteisöä suuremmassa mittakaavassa valmennuksella koettiin olevan mahdollista saavuttaa myös koko organisaation kattavia hyötyjä. Koko henkilökunnan osallistuessa valmennukseen voidaan saavuttaa yhteisiä näkemyksiä, kun jokainen työntekijä on läpikäynyt saman prosessin. Kaksi neljästä haastateltavasta mainitsi myös vuorovaikutuksen kehittämisen organisaation ulkopuolisten sidosryhmien ja yhteistyötahojen kanssa.

5.2. Opettajien odotusarvot valmennusta kohtaan

5.2.1. Kiinnostusarvo

Haastateltavat kokivat opettajien suhtautuvan valmennukseen ristiriitaisesti: osa oli hyvin innostunut, osaa valmennukseen osallistuminen pelotti ja moni sijoittui näiden kahden välimaastoon. Kiinnostusarvo (intrinsic value) tarkoittaa, kuinka paljon iloa oppija saa opittavan asian tekemisestä – yksinkertaistettuna kuinka paljon tekeminen oppijaa kiinnostaa (Wigfield & Cambria 2010, 39). Opettajien koettu kiinnostus valmennusta kohtaan ilmeni aineistosta innostuneisuutena, mielenkiintona ja suurena haluna osallistua. Osa opettajista on ollut iloisia, että valmennukseen saavat osallistua kaikki työntekijät, eivätkä vain esihenkilön asemassa olevat.

E1: ”minulla on se käsitys, että ihan tosi myönteisesti siihen [valmennukseen] kyllä ollaan suhtauduttu, niin ja mielenkiinnolla”

O4: ”Sitten tää on eka kerta, kun meillä on joku tän tyyppinen niin kuin itsensä johtamiseen liittyvä. On totuttu siihen, että vain esihenkilöillä on ja johtajilla on. Että on tullut palautetta, että hienoa, nyt meillekin tulee tällainen valmennus”

5.2.2. Hyötyarvo

Hyötyarvo (utility value) viittaa siihen, kokeeko oppia opittavan asian itselleen hyödylliseksi tulevaisuudessa (Wigfield & Cambria 2010, 39). Haastateltavien kokemuksissa opettajien kokemaa hyötyarvoa kuvailtiin runsaasti. Osallistuneet opettajat odottavat, että he saisivat

valmennuksesta välineitä oman työnsä ja ammatillisuutensa kehittämiseen. Sisäisten valmentajien (E3, O4) mukaan opettajat ovat ryhmätapaamisissa kertoneet onnistumisistaan ja siitä, mitä hyötyjä ovat itselleen jo tässä vaiheessa valmennusta saaneet.

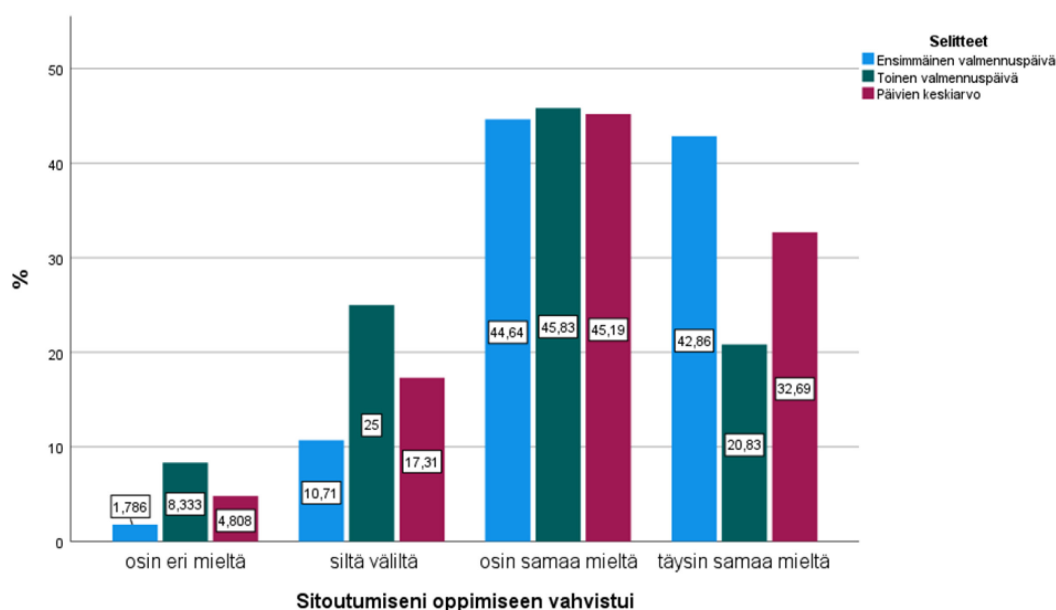
E1: ”Ja niinku näin, että varmasti on niitä odotuksia just, että siitä niin kuin omaan työhön saisi taas lisää työkaluja”

E3: ”Ja kauhean moni heistä [opettajista] ei ole vielä käynyt tätä, mutta ne ketä on käynyt, niin minusta ainakin mitä mä nyt oon kuullu, niin on kaikki ollut kyllä tosi tyytyväisiä, että on ollut silleen oppinut itsestensä ja löytänyt kehittämiskohteen ja näin.

5.2.3. Tärkeysarvo

Tärkeysarvo (attainment value) määrittelee, miten tärkeäksi oppija kokee itselleen opittavan asian ja sen suorittamisen (Wigfield & Cambria 2010, 39). Aineistosta ei tullut esille sellaisia näkökohtia, jotka liittyisivät opettajien kokemaan tärkeysarvoon. Esihenkilöt sen sijaan kokivat valmennuksen tärkeäksi mahdollisuudeksi vuorovaikutuksen kehittämiseen organisaatiossaan. Valmennuksen läpikäynyt opettaja O4 koki valmennuksen Laurealle hyvin tärkeäksi etenkin opettajien itsensä johtamisen ja tiimityöskentelyn kannalta.

5.3. Valmennettavien sitoutumisen vahvistuminen



KUVIO 6. Oppimisen sitoutumisen vahvistuminen valmennuspäivittäin

Kuten kuviosta 6 voidaan todeta, vastaukset eivät ole normaalisti jakautuneita (Heikkilä 2014, 99), vaan ne painottuvat samaa mieltä oleviin. Ensimmäisen valmennuspäivän vastaajista lähes 90 % oli osin tai täysin samaa mieltä väittämän ”sitoutumiseni oppimiseen vahvistui” kanssa. Toisena vastauspäivänä vastaava osuus oli enää kaksi kolmasosaa vastaajista. Täysin samaa mieltä vastanneiden opettajien osuus putoaa toisena päivän jälkeen alle puoleen ensimmäisestä, kun taas siltä väliltä –vastauksen antaneiden osuus on yli kaksinkertaistunut. Vaikka sitoutumisen vahvistumisessa tapahtuu toisena valmennuspäivänä laskua, on osin samaa mieltä vastanneiden osuus jopa hiukan kasvanut. Vastausvaihtoehtona kysymykseen oli myös ”täysin eri mieltä”, mitä kukaan vastaaja ei antanut kummankaan valmennuspäivän jälkeen. Keskimäärin vain alle 5 % vastaajista oli osin eri mieltä väittämän kanssa.

5.4. Sitoutumisen vahvistumiseen yhteydessä olevat tekijät

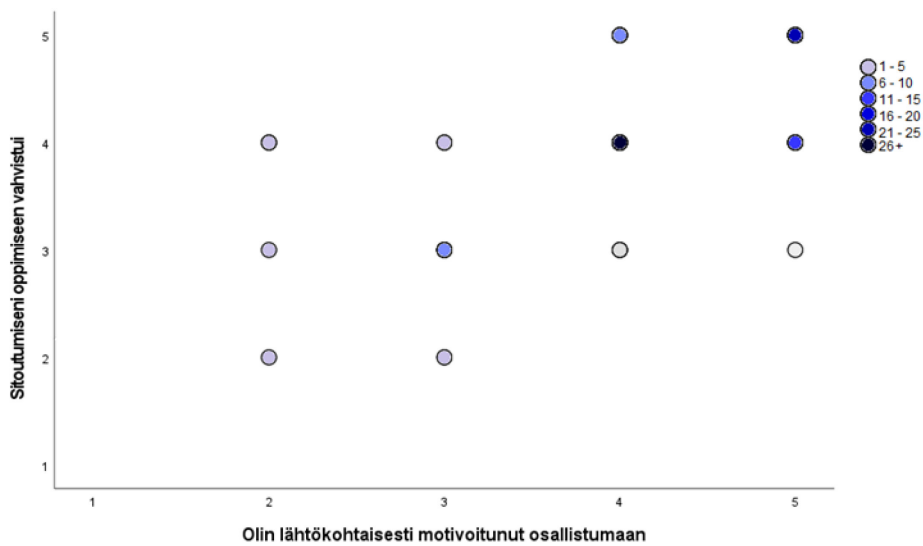
Taulukossa 4 on esitetty korrelaatioanalyysin tulokset. Sarakkeella on väittämä sitoutumisen vahvistumisesta ja rivit muodostavat kaikki muut valmennuksen sisältöä koskevat väittämät. Korkeimmat korrelaatiokertoimet olen korostanut vihreällä värillä.

TAULUKKO 4. Korrelaatioanalyysin tulokset

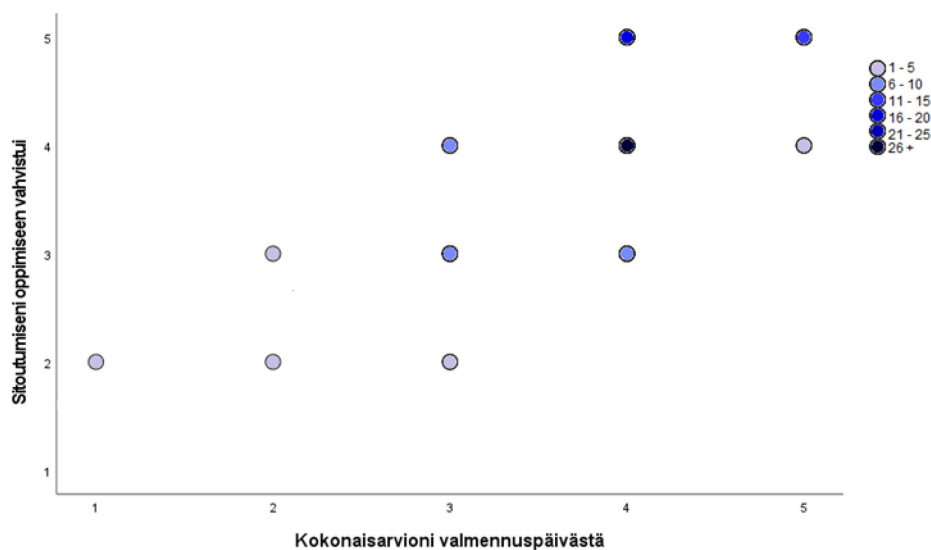
Väittämä	r_s
Tein huolellisesti annetut valmistautumistehtävät	,176
Olin lähtökohtaisesti motivoitunut osallistumaan	,633
Valmennuksen tavoitteet ovat selkeät	,563
Valmennuspäivän tavoitteet saavutettiin	,532
Valmennuksen ajankäyttö on ollut tehokasta	,562
Valmennuksen materiaalit tukevat oppimista	,482
Valmennuksen ilmapiiri on kannustava	,490
Valmentajien osaaminen on hyvällä tasolla	,439
Kokonaisarviointini valmennuspäivästä	,637

Lukuun ottamatta valmistautumistehtäviä koskevaa väittämää kaikkien väittämien korrelaatiokertoimet asettuvat välille 0,439–0,637. Tuloksista on huomattavaa väittämien lähtökohtaisesta motivaatiosta (0,633) ja kokonaisarviointista (0,637) saamat korkeat kertoimet. Nämä erottuvat selkeästi muiden väittämien saamista arvoista. Niitä lähin kerroin on valmennuksen selkeät tavoitteet -väittämä arvolla 0,563.

Sitoutumisen vahvistumiseen ovat voimakkaimmin positiivisessa riippuvuussuhteessa lähtökohtainen motivaatio ja valmennuspäivälle annettu kokonaisarviointi. Varmistan suhteiden lineaarisen suhteen piirtämällä väittämistä hajontakuviot. Likert-asteikon muuttujat näkyvät huonosti hajontakuviossa pisteiden mennessä päällekkäin. Tämän vuoksi havainnollistan arvojen määrää pisteiden värin voimakkuudella. Kuvioista 7 ja 8 voidaan todeta riippuvuussuhteiden olevan selkeästi lineaarisia. Taulukossa 5 on vielä esitetty valmennuksesta annettu kokonaisarviointi valmennuspäivittäin.



KUVIO 7. Lähtökohtaisen motivaation ja sitoutumisen vahvistumisen välinen hajontakuviot



KUVIO 8. Kokonaisarvioinnin ja sitoutumisen vahvistumisen välinen hajontakuviot

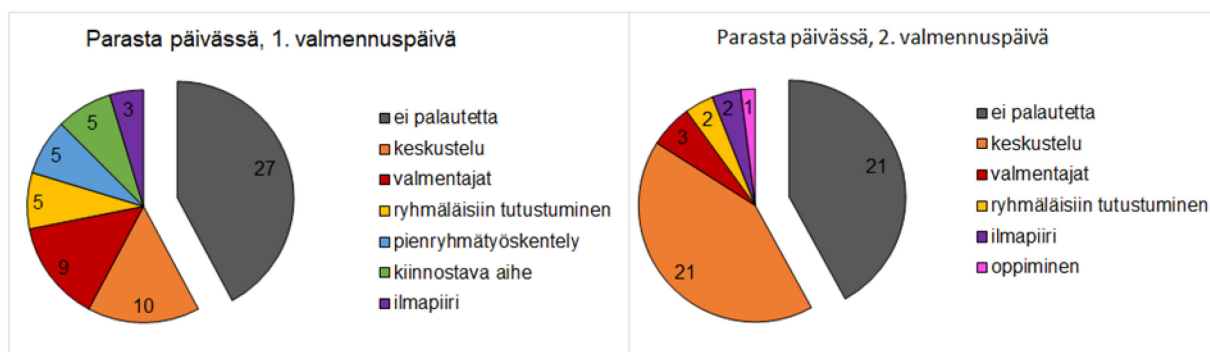
TAULUKKO 5. Kokonaisarviointi valmennuspäivittäin

	1. päivä n	1. päivä %	2. päivä n	2. päivä %
heikko	0	0 %	1	2,1 %
välttävä	0	0 %	2	4,2 %
tydyttävä	8	14,3 %	11	22,9 %
hyvä	35	62,5 %	29	60,4 %
erinomainen	13	23,2 %	5	10,4 %
Yht.	56	100 %	48	100 %

5.5. Potentiaalisten hyötyjen toteutumiseen vaikuttavat tekijät

Esittelen tulokset määrällisestä ja laadullisesta aineistosta. Valmennuspalautteesta käsittelen avointa palautetta. Palautekyselyn lopussa opettajat vastasivat kysymyksiin ”Parasta päivässä oli?” ja ”Miten kehittäisin?”. Lisäksi osallistujat saivat antaa palautetta omille valmentajilleen. Rajasin tämän kysymyksen tutkimusaineiston ulkopuolelle vastausten henkilökohtaisuuksien vuoksi. Laadulliset tulokset perustuvat sisällönanalyysiin, jonka esittelin alaluvussa 4.2.1. Analyysistä esittelen tulokset yläluokista ”kustannukset” ja ”mahdollisuudet”.

5.5.1. Suotuisat tekijät



KUVIO 9. Kysymyksen "Parasta päivässä oli?" vastaukset

Huomioitavaa on, että avoimessa palautteessa vastaaja on voinut mainita useamman kuin yhden asian. Tästä syystä annettujen palautteiden tilastollinen vertailu ei ole mahdollista. Palautetta antamattomien osuus on absoluuttinen ja esitetty kuvioissa 9 ja 10 erillisinä sektoreina. Kuvioista 9 voidaan huomata, että keskustelu mainittiin toisena päivänä yli kaksi kertaa useammin kuin ensimmäisenä päivänä. Palautetta antamattomien määrä on hieman vähentynyt toisena päivänä.

Sisällönanalyysissä mahdollisuuksien yläluokkaan teemoittelin sellaisia suotuisia tekijöitä, joiden tunnistamisella ja valjastamisella voidaan haastateltavien kokemusten perusteella edesauttaa potentiaalisten hyötyjen toteutumista. Haastatteluista selkeimmin nousi esille johtajien sitoutumisen tärkeys. Syväjohtamisen koettiin rakentuvan osaksi toimintakulttuuria, kun esihenkilöt ylläpitävät sitä omalla toiminnallaan.

E3: ”Mä luulen, että se ajan kanssa rupee ratkeaa ja sitten kun mitä enemmän sitä kaikki ottaa siihen meidän johtamispuheeseen mukaan. Että pitää sitä vaan agendalla koko ajan ja niiden hyötyjä korostaen. Niin ehkä sitä kautta sementoituu vielä paremmin sitten kulttuuriin.”

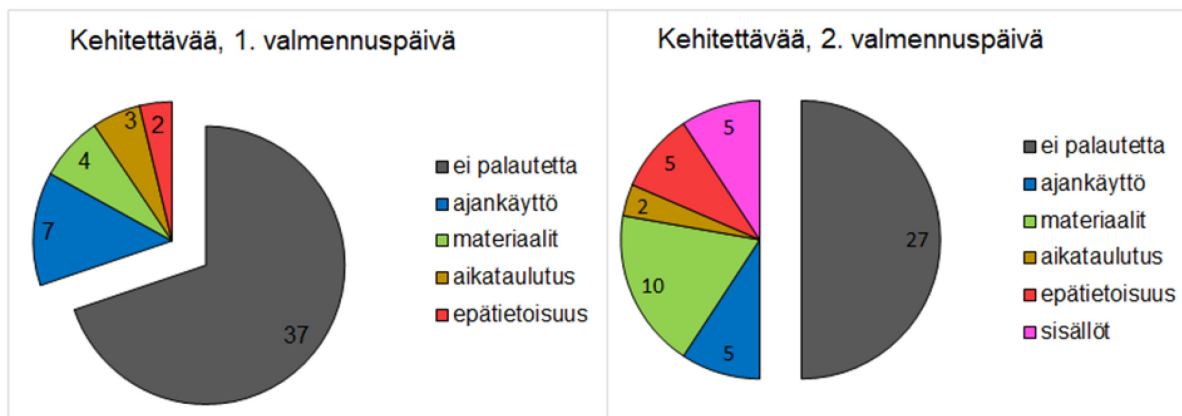
Esihenkilöiden tehtäväksi koettiin positiivisen tunnelman ja avoimuuden ylläpitämisen valmennusta kohtaan. Palautteen tärkeyttä ja hyvää tarkoitusta tulisi korostaa. Vertaispalaute voidaan nähdä ”lahjana”. Lisäksi haastateltavat kokivat myös olennaiseksi, että opettajille korostetaan, miksi Laureassa on käynnissä kyseinen valmennusprosessi. Muun muassa strategiaan kytkeminen nähtiin tärkeänä.

Haastateltavien kokemukset valmennuksesta olivat kaikkiaan hyvin yhteneviä. Ainoa hajontaa aiheuttanut asia on vallitseva pandemiatilanne. Yksi haastateltavista koki, että pandemia hankaloittaa merkittävästi valmennuksen järjestämistä ja siitä hyötymistä. Toinen puolestaan näki, ettei pandemialla ole ollut merkittävää vaikutusta valmennukseen. Yhteistä näille on erään haastateltavan kokemus: vaikka valmennus toimisi parhaiten kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, on se onnistunut hyvin toimivien etävalmiuksien ansiosta. Laurea sai kiitosta siitä, että organisaatio on ollut ketterä verkkotyöskentelyn käyttöön ottamisessa.

E2: ”kuinka jotenkin tuntee, jopa syyllisyyttä, jos alkaa jutella niitä näitä jos sain palaverissa, kun pitäisi vaan olla asiaa ja tehokkuutta – – tämä ehkä auttaa meitä tämä valmennusprosessi tänä aikana erityisesti siihen, että se taas tuo puhumaan meidät ihan ihminen ihmiselle”

Hyvät etävalmiudet koettiin mahdollisuutena onnistua poikkeusoloissakin. Tänä aikana vuorovaikutustaitojen harjoittelu osoittautui kokemuksissa entistäkin tärkeämmäksi.

5.5.2. Estävät tekijät



KUVIO 10. Kysymyksen "Miten kehittäisin?" vastaukset

Kuviosta 10 on huomattavaa, että kymmenen vastaajaa enemmän on antanut palautetta toisena kuin ensimmäisenä päivänä. Toisena päivänä materiaalien maininnat ovat yli kaksinkertaistuneet ensimmäiseen verrattuna.

Kustannukset (cost) ovat haittaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppijan toimintaan sitoutumiseen. Ne voivat olla ikävien asioiden sietämistä, odotettua vaivannäköä tai myönteisiä asioita, joista toiminnan vuoksi pitää luopua. (Wigfield & Cambria 2010, 40.)

Sisällönanalyysissä opettajien epätietoisuus valmennuksesta nousi esille haastateltavien kokemuksista. Monille opettajille on vielä hyvin epäselvää mitä valmennus pitää sisällään ja miksi siihen osallistutaan. Moni haastateltava oli samaa mieltä, että tiedottamista valmennuksesta olisi tarvittu ja tarvitaan edelleenkin lisää. Tämä linkittyy vahvasti edellä mahdollisuuksissa mainittuihin esihenkilöiden sitoutumiseen ja tunnelman ylläpitoon. Esihenkilöiden koettiin omalla toiminnallaan voivan vaikuttaa siihen, miten hyödyllisenä opettajat kokevat valmennukseen osallistumisen.

E3: ” Minulle tämä on ainakin nyt silleen kristallinkirkas missä mennään ja mitä tehdään. Mutta mä veikkaan, että 80 % siltikin vielä Laurealla, aika isokin luku on vähän silleen, että mikäs tämä juttu nyt oli, että jossain kehittämispäivänä joku sanoi jotain.”

Toinen mainittava opettajien kokema kustannus oli kiire. Haastateltavat olivat kuulleet opettajien kokemuksia siitä, ettei heillä ole ollut aikaa kunnolla osallistua valmennukseen. Monesta suunnasta tulevat palautepyynnöt saattavat aiheuttaa palauteätky. Haastateltavat kokivat, että jotkut opettajat näkevät valmennuksen lähinnä ylimääräisenä työnä oman jo suuren työmääränsä päälle. Tästä johtuen opettajilla koettiin voivan olla epäröiviä ennakoasenteita valmennusta kohtaan.

E1: *”Opettajilta vähän herkästi nousee sellaista kysymystä, että just mihin tää niinku liittyy ja mihin tää niinku sijoittuu. Kun meillä on 1600 tuntia opettajalla sitä työaikaa vuodessa”.*

Opettajien epäröintiä voi aiheuttaa myös pelko. Kolme neljästä haastateltavasti koki, että osaa opettajista valmennukseen osallistuminen jännittää tai jopa pelottaa. Työkaverille palautteen antaminen ja etenkin itse palautteenannon kohteena oleminen ovat osasta tuntuneet pelottavilta. Pelot saatetaan naamioida kiireeksi.

E2: *”Niin veikkaan, että se [palautteen saaminen] voi osaa opettajista myöskin pelottaa oikeasti. Että nyt minua, oikeasti minun sitä vuorovaikutusta, toimintaa tässä mielessä arvioidaan ja nyt mä saan siitä jotain palautetta.”*

O4: *”No sitten on ollut ihan niin kuin pelkoja. Että miten mä saan palautetta, en mä uskalla ja tän tyyppistä.”*

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimustulosteni perusteella on selvää, että syväjohtamisella on suurta hyödynnettävyyttä korkeakouluopetuksessa. Käynnissä oleva valmennusprosessi tulee todennäköisesti aikaansaamaan useita hyötyjä opetukselle, joita ovat muun muassa opettaja-opiskelija-vuorovaikutuksen ja opettajien työnsä refleктоimisen kehittyminen. Jo tässä vaiheessa prosessia osa opettajista on kertonut saaneensa valmennuksesta omaan työhönsä positiivisia vaikutuksia.

Haastateltavien kokemuksista esille nousseet potentiaaliset hyödyt painottuivat vuorovaikutustaitojen ja palautekulttuurin kehittymiseen työyhteisössä. Erityisesti opettajien välinen vertaispalaute koettiin arvokkaaksi. Itse opettamisen osalta aineistosta ei tullut ilmi konkreettisempia hyötyjen kuvauksia. Kuitenkin haastateltavat kokivat, että syväjohtamisella ja opettamisella on hyvin paljon yhteistä.

Keväällä 2021 valmennukseen osallistuvien vahva sitoutumien ennakoi potentiaalisten hyötyjen toteutumista. Haastateltavat kokivat opettajilla olevan runsaasti kiinnostus- ja hyötyarvoa valmennusta kohtaan. Prosessiin halutaan sitoutua, koska se koetaan tulevaisuuden kannalta hyödylliseksi. Sitoutumisen vahvistuminen laski 20 % toisen valmennuspäivän jälkeen, mutta keskimäärin vain alle 5 % palautteiden antajista kertoi suoraan sitoutumisensa heikentyneen. Kokonaisuudessaan toisesta valmennuspäivästä osallistujat antoivat kriittisempää palautetta kuin ensimmäisestä. Sitoutumisen pienestä laskusta huolimatta haastateltavat kokivat, että prosessi etenee oikeaan suuntaan ja Laureashipillä on vahvat edellytykset onnistua.

Sitoutumisen vahvistumiseen yhteydessä olivat voimakkaimmin valmennettavien lähtökohtainen motivaatio ja annettu kokonaisarviointi valmennuspäivistä. Haastateltavat kokivat esihenkilöiden sitoutumisen ja hyvien etävalmiuksien vaikuttavan suotuisasti potentiaalisten hyötyjen toteutumiseen. Valmennettavien palautteissa etenkin pienryhmäkeskustelut nostettiin tärkeiksi valmennuksen onnistumisen kannalta. Hyödynnettävyyttä sen sijaan heikentävät opettajien kokeemat epätietoisuus, kiire ja pelot. Osaa opettajista jännittää kollegoille palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen.

6.1. Tulosten kriittinen arviointi

Koska tämä tutkimus on toteutettu sekä laadullisilla että määrällisillä menetelmillä, on tulosten luotettavuutta ja rajoituksia tarkasteltava molempien kautta. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä tulevat ensimmäisenä vastaan kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118). Tosin tutkimusperinteen päämääränä ei usein lähtökohtaisesti olekaan objektiivisuus (Vilka 2021, 95). Validiteettia ja reliabiliteettia käsittelen siis käyttämieni määrällisten menetelmien pohjalta. Laadullisessa perinteessä luotettavuuden arviointi on monisitteisempää ja käytettyjä termejä on monenkirjavasti. Usein luotettavuutta voidaan arvioida perustuen käytettyyn totuusteoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120–121.) Tutkimukseni kriittinen tieteellinen realismi vertautuu totuuden vastaavuusteoriaan, eikä näin sovi arvioinnin perustaksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) ovat koonneet kirjallisuudesta nipun suomennettuja käsitteitä, joiden avulla laadullista tutkimusta on mahdollista arvioida. Heitä mukaillen kokoon niistä neljä: uskottavuus, siirrettävyys, tilanteen arviointi ja vakiintuneisuus. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa käyttämällä kriittistä työotetta ja huolellisuutta koko prosessin ajan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Uskottavuus ja tilanteen arviointi ovat olleet huomion alla koko tutkimusprosessin aikana, ja havainnoistani olen raportoinut luvussa 4. Ulkopuolisen henkilön arviointia on tapahtunut graduohjaajani ja läheisteni toimesta, mutta vertaispalautetta olisi ollut tarkoituksenmukaista pyytää enemmän. Kuitenkin valmistuvaa opinnäyte-työtä tullaan opponoimaan vielä seminaarin aikana.

Siirrettävyyden osalta tein alaluvussa 2.2.1. oletuksen, että syväjohtamisen hyödynnettävyys on samankaltaista niin yliopistossa kuin ammattikorkeakoulussa. Oletus perustui syväjohtamisen soveltuvuuteen erilaisissa toimintaympäristöissä (Nissinen 2013, 31–37) ja eri organisaatioissa saavutettuihin positiivisiin vaikutuksiin (Deep Lead 2022b). Laureassa todetun suuren hyödynnettävyyden myötä en näe syytä muuttaa tätä oletusta. Jos syväjohtamisvalmennusta toteutetaan tulevaisuudessa muissakin korkeakouluissa, syväjohtamisen hyödynnettävyyden eroja eri korkeakoulujen toimintaympäristöissä voitaisiin tutkia. Laureassa todettuun hyödynnettävyyteen ovat vaikuttaneet alaluvussa 5.5. esitetyt tekijät, jotka voivat silti olla erilaisia eri oppilaitoksissa. Esimerkiksi korkeakoulussa, jossa etävalmiudet ovat hyvin huonot, valmennus ei olisi pandemian aikana yhtä hyvin onnistunut. Syväjohtamisen potentiaalisista hyödyistä laajemmin eri kouluasteilla käsittelen alaluvussa 6.4.

6.1.1. Validiteetti

Validiteetti tarkoittaa sitä, miten tutkimus on onnistunut mittaamaan juuri sitä, mitä sen on ollut tarkoituskin mitata. (Heikkilä 2014, 177). Tässä tutkimuksessa kohteena on hyödynnettävyys korkeakouluopetuksessa, eli korkeakouluopettajien työssä. Opettajien vähemmistöosuus valmennuksen osallistujissa asettaa haasteita tulosten tulkinalle. Kuten alaluvussa 4.2.2. on mainittu, Laurealta saamieni tietojen mukaan opetushenkilökuntaan kuuluvia oli valmennukseen osallistujista vain 39 %. Lisäksi valmennusryhmien kokoonpanoissa on tapahtunut muutoksia. Taulukosta 6 ilmenee, että ryhmissä 3 ja 4 on annettu enemmän palautteita, kuin mikä ryhmän alkuperäinen koko on ollut. Osallistujat ovat voineet esimerkiksi vaihtaa ryhmää aikataulullisista syistä tai antaa palautteen väärän ryhmän nimellä. Näitä ryhmiä ei voi siis tilastollisesti vertailla keskenään.

TAULUKKO 6. Valmennusryhmien vertailu

	N	opettajia	1.päivä n	2. päivä n
ryhmä 1	17	5 (29 %)	13	13
ryhmä 2	14	7 (50 %)	9	12
ryhmä 3	17	9 (53 %)	19*	5
ryhmä 4	16	4 (25 %)	15	18*
Yht.	64	25 (39 %)	56	48

TAULUKKO 7. Sitoutumisen vahvistuminen valmennuspäivittäin ja -ryhmittäin

	täysin eri mieltä	osin eri mieltä	siltä väliltä	osin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
R1 1. päivä	0	0	1	4	8
R2 1. päivä	0	0	0	6	3
R1 2. päivä	0	0	2	7	4
R2. 2. päivä	0	0	2	6	4

Aineistosta ei ole mahdollista tietää, kuuluvatko puuttuvat palautteet juuri opettajille tai muulle henkilökunnolle. Kokeeksi teen oletuksen, että ryhmissä 1 ja 2 kaikki opettajat ovat antaneet palautteet. Oletetusti ryhmässä 1 on 38 % opettajia. Ryhmässä 2 ensimmäisenä valmennuspäivänä on 78 % opettajia ja toisena 58 %. Ristiintaulukoin ryhmien otokset ja väittämän sitoutumisen vahvistumisesta taulukossa 7. Mitään merkittäviä eroja ryhmien väliltä ei löytynyt. Vaikka täysin samaa mieltä -vastaukset ryhmässä 1 erottuvat ensimmäisenä päivänä, painottuvat kaikki muut vastaukset hyvin samalla tavalla. Eri mieltä ei ole kukaan vastaajista ja siltä väliltä vain harva.

Tulkitsen ristiintaulukoinnin perusteella, ettei ryhmien välillä ole merkittäviä eroja. Aineiston todenmukaisuutta olisi mahdollista parantaa, jos siitä voisi erotella vain opettajien vastaukset. Opettajat on tässä yhteydessä käsitettävä henkilökunnan osana. Teen oletuksen, etteivät opettajien vastaukset eroa huomattavasti koko henkilökunnan vastauksista. Haastatteluaineistosta ei tullut ilmi sellaisia tekijöitä, joiden mukaan opettajien kokemus valmennuksesta poikkeaisi jotenkin muusta henkilökunnasta. Oletusta tukee myös tulos siitä, että vain viidessä palautteessa valmennukseen osallistuja on ollut osin erimieltä väitteen ”sitoutumiseni oppimiseen vahvistui” kanssa. Täysin eri mieltä ei ole ollut kukaan.

Tutkimastani perusjoukosta puuttuu ajantasaista tietoa, mikä luo riskin peittovirheelle. Tämä ja aineistokadon aiheuttama mahdollinen vääristymä ovat systemaattisia virheitä, jotka voivat vaarantaa tutkimuksen validiteetin. (Heikkilä 2014, 177.) Aineistoni suurin haavoittuvuus on, ettei opettajien tosiasiallista määrää voi tietää, saati erotella. Kuten yllä pohdin, palautteiden samansuuntaisuus ja haastatteluaineisto eivät anna viitteitä siitä, että opettajien vastaukset eroaisivat merkittävästi muusta henkilökunnasta. On toki teoreettisesti mahdollista, että kaikki ”osin eri mieltä” (1.päivä 1; 2.päivä 4) ja ”siltä väliltä” -vastaukset (1.päivä 6; 2.päivä 12) ovat juuri opettajilta (≤ 25). Tällöinkin opettajien vastaukset painottuisivat selkeästi ensimmäisenä valmennuspäivänä samaa mieltä -puolelle.

Validiteettia on vaikea tarkastella tutkimuksen lopussa (Heikkilä 2014, 177). Systemaattisia virheitä olisi voinut aikaisemmin välttää toteuttamalla juuri opettajille räätälöidyn kyselyaineiston. Valmiilla aineistolla voitiin tässä opinnäytetyössä saavuttaa useita etuja, kuten vastausten tuoreus. Itselaaditun kyselyn kato olisi voinut olla palauteaineiston katoa huomattavasti suurempi.

Validiteetin alalajeja ovat muun muassa sisäinen ja ulkoinen validiteetti sekä ennustevaliditeetti. Näistä ensimmäiset tarkoittavat syy-seuraus-suhdetta ja yleistettävyyttä. (Kananen 2011, 121–122.) Tulosten yleistettävyyttä toisissa korkeakouluissa käsittelin alaluvussa 6.1. Tutkimuskysymyksessä 2a kartoitin sitoutumisen vahvistumisen kanssa korreloivia tekijöitä. Korrelaatiosta ei voi suoraan päätellä ilmiön kausaalisuutta. Lähtökohtainen motivaatio on sellainen tekijä, mikä on ollut olemassa ennen valmennukseen osallistumista. Näin voidaan todeta, että lähtökohtainen motivaatio lisää oppimiseen sitoutumista. Tämä ei tosin ole kasvatustieteessä

uutinen. Hyvä uutinen on se, ettei valmennus ole aiheuttanut pettymystä lähtökohtaisesti innostuneille.

Tutkimuksen ennustevaliditeetti on hyvä, kun se ennustaa tulevia toisilla mittareilla suoritettuja mittauksia. Toisin sanoen se tarkoittaa, miten tulokset ovat sovellettavissa tulevaisuudessa. (Kananen 2011, 122.) Käyttämäni tutkimuskäsite hyödynnettävyys viittaa itsessään tulevaan: miten ilmiö tulee tuottamaan hyötyjä tulevaisuudessa. Ennustevaliditeetti voidaan tässä tapauksessa todeta vasta, kun hyödyt opetukselle ovat tapahtuneet ja ne on mitattu. Jos potentiaaliset hyödyt Laureassa eivät tulekaan tulevaisuudessa toteutumaan, voi tämän tutkimuksen tuloksia silti hyödyntää. Niiden avulla voidaan tarkastella, missä kohtaa prosessin aikana on menty väärään suuntaan ja onko enää mahdollista tehdä korjausliikkeitä esimerkiksi lisävalmennuksella.

Käyttämäni määrällisen mittarin luotettavuutta on myös syytä pohtia. Palautelomakkeen (liite 2) kysymysten vahvuuksia ovat niiden tarkkuus ja selkeys. Lomake ei myöskään ole liian pitkä, joten vastaajat ovat todennäköisesti jaksaneet keskittyä vastaamaan sen loppuun asti. Kuten alaluvussa 4.2.2. olen esittänyt, lomakkeen kysymykset eivät olleet ihanteellisia tutkimuskysymyksiini vastaamisen kannalta. Esimerkiksi koettua hyötyarvoa voisi suoraan kysyä seuraavasti: ”Koen, että valmennuksesta on minulle itselleni hyötyä tulevaisuudessa”. Tällaisesti kysymyksenasettelusta voisi olla hyötyä myös valmennuksen kehittämisessä. Lisäksi Likert-asteikon vaarana on, että vastaaja klikkaa vastauksensa nopeasti reflektoimatta kysymystä kunnona. Tätä voisi ehkäistä niin, että kysymykset olisivat sanallistettuja. Tällöin kysymys stimuloisi paremmin vastaajan suhdetta väitteeseen, jolloin tulosten luotettavuus voisi parantua. Alla on esimerkki muokatusta palautekysymyksestä 9.

Muuttuiko sitoutumisesi oppimiseen tänään?

- sitoutumiseni vahvistui voimakkaasti
- sitoutumiseni vahvistui hiukan
- sitoutumiseni pysyi samana
- sitoutumisen heikkeni hiukan
- sitoutumiseni heikkeni voimakkaasti

6.1.2. Reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta ja ei-sattumanvaraisuutta. Siihen vaikuttavat yleensä satunnaisvirheet, kuten puutteellinen tarkkuus ja mittausvirheet. (Heikkilä 2014, 176, 178.) Käsitellessäni aineistoa SPSS-ohjelmistolla suoritin ristiintaulukoinnit ja korrelaatioanalyysit useamman kerran varmistaakseni tulosten oikeellisuuden. Taulukon 6 arvot etsin aineistosta mekaanisesti. Näillä toiminnoilla voidaan kasvattaa sisäistä reliabiliteettia. Ulkoinen reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa, että mittaukset voidaan toistaa muissakin tutkimuksissa. (Heikkilä 2014, 178.)

Kananen (2011, 119–120) erottelee reliabiliteetista stabiliteetin eli ilmiön pysyvyyden ajassa ja konsistenssin eli mittarin osatekijöiden yhtenäisyyden. Ensimmäistä ei tässä pro gradu -tutkielmassa ole mahdollista testata uusintamittauksilla. Konsistenssia on sen sijaan olennaista pohtia, sillä tutkimuksessani käytän useita erilaisia metodeja. Menetelmien valinta perustui aineistojen toistensa täydentävyyteen ja vuoropuheluun. Selvittämällä opettajien kokemia odotusarvoja, pystyin yhdistämään tutkimustiedon valmennettavien sitoutumisen vahvistumisen kanssa. Onneksi haastatteluaineistoista löytyi toisen sisällönanalyysin myötä haastateltavien kokemuksia opettajien odotusarvoista. Tilanne olisi voinut olla myös toisin, sillä sain käyttööni valmennuspalautteen vasta tehtyäni ensimmäiset kaksi haastattelua. Tarve toiselle sisällönanalyysille muodostui tuolloin. Jos siitä ei olisi ollut apua, olisi ollut mahdollista muokata haastattelurungon kysymyksiä loppuihin haastatteluihin. Tosin haastatteluaineistojen eriävyys olisi hankaloittanut sisällönanalyysin tekemistä. Suotuisten ja estävien tekijöiden kartoittaminen sekä haastatteluilla että palautteen avoimilla kysymyksillä auttoi ymmärtämään ilmiöitä laajemmin. Esimerkiksi esihenkilöiden kannustava läsnäolo ja valmennettavien pienryhmäkeskustelut kertovat kumpikin yhteistyön merkityksestä valmennuksessa.

6.2. Laureashipin tilanne

Laurea on laatinut strategian vuoteen 2030, jossa se määrittelee ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaaviksi arvoiksi avoimuuden, vaikuttavuuden ja vastuullisuuden (Laurea 2019, 10). Ammattikorkeakoulun rehtori Jouni Kosken mukaan Laurealla on tavoitteena vahvistaa vaikuttavuuttaan sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Tämän saavuttamiseksi koko korkeakoulu yhteisön tulee kehittää johtajuuttaan ja tavoitteellista vuorovaikutustaan, mitä varten

käynnistettiin syväjohtamisen valmennusohjelma. (Deep Lead 2022b.) Prosessille annettiin leikkisästi nimi ”Laureaship”.

Prosessi alkoi 2020, jolloin kaikki Laurean esihenkilöt osallistuivat valmennukseen. Esihenkilöiden tavoitteiksi määriteltiin muun muassa itsetuntemuksen vahvistuminen, vuorovaikutustaitojen parantaminen ja oman potentiaalin käyttöönottoon kannustaminen myös prosessin jälkeen (Lahti 2020, 98). Haastattelemani esihenkilöt ja vapaaehtoisena osallistunut opettaja kokivat kaikki itse saaneensa valmennuksesta paljon hyvää omalle työlleen. Etenkin henkilökohtaisten kehittymislauseiden tekeminen palautteiden avulla koettiin hyvin onnistuneeksi. Vaikka tämä tutkimus ei keskitykään johtamistyöhön, voin haastatteluaineiston pohjalta todeta, että vuoden 2020 valmennus koettiin onnistuneen erinomaisesti. Tämä antaa hyvän pohjan koko henkilökunnan valmentamiselle.

Valmennusprosessin laajempi tarkoitus on kehittää koko organisaation vuorovaikutuskulttuuria. Uusia valmennusryhmiä käynnistetään vuosittain tavoitteella, että jokainen laurealainen pääsee osallistumaan ja kehittämään työtänsä henkilökohtaisen palautteen avulla. (Lahti 2020, 70.) Tutkimustulosten perusteella totean Laureashipin olevan vielä alkuvaiheessa, mutta prosessin suunnan olevan täysin oikea. Haastattelemani vuonna 2020 valmennetut henkilöt olivat vakuuttuneita siitä, että prosessilla on myönteisiä vaikutuksia Laurean vuorovaikutuskulttuuriin. Vuonna 2021 aloittaneista valmennettavista kaksi kolmasosaa koki toisen päivän jälkeen sitoutumisensa oppimiseen vahvistuneen. Moni on suhtautunut valmennukseen innostuneena.

6.2.1. Kehitysideoita

Oikeasta suunnasta huolimatta Laurean tulee kiinnittää tulevaisuudessa huomiota prosessin kohtaamiin kompastuskiviin. Valmennukseen osallistuvien kokemat epätietoisuus, kiire ja pelot näyttävät liittyvän kielteiseen suhtautumiseen valmennusta kohtaan. Tutkimustulosteni perusteella olen muotoillut kaksi toisiinsa linkittyvää kohtaa, joihin prosessia eteenpäin vietäessä kannattaa kiinnittää huomiota: tiedottamisen kehittäminen ja ilmapiirin ylläpito.

Aineistosta nousi esille viestinnän avainasema koko organisaation kattavassa prosessissa. Tiedottamista valmennuksesta koettiin tarvittavan enemmän ja siihen toivottiin myös selkeyttä. Avoimissa palautteissa esimerkiksi pyydettiin valmennuksen aikataulujen löytymistä yhdestä samasta paikasta. Laureaship on vasta alussa ja puolentoista vuoden jälkeen on selvää, ettei

ymmärrys valmennuksesta ja sen tarkoituksesta ole voinut tavoittaa jokaista. Tämä kytkeytyy ilmapiiriin ylläpitoon, jossa esihenkilöillä on tärkeä rooli. Omalla sitoutumisellaan esihenkilöt voivat luoda ja ylläpitää myönteistä ilmapiiriä, ja näin edistää toimintakulttuurin muutosta. Ainoastaan palautteen tärkeyttä korostamalla ja sitä esimerkillisesti käyttämällä on mahdollista vakiinnuttaa uudenlainen palautekulttuuri. Kun prosessi etenee, palautteen antaminen työkaverille on jokaisen työntekijän tehtävä.

Sisäisten valmentajien on hyvä varautua siihen, että joitakin valmennettavia palautteen antaminen ja saaminen voi jännittää tai jopa pelottaa. Tätä varten voidaan esimerkiksi kehittää yhteinen suunnitelma tai toimintamalli, miten tällaisissa tilanteissa kannattaa toimia. Valmentajien keskeinen yhteistyö ilmenikin haastatteluissa erittäin tärkeäksi. Valmennettavien antamisessa avoimissa palautteissa ylivoimaisesti suurin onnistuneeksi mainittu asia oli keskustelu. Valmennuspäivien aikana keskustelulle on hyvä antaa riittävästi aikaa ja ohjata sen etenemistä.

6.2.2. Prosessin arviointia

Kevään 2021 toisesta valmennuspäivästä osallistujat antoivat ensimmäiseen kertaan verrattuna enemmän kriittistä palautetta. Ryhmien toiset valmennuspäivät sijoittuivat toukokuulle ja pidän todennäköisenä, että kiireinen lukuvuoden ajankohta on vaikuttanut siihen, miten valmennukseen on pystytty silloin sitoutumaan ja keskittymään. Eräissä avoimissa palautteissa mainittiin suoraan aikataulujen ongelmallisuus. Kriittisempään palautteeseen on voinut vaikuttaa myös valmennuksen toteutus, mitä käsittelen aluvussa 6.3. Tämän tutkimuksen valmistuessa alkuvuodesta 2022 edellisen vuoden osallistujat ovat käyneet jo läpi oman valmennuksensa. Valmennettavien sitoutumisessa on siis voinut tapahtua muutoksia syksyn aikana. Tutkimustulosiani voidaankin hyödyntää valmennettaessa nyt seuraavaa aaltoa.

Strategiassaan Laurea on tunnistanut kriittiset muutostarpeensa. Näiden perusteella strategiassa on tehty päätös viidestä strategisesta valinnasta. Yksi niistä on kehittämispohjaisen oppimisen vahvistaminen pedagogisena toimintamallina. (Laurea 2019, 9.) Learning by developing (LbD) eli kehittämispohjainen oppiminen on Laurean käyttämä toimintamalli, jossa kaikki opetus ja opiskelu ovat yhteydessä soveltavaan tutkimukseen ja aluekehitykseen. Malli on ammattikorkeakoulun pedagoginen perusta, joka edellyttää jatkuvaa kehittämistyötä ja monialaista yhteistyötä. Opiskelu painottuu tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun, joilla kartutetaan taitoja tulevaisuuden työelämän haasteisiin. (Laurea 2022, Rauhala 2020, 1–3.)

Rauhalan (2020) mukaan on poikkeuksellista, että kokonaisuudelle korkeakoululle on sovittu kaikkea koskeva yhteinen oppimis- ja tiedonkäsitys. LbD:n tieteenfilosofiset perusteet ovat John Deweyn pragmaattisessa filosofiassa, johon Taatila ja Rajj (2012) ovat tutkimuksessaan perehtyneet. Heidän mukaansa pragmatismien tärkeä näkökohta on, ettei vuorovaikutus toimi vain yhteen suuntaan. Pragmaattinen vuoropuhelu vaatii todellista dialektiikkaa yksilöiden välillä. (Taatila & Rajj 2012, 384) Vuorovaikutuksen tärkeys on myös mainittu Laurean strategiassa (2019, 12): kaikkien korkeakoulun osaamisalueiden ytimessä ovat vuorovaikutus sekä ihmisten kohtaaminen. Vuorovaikutukseen perustuvan johtamisvalmennuksen käynnistäminen on siis ollut hyvin perusteltua ja linjassa Laurean strategian sekä toimintaa ohjaavan tietokäsityksen kanssa.

Valmennusprosessin toivotaan johtajavan ajan kanssa johtavan työyhteisön kehittymisen lisäksi myös asiakastyytyväisyyden paranemiseen (Lahti 2020, 98). Syväjohtamisen mallissa (Nissinen 2001, 219) sen vaikutuksia ovat tyytyväisyys, tehokkuus ja yrittämisen halu. Kuten aiemmin on todettu, näitä voidaan mitata ja arvioida vasta pitkällä aikavälillä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että potentiaaliset hyödyt opetukselle tulevat tapahtumaan. Näistä on todennäköisesti positiivisia vaikutuksia opiskelijoille, mikä olisi arvokasta jatkotutkimuksella mitata ja varmistaa.

6.2.3. Koronaviruspandemian vaikutukset

Keväällä 2020 alkanut koronaviruspandemia pakotti korkeakoulut yhtäkkiä muuttamaan toimintansa etäyhteyksien varaan. Etätyöhön siirtyminen, opetuksen uudenlainen suunnittelu ja opiskelijoiden kasvanut ohjauksen tarve kuormittivat korkeakouluopettajia suuresti. Ne korkeakoulut selviytyivät muutoksesta paremmin, jotka olivat jo ennen poikkeusoloja tehneet digipedagogista kehittämistyötä. (Mäki, Vanhanen-Nuutinen, Nieminen, Mielityinen & Ilves 2021.) Laurean opetuksen vararehtori Katri Ojasalon (2021, 6) mukaan nopea siirtymä poikkeusoloihin onnistui Laureassa tilanteeseen nähden hyvin. Tähän vaikuttivat muun muassa korvaava verkko-opintotarjonta ja opettajien digipedagogisen tuen vahvistaminen.

Tutkimustulokseni tukevat Ojasalon (2021, 6) kokemusta. Haastateltavat kokivat, että Laurealla on ollut hyviä etävalmiuksia viedä valmennusprosessia eteenpäin. Kuitenkin vuorovaikutusperustaisesta valmennuksesta saataisiin vielä enemmän irti kasvokkain työskennellessä. Haastateltavien kokemuksista käy ilmi, että pandemiatilanne on auttanut ymmärtämään

ihmisten kohtaamisen tärkeyttä. Tulevissa niin läsnä kuin etänä tapahtuvissa kohtaamisissa on eriarvoisen tärkeää jättää aikaa muullekin kuin työtä koskevalle keskustelulle. Laurean rehtori Jouni Koski toteaaakin, että liiallinen tehokkuuden tavoittelu voi vaarantaa korkeakoulun uudistumisen ja kestävän palvelukyvyn (Koski 2021).

Laurean strategisten valinnoissa linjataan LbD:n vahvistamisen kohdalla lisäksi, että mallia sovelletaan laadukkaasti myös digitaalisissa oppimisympäristöissä (Laurea 2019, 9). Opettajien hyvät digivalmiudet antavat viitteitä siitä, että opetusta on voitu uudistaa niin poikkeusolojen ehtoilla kuin myös niistä huolimatta. Vuonna 2020 Laureasta amk-tutkinnot suorittaneet antoivat valmistumispalautteessaan paremman arvioin kuin edellisenä vuonna valmistuneet (Ojasalo 2021, 6).

Poikkeusolot ovat vaatineet korkeakouluopettajilta itsensä johtamisen taitoja. Oma työtä on täytynyt organisoida ja rytmittää uudelleen. (Mäki ym. 2021). Laureashipin myötä harjoiteltavat itsensä johtamisen taidot korostuvat siis enemmän kuin koskaan. Vuonna 2021 valmennusryhmien aloittaessa etätyöskentelyn tavat olivat ehtineet jo vakiintua, mikä helpotti prosessin läpivientiä. Yhteenvetona valmennusprosessi on Laurealle erittäin suuri mahdollisuus, jonka etenemisen ja onnistumisen kannalta on tärkeää puuttua mahdollisiin vaaranpaikkoihin.

6.3. Valmennuksen kehittäminen

Deep Lead Oy on räätälöinyt erilaisia valmennuskonsepteja eri ammattiryhmille. Yksi näistä on Deep Teach®, minkä toteutuksessa hyödynnetään opetusalan ammattilaisia. (Deep Lead 2022c.) Syväjohtamisvalmennusta onkin toteutettu peruskoulukontekstissa hyvin tuloksin (Nissinen, Anttalainen & Kauppinen 2012, 53). Korkeakouluissa valmennusta on käsitykseni mukaan aikaisemmin käytetty vain Helsingin yliopistossa. Valmennukseen osallistuneen professori ja silloisen opettajankoulutuslaitoksen johtaja Jari Lavosen (2014, 95) mukaan syväjohtamisen malli sopii asiantuntijaorganisaatioon ja se on ollut helppo omaksua.

Kuten edellisissä alaluvuissa on mainittu, kokemukset valmennuksesta Laureassakin ovat olleet hyviä. Vertaillen kahta ensimmäistä valmennuspäivää (taulukko 4, alaluku 5.4.) voidaan huomata, että kokonaisarviointi hieman heikkenee. Asteikolla 1–5 ensimmäisen päivän keskiarvo on 4,1 ja toisen päivän 3,7. Lasku ei ole suuri, mutta on merkille pantavaa, ettei ensimmäisestä päivästä yksikään valmennettava ole antanut heikkoa tai välttävää arvosanaa. Kriittisimmin

arvioineet mainitsevat avoimissa palautteissaan valmennusmateriaalin. Yhteensä kymmenessä palautteessa toisena päivänä juuri materiaali mainitaan kehityskohteeksi. Teknisten haasteiden lisäksi niiden toivottiin olevan paremmin kohdennettuja juuri korkeakouluympäristöön.

Materiaalien ja aikataulujen lisäksi aineistosta ei tullut ilmi sellaisia tekijöitä, joihin valmennusta kehittämällä voitaisiin suoraan vaikuttaa. Valmennuksen jatkokehityksen tärkeä kysymys onkin, voidaanko prosessia suunnitella ja ohjata niin, ettei valmennuspäivä osu vuoden kiireisimpään hetkeen. Toukokuu on ajankohtana erittäin hankala johtuen muun muassa pääsykoejärjestelyistä ja valmistuvien opiskelijoiden ohjaamisesta.

Loput avoimet palautteet koskivat ajankäyttöä ja sisältöjä. Palautteiden perusteella ajankäyttö on kaksiteräinen miekka: osa haluaisi ripeyttä asioiden käsittelyyn ja osa taas aikaa keskustella asioista rauhassa. Kaksi vastaajaa koki toisella kerralla olevan liikaa kertausta. Nämä voidaan ryhmäkohtaisesti ratkaista valmentajan saaman palautteen kautta. Sisältöjen osalta palautteissa kerrottiin, ettei valmennuksen koettu koskettavan omaa työtä. Tähänkin on mahdollista vaikuttaa kohdentamalla valmennusta paremmin korkeakouluille. Taustalla saattavat myös vaikuttaa ennakoasenteet ja pelot (katso 6.2.1.).

Koronaviruspandemian vuoksi käyttöön otetut kokoontumisrajoitukset astuivat voimaan 18. maaliskuuta 2020 (Valtioneuvosto 2020). Tällöin Laurean esihenkilöt olivat ehtineet osallistua kahteen valmennuspäivään. Kuten todettu, haastattelemani esihenkilöt ja vapaaehtoisena osallistunut opettaja kokivat, että prosessin jatko onnistui tilanteeseen nähden erinomaisesti hyvien etävalmiuksien ansiosta. Poikkeusolojen myötä Laureaship voi olla Deep Lead Oy:lle ensimmäisiä projekteja, jonka toteutus painottuu etäyhteyksien varaan. Yhtiöllä on samanaikaisesti useampia valmennuksia käynnissä, ja onnistuneita etäkokemuksia voidaan hyödyntää tulevissa valmennuksissa. Tilanne olisi ollut Laureaship:in kohdalla paljon hankalampi, jos korkeakoulu ei olisi jo entuudestaan panostanut verkkoympäristöissä toimimiseen. Tulevaisuutta ajatellen yhtiön on järkevää kartoittaa asiakasorganisaationsa etävalmiudet ennen valmennuksen aloittamista. Näin saatetaan toimia jo nytkin. Vaikka pandemian laantumisen myötä Suomessa aletaan purkaa koronarajoituksia (Valtioneuvosto 2022), on syytä varautua jatkossa tilanteisiin, jossa ennalta-arvaamattomasti joudutaan siirtymään verkkoympäristöihin.

Alaluvun 6.1.1. lopussa pohdin, miten valmennuksesta kerätyn palautteen luotettavuutta voitaisiin kehittää. Likert-asteikon korvaaminen sanallisilla väitteillä voisi olla kokeilemisen

arvioinen idea, jos sitä ei ole vielä aikaisemmin testattu. Palautelomake itsessään oli lyhyt, selkeä ja tarkka.

6.4. Syväjohtaminen ja opettaminen

6.4.1. Opettaja johtajana

Nissisen (2013, 185) mukaan syväjohtamisessa ja opettamisessa on paljon samankaltaisuuksia. Tutkimustulokseni tukevat tätä väitettä. Haastateltavani kokivat, että syväjohtaminen sopii hyvin koulumaailmaan ja sillä on hyvin paljon yhtäläisyyksiä opettamiseen. Molemmat perustuvat vuorovaikutukseen ja yhteisiin tavoitteisiin. Kokemuksissa opettaja nähtiin oman ryhmänsä johtajana, jonka tehtävä on kohdata ryhmäläisensä ja ohjata heitä.

Juuri vuorovaikutus ja yhteiset tavoitteet yhdistävät opettamisen ja johtamisen. Emeritaprofessori Sirkka Hirsjärvi määrittelee hakuteoksessaan *Kasvatustieteen käsitteistö* (1983, 131) sanan ”opetus” seuraavasti: ”kasvatustavoitteiden suuntaista intentionaalista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on saada aikaan oppimista”. Tuoreempana esimerkkinä Norrenan (2021, 19) mukaan opettaminen on yhteisiin tavoitteisiin johtamista. Opettaminen on siis tavoitteellista vuorovaikutusta. Tavoitteellinen vuorovaikutus on myös leadershipin eli ihmisten johtamisen klassinen määritelmä (Kinnunen 2012, 17).

Kuitenkin tätä tutkimusta tehdessäni olen huomannut, että nykypäivän kasvatustieteellisessä keskustelussa johtaminen näyttäytyy asiana, josta opettajien tulisi pyrkiä pois. Vallitseviin yliopistopedagogisiin lähtökohtiin kuuluu oppijalähtöinen oppiminen, jossa opettaja nähdään tiedollisen auktoriteetin sijasta oppimisprosessin fasilitaattorina. Osa kasvatustieteilijöistä haluaa-kin aktiivisesti purkaa opettajien valtasuhteita opetettaviin. (Stevanovic & Weiste 2016, 50.) Havaintojeni mukaan perusopetuksen puolella on nähtävissä sama ilmiö. Opettajan auktoriteetista puhuminen koetaan usein vanhanaikaiseksi ja sitä jopa kavahdetaan. Emeritusprofessori Timo Saloviidan mukaan Suomen opettajankoulutuksessa auktoriteettia ei käytännössä opeteta (Kivipelto 2016). Auktoriteetti on kuitenkin olennainen osa opettamista, sillä se liittyy tavoitteellisuuteen ja näin yhteistä tavoitetta kohti johtamiseen (Norrena 2021, 19). Kun oppilaat toimivat tavoitteita kohti opettajan ohjauksen mukaisesti, opettajalla on auktoriteettia (Saloviita 2014, 48). Se on välttämätön osa opetuksen onnistumisen kannalta (Pace & Hemmings 2006, 21).

Mikä sitten on syynä tähän ristiriitaan? Väitän, että opetuslalla johtaminen on laajasti ymmärretty väärin. Johtamiseen liittyy useita negatiivisia mielleyhtymiä ja muistoja historiasta. Opettaja johtajana saatetaan ajatella tarkoittavan autoritääristä pomoa, jota oppilaat sokeasti tottelevat. Tällaista management-tyyppistä johtamisista ei juuri käytetä enää liike-elämässäkään sen tehottomuuden vuoksi. (Savage & Savage 2010, 7.) Käsitukset opettajasta johtajana tulisi vastata ihmisten eikä asioiden johtamisen määritelmää. Hyvänä esimerkkinä eräs haastateltavani käytti kuvaillessaan opettajaa johtajana sanaa ”liidata”. Sana juontuu juuri sanasta leadership. Vaikka opettaminen on tavoitteellista vuorovaikutusta, sen yhteyttä ihmisten johtamiseen voi olla vaikea mieltää. Syynä tähän on muun muassa käytetty termistö. Yksi haastateltavista koki, että tavoitteellisen vuorovaikutuksen valmennus sopisi paremmin käsitteenä koulumaailmaan syväjohtamisvalmennuksen sijasta.

Keskustelu opettajan roolista ei ole uutta. Dogmaattinen diktaattori-fasilitaattori-vastakkainasettelu on ollut olemassa jo John Deweyn ajoista 1900-luvun alussa (Simpson, Jackson & Aycokc 2005, 179). Runsaan sadan vuoden aikana käsityksen opettamisesta ovat kuitenkin useasti muuttuneet. Kurituksesta ja oppilaiden pelolla johtamisesta on onneksi päästy pois. Kun vanhanaikaisista menetelmistä on luovuttu, tilalle ei ole aina pystytty kehittämään vaihtoehtoisia johtamistapoja. Saloviidan mukaan opettajien auktoriteettina toimisen ongelman ovatkin lisääntyneet. (Saloviita 2014, 20.)

Koulun tavoitteellisessa vuorovaikutuksessa tarvitaan joku, mikä vie oppijoita kohti tavoitteita: opettaja. Kuitenkin viimevuosien julkisessa keskustelussa opettajajohtoista opetusta on arvoستeltu voimakkaasti. Sitä on syytetty nykypäivään sopimattomista vanhentuneista toimintatavoista. Moni opettaja on mediassa myös puolustanut opettajajohtoisuutta kertoen, että opettajajohtoinen opetus voi myös olla innostavaa, uudistuvaa ja oppilaslähtöistä opetusta tehokkaampaa. (Laasasenaho 2016, Ojansivu 2022.) Nykyisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) oppilaiden itseohjautuvuutta korostava tulkinta on saanut myös kritiikkiä osakseen. Emeritusprofessori Kari Uusikylän mukaan oppilaille annetaan liian varhain liikaa vastuuta omasta oppimisestaan, mikä on aiheuttanut muun muassa oppilaiden käyttöhäiriötä ja turvattomuuden tunnetta. (Sormunen 2019.) Dewey puolusti aikanaan opettajan aktiivista roolia. Hänen mukaansa opettaja on luokkansa tiedollinen ja moraalinen johtaja. (Simpson, Jackson & Aycokc 2005, 182.) Nykypäivän nopean tiedonvälityksen myötä opettajan tiedollinen johtajuus on peruskoulussa muuttunut. Konstruktivistinen oppimiskäsitys purkaa käytännössä opettajan kaikkietävää roolia (Heikinmäki 2018, 68).

Voisiko syväjohtaminen täyttää oppimisen johtamistyhjiötä? Ensiksi on syytä pohtia, miten tavoitteellinen vuorovaikutus sopii yhteen nykyisen oppimiskäsityksen kanssa. Syväjohtamisen malli itsessään pohjautuu vallalla olevaan sosiaaliseen konstruktionismiin (Nissinen 2001, 27). Heikinmäki (2018) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut, miten konstruktivistinen oppimiskäsitys näyttäytyy suhteessa pedagogiseen auktoriteettiin. Tutkimustulosten mukaan konstruktivismi ei itsestään poissulje opettajajohtaisuutta, mutta sen suhde auktoriteettiin on epäselvä. Tätä Heikinmäki selittää käsiterajojen häilyvyydellä ja toteaa, että kaikki opettajan auktoritatiivinen toiminta on konstruktivistisesti mahdollista käsittää opetuksen sijasta pelkkänä kasvatuksena. (Heikinmäki 2018, 66–68.)

Käsitettiin oppimisen johtaminen sitten opettamisena tai kasvatuksena, syväjohtamisen soveltuvuudesta peruskouluun on myönteisiä viitteitä. Yhdessä valmennukseen osallistuneessa peruskoulussa syväjohtamisen koettiin sopivan hyvin koulun arkeen. Eräs opettaja oli jopa pyytänyt 360°-palautetta kuudesluokkalaisilta oppilailtaan myönteisin tuloksin. Toisessa koulussa erityisluokkien opettaja kertoo myös käyttäneensä oppilaspalautetta työnsä kehittämisen työkaluna. (Nissinen, Anttalainen & Kauppinen 2012, 53–55.) Kummassakin tapauksessa oppilaat olivat yli kaksitoistavuotiaita. Tätä nuoremmat oppilaat eivät välttämättä kykenisi vastaamaan kysymyssarjoihin todenmukaisesti.

Kuten todettu, peruskoulussa tarvitaan uudenlaista oppimisen johtamista. Moni opettaja yrittää pitää liian tiukasti luokkansa lankoja käsissään ja kopioida kokeneempien kollegoiden rutiineja (Norrena 2021, 91–92). Tämä voi johtaa vanhentuneiden työtapojen ylläpitoon. Sosiologit ovat kuvanneet opettajan auktoriteetin perustuvan loputtomiin neuvotteluihin (Pace & Hemmings 2007, 13), ja kaupankäyntiin muun muassa lahjonnan ja kompromissien avulla (Sedlak ym. 1986, Saloviidan mukaan 2014, 49). Kaupankäynti liittyy myös transaktionaaliseen johtamiseen (katso 2.1.2.), mitä kautta leadership-management jako näyttäytyy opettamisessa yhä vahvemmin. Luokan hallinnasta ja järjestyksen ylläpidosta käytetään kansainvälisessä kirjallisuudessa termiä classroom management (Weinstein & Schafer 2016). Käsitettä classroom leadership on kuitenkin tuoreeltaan käytetty tutkimuksissa yhä enenevässä määrin. Khany ja Ghasemi (2021) ovat luoneet käsitteelle uuden tilastollisen mittarin, ja Wangin (2021) mukaan opettajan kielellinen pätevyys ja monikulttuuriset vuorovaikutustaidot ovat avainroolissa opiskelijoiden johtamisessa. Ei ole sattumaa, että nämä tutkimukset pohjaavat transformationaaliseen johtamiseen, mihin myös syväjohtaminen perustuu. (Khany & Ghasemi 2021, 528; Wang

2021, 1.) Syväjohtamisen anti perusopetukselle on siis perustellusti tärkeä uusien tutkimusten kohde.

6.4.2. Tehokkuus ja työhyvinvointi

Tarkasteltaessa syväjohtamisen soveltuvuutta koulumaailmaan, on syytä pohtia sen tarkoitusta. Nissisen mukaan (2013, 152) syväjohtamisen kasvatustavoitteena on kriittinen ihminen, joka kykenee arviomaan kriittisesti nykyisiä valta- ja tietorakenteita sekä ajattelemaan rakentavasti ja ongelmanratkaisukeskeisesti. Skeltonin (2005, 24) hyvän opetuksen luokittelussa tämä vastaa kriittistä näkökulmaa, jonka tavoitteena ovat emansipaatio ja valveutunut kansalaisuus (McMullen ja Kaczynski 2010, 21). Syväjohtamisvalmennuksessa puolestaan painottuu tuloksellisuus, mikä on kaupalliselle valmennusohjelmalle välttämätöntä. Hyvän opetuksen luokittelussa tätä voi verrata suorituslähtöiseen näkökulmaan.

Valmennusohjelman suorituslähtöisyys nostaa esiin kysymyksen siitä, tarvitaanko korkeakouluihin lisää tehokkuusajattelua. Korkeakoulujen suorituslähtöisestä tehokkuudesta on käyty viime vuosina runsaasti keskustelua etenkin suoritettuja tutkintoja painottavien rahoitusmallien käyttöönoton jälkeen. Muun muassa Nenosen (2020, 180–181.) väitöstutkimuksen mukaan tuulosperustaisella rahoitusmallilla on ollut kielteinen vaikutus ammattikorkeakoulujen opetuksen laatuun. Tässä tutkimuksessa määrittelin hyvän opetuksen psykologisoitujen tavoitteiden mukaan: tärkeää on oppiminen itsessään, jota voidaan parantaa kehittämällä opiskelijan ja opettajan vuorovaikutussuhdetta. Tutkimustulosteni mukaan syväjohtamisen hyödynnettävä potentiaali korkeakouluopetukselle on juuri vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Näin ollen suorituslähtöinen valmennus ei vaaranna psykologisoituja tavoitteita, ja se voi jopa edesauttaa niitä.

Pohdin seuraavaksi kuvitteellista tilannetta: pitkän aikavälin seurantatutkimuksen mukaan syväjohtamisvalmennuksella ei ole ollut vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen. Tällaisessa tilanteessa opettajat ovat kuitenkin itse kokeneet saaneensa valmennuksesta apua omaan työhönsä, mistä tämäkin tutkimus antaa viitteitä. Syväjohtamisen arvo opetukselle painottuisi tällöin pelkästään opettajan valmiuksien kehittämiseen. Käsiteltäessä opetusta johtamiskäyttämisen viitekehyksessä (kts. kuva 5) olisi hypoteettisesti erittäin epätodennäköistä, ettei valmiuden kehittäminen kehittäisi myös opetusta ja näin itse oppimista. Mallin toimivuus tulisikin todentaa jatkotutkimuksella Laureashipin jatkuessa.

Hyvän opetuksen tavoitteiden ulkopuolelta syväjohtamisvalmennuksella on siis olemassa opettajien omaa työtä edistäviä vaikutuksia. Syväjohtamisessa tavoitteelliseen vuorovaikutukseen kuuluu myös itsensä johtaminen. Vain omaa käyttäytymistä voidaan itse muuttaa (Kinnunen 2012, 17.), ja sitä voidaan tehdä vain ulkopuolelta tulevan palautteen perusteella (Nissinen 2001, 218). Tutkimustulosteni perusteella näyttääkin siltä, että palautteen merkitys itsensä johtamisen osana on koulumaailmassa jäänyt pimentoon. Tätä selittää opettajan työn autonominen luonne. Kahden haastateltavan kokemuksista nousi esiin se, että opettajan ammatti on perinteisesti mielletty yksilötyöksi: Opettaja menee luokkaan, sulkee oven ja tekee sitten työnsä. Työstä puuttuu tällöin kokonaan vuorovaikutus ja palaute vertaisten kanssa. Tämä voi osaltaan jarruttaa palautekulttuurin muutosta kouluorganisaatiossa.

Palautekulttuurin muutokselle koulumaailmassa on kiireellinen tarve. Vaikka opettajuus onkin ”yksilöduuni”, kollegiaalisella yhteistyöllä voidaan saavuttaa enemmän kuin yksin. Yhteis- ja samanaikaisopettajuus ovat nousevia trendejä, joilla on osoitettu olevan useita myönteisiä vaikutuksia opetukselle ja oppimiselle (Duran, Flores, Ribas & Ribosa 2020, 496). Palauteella voidaan kehittää myös työhyvinvointia. Työterveyslaitoksen tutkimusprofessori Jari Hakasen mukaan myönteisesti annettu palaute auttaa jaksamaan ja motivoitumaan työssä. Hakasen mukaan suomalaisilla työpaikoilla on suuri vaje palautekulttuurissa, jossa positiivisia kommentteja jaetaan aivan liian harvoin. (Sarkkinen 2017.) Haastateltavani kokivatkin, että vertaispalautetta tarvittaisiin korkeakoulussa paljon enemmän.

Duranin ym. (2020, 495) mukaan yhteisopetus on hyvä keino opettajien vertaisoppimiseen. Havainnoidessa toisen työtä, on siitä mahdollista antaa palautetta. Opetusharjoittelussa opiskelijat saavat paljon palautetta toisilta opiskelijoilta, mistä on suuresti hyötyä ammatillisessa kehitymisessä. Olen myös itse kokenut tämän hyödylliseksi. Ammatillinen kehitys kestää läpi koko opettajan uran, joten myös palautetta olisi ehdottoman tärkeää saada sen koko ajan. Opettajien kehityssuunnitelmista tulisi Karvin (2020, 20) mukaan olla olemassa strategiset linjaukset, ja niiden toteutumista pitäisi seurata säännöllisesti. Krause (2013, 245) sekä Biggs ja Tang (2011, 187) suosittelevat opettajia tekemään opetusportfolion, joka auttaa reflektoimaan työtä ja ylläpitämään opetuksen laatua. Käsittääkseni kehityssuunnitelmat ja opetusportfoliot voivat tosin olla hankalia toteuttaa käytännössä, jos opettaja ei ole aikaisemmin vastaavia tehnyt. Reflektion tulisi alkaa ensin jostain helpommasta ja pienemmästä. Tähän voisi sopia esimerkiksi syväjohtamisvalmennuksessa käytetty henkilökohtainen kehityslause. Kehityslauseen ideaa voisi siis laajemminkin jalostaa opettajien ammatillisen kehittymisen työkaluksi.

6.4.3. Johtamisoppia opettajille?

Vastaus tutkimukseni otsakkeen kysymykseen riippuu johtamisopin määritelmästä. Jos sillä tarkoitetaan jotain tiettyä management-tyyppistä dogmatiikkaa, jolla opiskelijoihin saadaan kuria ja järjestystä, niin vastaus on ei. Jos johtamisoppi puolestaan ymmärretään leadership-tyylinen tavoitteellisen vuorovaikutuksen teoriana, se sopii koulumaailmaan kuin itsestäänselvyytenä. Toinen kysymys on se, minkälaista käsitettä halutaan käyttää. Johtamisopin sijasta opettajille voisi esimerkiksi sopia paremmin vuorovaikutusvalmennus. Olennaisinta on, että johtaminen koulumaailmassa käsitettäisiin juuri tavoitteellisen vuorovaikutuksena eikä autoritäärisenä määräilyinä.

Vuorovaikutusvalmennuksen tarpeellisuuteen opettajille on kaksi syytä: opettamisen kehittäminen ja palautekulttuurin muutos. Transformationaaliseen johtamiseen perustuvat syväjohtamisen kulmakivet (luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, älyllinen stimulointi, yksilöllinen kohtaaminen) (Nissinen 2001, 219) löytyvät useista hyvän opetuksen lähtökohdista (mm. Himanka 2018, 72–93; Hunt, Chalmers & Macdonald 2013, 22; Ramsden 2010, 86–87). Kulmakivien mukaisen käyttäytymisen kehittämisellä voidaan siis parantaa hyvän opetuksen lähtökohtia. Esimerkiksi opettajankoulutukseen voitaisiin integroida transformationaaliseen johtamiseen perustuvaa vuorovaikutusopetusta. Yli neljäsosa suomalaisista opettajaopiskelijoista oli tyytymätön saamaansa koulutukseen työelämän kannalta (Penttilä 2018, 6). OKM:n tilaama selvitys (Jyrhämä 2021, 169) suosittaakin, että opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota didaktisiin taitoihin. Selvityksen laatijan yliopistolehtori Riitta Jyrhämän mukaan opettajan pedagogisissa opinnoissa tulisi keskittyä pelkästään tavoitteellisuuteen ja vuorovaikutukseen (vrt. tavoitteellinen vuorovaikutus) (Vanas 2022, 11). Taatila ja Raj (2012, 381) ehdottavat, että käytännönläheisessä akateemisessa opetuksessa korkeakoulu-pedagogiikan filosofiseksi perustaksi tulisi lisätä pragmaattisempia lähestymistapoja.

Palautekulttuurin muutoksella on mahdollista vastata opettajien lisääntyvän yhteistyön, reflektion kehittämisen ja työhyvinvoinnin parantamisen tarpeisiin. Ilman palautetta opettajien on hankala kehittää omaa työtään. Kouluissa on siis lisättävä mahdollisuuksia saada ja antaa vertaispalautetta. Tämä on mahdollista esimerkiksi samanaikaisopettamisen avulla (Duran ym. 2020, 495). Palautteen lisäksi opettajat tarvitsevat keinoja purkaa saamaansa palautetta. Etenkin työuransa alussa olevat korkeakouluopettajat tarvitsevat välineitä opiskelijapalautteen käsittelemiseen (Flóden 2017, 1054). Tutkimustuloksieni mukaan ohjatut pienryhmäkeskustelut

auttavat opettajia reflektion toteuttamisessa. Yhteisiin keskusteluhetkiin tulisikin jättää riittävästi aikaa hektisen työelämän lomassa.

7. KIITOKSET

Haluan kiittää suuresti perhettäni ja ystäviäni, jotka ovat olleet tukemassa minua koko prosessin aikana. Erityiskiitokset haluan mainita ohjaajalleni professori Ilkka Ratiselle, joka rohkaisi minua tutkimusaiheeni pariin sekä auttoi minua jäsentämään omaa tieteenfilosofista ajattelua. Lisäksi haluan erityisesti kiittää Vesa Nissistä sekä Deep Lead Oy:tä, jotka mahdollistivat tutkimukseni toteuttamisen ja tarjosivat apuaan hankalissa tilanteissa. Iso kiitos kuuluu myös Laurea-ammattikorkeakoululle ja sen väelle, joiden kanssa oli erittäin antoisaa tehdä yhteistyötä opinnäytetyöni parissa.

Haluan antaa lämpimät kiitokset avopuolisolleni Sadulle. Jokapäiväisen tuen, yhteisten pohdiskelujen keskustelujen ja kannustuksen avulla tutkimukseni onnistui hienosti, mistä olen hyvin iloinen, tyytyväinen sekä kiitollinen.

LÄHTEET

Alaniska, H. 2017. Mitä kuuluu korkeakoulujen pedagogiikalle? Tuloksia KOPE-hankkeen vierailuista. OAMK:n blogi. <http://blogi.oamk.fi/2017/11/30/2903/>

Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajatas/2014/20140932>

Arminen, H. Hujala, M. Hynninen, T. 2019. Opiskelijapalaute yliopisto-opetuksen laadun mittarina: mitä opiskelijoiden opintojaksopalauteesta voidaan päätellä? Yliopistopedagogiikka vol. 26. nro 2. https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2020/09/arminen_ym_2019_no2.pdf

Avolio, B. 2004. Transformational and Transactional Leadership. Teoksesta Goethals, G. Sorenson, G. Burns, J. (toim.) Encyclopedia of Leadership. SAGE Publications. Thousand Oaks. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412952392>

Balwant, P. Birdi, K. Stephan, U. & Topakas, A. 2019. Transformational instructor-leadership and academic performance: a moderated mediation model of student engagement and structural distance. Journal of Further and Higher Education. 43:7. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1420149>

Bass, B. 1996. New paradigm for leadership: An inquiry into transformational leadership. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Alexandria. <https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=VP1kr5fk3HYC&oi>

Bass, B. Avolio, B. 1994. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. SAGE publications. Thousand Oaks.

Biggs, J. Tang, C. 2011. Teaching for quality learning at university: what the student does. 4th edition. McGraw-Hill Education. Maidenhead.

Blackmore, P. 2013. Leadership in teaching. Teoksesta Hunt, L. Chalmers, D. (toim.) University teaching in focus. A Learning-centred approach. Routledge. Lontoo.

Bolkan, S. Goodboy, A. 2010. Transformational Leadership in the Classroom: The Development and Validation of the Student Intellectual Stimulation Scale. *Communication Reports*. 23:2. 91-105. <https://doi.org/10.1080/08934215.2010.511399>

Burke, W. 2018. *Organization Change. Theory and Practice*. SAGE publications. Thousand Oaks.

Cambridge Dictionary. 2021. profitability. Viitattu 9.11.2021 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/profitability>

Chalmers, D. 1996. *The conscious mind in search of a fundamental theory*. Oxford University Press. New York.

Cresswell, J. 2015. *Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices*. Teoksesta Hesse-Biber, S. & Johnson, B. (toim.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford University Press.

Crosier, D. Donkova, R. Horvath, A. Kocanova, D. Kremova, A. Parveva, T. Riiheläinen, R. 2018. *The European higher education area in 2018. Bologna Process implementation report*. Publications Office of the EU. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/63509>

Deep Lead. 2021. Tommi Kinnunen. Viitattu 17.3.2021 <https://deplead.com/tommi-kinnunen>
*sivusto päivitty, ei saatavilla 25.1.2022

Deep Lead. 2022a. Sinun valmentajasi. Viitattu 25.1.2022 <https://www.deplead.com/fi/sinun-valmentajasi-2>

Deep Lead 2022b. Menestystarinat. Viitattu 25.1.2022 <http://deplead.com/menestystarinat>

Deep Lead. 2022c. Valmennuskonseptit. Viitattu 25.1.2022 <https://www.deplead.com/fi/valmennuskonseptit>

DigiCampus. 2021. DigiCampus-hanke. Viitattu 1.7.2021 <https://info.digicampus.fi/digicampus-hanke/>

Duran, D. Flores, M. Ribas, T. Ribosa, J. 2020. Student teachers' perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching. *European journal of psychology of education* 2020-05-20. Vol.36 (2). 495-510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>

Eccles, J. Adler, T. Futterman, R. Goff, B. Kaczala, C. Meece, J. Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa Spence, J. (toim.). *Achievement and achievement motivation*. W. H. Freeman and Company. San Francisco.

Eskola, J. Lätti, J. Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksesta Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla*. PS-kustannus. Jyväskylä.

Eskola, J. Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Tampere

Finna. 2021. Kaikki osumat: "syväjohtaminen" OR Kaikki osumat:"deep lead" OR Kaikki osumat: "deep leadership" Viitattu 17.9.2021 https://www.finna.fi/Search/Results?limit=0&join=AND&bool0%5B%5D=OR&lookfor0%5B%5D=%22syv%C3%A4johtaminen%22&lookfor0%5B%5D=%22deep+lead%22&lookfor0%5B%5D=%22deep+leadership%22&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&type0%5B%5D=AllFields&filter%5B%5D=%7Eformat_ext_mv%3A%220%2FThesis%2F%22

Flóden. 2017. The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42:7, 1054-1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.122499>

Flick, U. 2018. *Doing Triangulation and Mixed Methods*. SAGE Publications. Thousand Oaks. <https://dx.doi.org/10.4135/9781529716634>

Gayle, A. 2004. *Understanding leadership : paradigms and cases*. SAGE Publications. Thousand Oaks.

Ginsberg, M. 2011. Transformative professional learning a system to enhance teacher and student motivation. Corwin. Thousand Oaks.

Greene, J. 2008. Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? Journal of mixed methods research 2008-01. Vol.2 (1). 7–22

Hallamaa, J. Pihlström, S. Pulliainen, U. Salmenkivi, E. Sihvola J. 2010. Tiedon odysseia. Edita. Helsinki.

Hakala, A. 2013. Tutkija: Työelämä ei kaipaa armeijan johtajaoppia. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-6518958>

Happo, I. & Perunka, S. 2016. Miten Sinä haluaisit osaamisesi osoittaa? Henkilökohtaistetun opintopolun toteutuminen Ammatillisen opettajakorkeakoulun opetusharjoittelussa Oulun ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 18 (2), 54–72. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-2489490>

Harmaala, A. 2013. Sosiaalinen konstruktionismi - Todellisuuden sosiaalisen rakentumisen teorian kasvatusta ja sivistysteoreettinen tulkinta. Pro gradu. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201504021214>

Harris, K-L. Farrel, K. Bell, M. Devlin, M. James, R. 2008. Peer Review of Teaching in Australian Higher Education. A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices. University of Wollongong. https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/2297320/PeerReviewHandbook_eVersion.pdf

Heikinmäki, R. 2018. Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentuminen : näkökulmia auktoriteettiin nykypäivän koulussa. Pro gradu -työ. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201805291789>

Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Edita Publishing Oy. Porvoo.

Himanka, J. 2018. Korkein opetus: opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa: johdatus opettajalle. Vastapaino. Tampere.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava. Helsinki.

Huhtinen, A-M & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia – Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy. Tallinna.

Hunt, L. Chalmers, D. Macdonald, R. 2013. Effective classroom teaching. Teoksesta Hunt, L. Chalmers, D. (Toim.) University teaching in focus. A Learning-centred approach. Routledge. Lontoo.

Hyvärinen, M. Suoninen, E. Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 20.10.2021 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 20.10.2021 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

Jyrhämä, R. 2021. Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>

Jyväskylän yliopisto. 2021. Koulutusjohtaminen. Viitattu 16.9.2021 osoitteesta <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/koulutusjohtaminen>

Kananen, J. 2011. Kvantti: Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Tampereen Yliopistopaino Oy.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2020. Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf

Kant, I. Oittinen, V. 1997. Prolegomena, eli, Johdatus mihin tahansa metafysiikkaan, joka vastaisuudessa voi käydä tieteestä. suomentanut ja selitykset laatinut Vesa Oittinen. Gaudeamus. Helsinki.

Kauppalehti. 2022. Yrityshaku. Deep Lead Oy. Viitattu 25.1.2022 <https://www.kauppalehti.fi/yritykset/yritys/deep+lead+oy/17535212>

Khany, R. Ghaseni, F. 2021. Development and validation of teacher classroom leadership scale in EFL context. *International Journal of Leadership in Education*. 24:4. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591516>

Khanin, D. 2007. Contrasting Burns and Bass. Does the Transactional-Transformational Paradigm Live Up to Burns' Philosophy of Transforming Leadership? *Journal Of Leadership Studies*, Volume 1, Number 3, 2007. University of Phoenix. <https://doi.org/10.1002/jls.20022>

Kinnunen, T. 2011. Deep Leadership Coaching Effectiveness. *Journal of Military Studies*. Vol. 2: nro. 1. Sciendo. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0178>

Kinnunen, T. 2012. Johtaminen. Teoksesta Johtajan käsikirja. Puolustusvoimat. Juvenes Print Oy. Tampere. <https://puolustusvoimat.fi/documents/1948673/2258487/PEVIESTOS-Johtajan-kasikirja.pdf/a2e5cfd6-b385-4893-87a4-dbb72a2ce1a9/PEVIESTOS-Johtajan-kasikirja.pdf>

Kinnunen, T. Niemi, P-M. 2016. Deep Leadership® Coaching Effectiveness: A Case Study of a Science-Based Company. *Business, Management and Economics Research*. Vol. 2, No. 3, pp: 56-65, 2016. <https://arpgweb.com/journal/8/archive/03-2016/3/2>

Kivipelto, A. 2016. Opettajille voisi helposti opettaa auktoriteettia – miksi sitä ei tehdä? *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000004891834.html>

Korpela, E. 2020. Armeijan ilmainen johtajakoulutus houkuttaa nuoria – naisia ajaa sisäinen palo, mutta myös tv-sarja on saanut jättämään hakupaperit. *Yle uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-11146403>

Korthagen, F. 2011. Making teacher education relevant for practice. *ORBIS Scholae*, 5(3), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>

Koski, J. 2021. Tehokkuuden ja luovuuden tasapaino korkeakoulun johtamisessa. *Laurea Journal*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202103319022>

Krause, K-L. 2013. A quality approach to university teaching. Teoksesta Hunt, L. Chalmers, D. (Toim.). *University teaching in focus. A Learning-centred approach*. Routledge. Lontoo.

Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksesta Toikkanen, J. Virtainen I. (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press. Rovaniemi.

Kulla, J. 2011. "Käskyttämällä ei pitkälle pääse." Tutkimus suurten suomalaisyritysten toimitusjohtajien johtamiskokemuksista. Väitöskirja. Aalto-yliopisto. Helsinki. <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/5281>

Laasasenaho, K. 2016. Opettajajohtoinen opetus voi olla oppilaslähtöistä tehokkaampaa. *Opeopiskelija*. 1/16. <https://www.sool.fi/opeopiskelija/artikkelit/opettajajohtoinen-opetus-voilla-oppilaslahtoista-tehokkaampaa/>

Ladkin, D. 2010. *Rethinking Leadership. A New Look at Old Leadership Questions*. Edward Elgar Publishing. Cheltenham.

Lahti, J. 2020. Hyppy syvään päätyyn eli matka Syväjohtaminen® -maailmaan. Teoksesta. Wainio, E. (toim.) *Johtajuus tänään / Leadership Today*. Laureajulkaisut 140. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-576-4>

Lapin yliopisto. 2021. Usein kysytyt kysymykset AHOTista. Haettu 12.3.2021 <https://www.ulapland.fi/FI/Opiskelu/Opintojen-aikana/Opiskelun-kaytannot/Usein-kysytyt-kysymykset-AHOTista>

Laurea. 2019. Laureajulkaisut/ammattikorkeakoulun strategia 2030. <https://www.laurea.fi/globalassets/koulutus/documents/strategia-2030-saavutettava-aukeamittain.pdf>

Laurea 2022. LbD eli kehittämispohjainen oppiminen. Viitattu 31.1.2022 <https://www.laurea.fi/koulutus/pedagogisia-innovaatioita/lbd/>

Lavonen, J. 2014. Tavoitteinen, vuorovaikutteinen johtaminen ja rakenteet. Teoksesta Niiniluoto, I. Forsberg, U-M. Evers, A-M. (toim.) Akateemisen johtamisen ydinkysymyksiä. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 88. <https://docplayer.fi/docview/25/4725630/#file=/storage/25/4725630/4725630.pdf>

Ljunggren, J. 2016. Tilanteenmukaiseksi johtajaksi syväjohtamisen periaatteella? Pro gradu-tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016090623628>

Macfarlane, B. 2012. Intellectual leadership in higher education : renewing the role of the university professor. Routledge. Lontoo.

Matilainen, A. 2015. Reserviupseerien kokemuksia johtajakoulutuksen ja -kokemuksen hyödyistä. Opinnäytetyö ylempi amk. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. https://www.rul.fi/gw-storage/v3/container/439/node/5197/original/Anssi_Matilainen_opinn%C3%A4ytety%C3%B6_V.pdf

Melin, G. Zuijdam, F. Good, B. Angelis, J. Enberg, J. Fikkers, D. Puukka, J. Swenning A, Kosk, K. Lastunen, J. Zegel, S. 2015. Towards a future proof system for higher education and research in Finland. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2015:11. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-349-1>

Murtonen, M. Halttunen, T. Lappalainen, M. Pyykkö, R. 2017. Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksesta Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistossa - korkeakoulupedagogiikan perusteet. Vastapaino. Tampere.

Mäki, K. Vanhanen-Nuutinen, L. Mielityinen, S. Hakamäki, S-P. 2019. Kiviä ja keitaita: ammattikorkeakoulutyö muutoksessa. II. Haaga-Helion julkaisut 3/2019. <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-10/kivia-ja-keitaita.pdf>

Mäki, K. Vanhanen-Nuutinen, L. Nieminen, V-S. Mielityinen, S. ja Ilves, V. 2021. Digiä ja keitaita – korkeakouluopettajat pandemian paineessa. Haaga-Helian julkaisut 9/2021. <https://julkaisut.haaga-helia.fi/digia-ja-keitaita-korkeakouluopettajat-pandemian-paineessa/>

Mälkki, K. Lindblom-Ylänne, S. 2012. From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions, *Studies in Higher Education*. 37:1. 33-50. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.492500>

Nagel, T. 2010. Millaista on olla lepakko? *Suom. Partanen, J. Niin & Näin* 1/2010. 31–40. <https://netn.fi/artikkeli/millaista-on-olla-lepakko> alkuperäinen: What Is It Like to Be a Bat? *The Philosophical Review*. Vol. LXXXIII, No. 4. 1974. 435–450

Nenonen, M. 2020. Tulokset paranevat, miten käy laadun? : tulosperustainen rahoitusmalli koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun kehittäjänä ammattikorkeakouluissa. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3426-0>

Niiniluoto, I. 2000. *Critical scientific realism*. Oxford University Press. New York.

Nissinen, V. 1997. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet : transformational leadership -mallin soveltaminen sotilaskoulutukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Nissinen, V. 2001. *Military leadership : critical constructivist approach to conceptualizing, modeling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016103125623>

Nissinen V. 2013. *Syväjohtaminen*. Talentum. Helsinki.

Nissinen, V. Anttalainen, J. Kauppinen, R. 2008. *Sovella syväjohtamista – huipputuloksiin vuorovaikutusta oppimalla*. Tammi. Helsinki.

Nissinen, V. Kinnunen, T. Jorma, S. 2015. *Syväoppimisestä syväjohtamiseen*. Talentum Helsinki.

Nordblad, M. Apajalahti, T. Huusko, M. Seppälä, H. 2019. Laatu hallussa. Yhteenveto korkeakoulujen auditoinneista 2012–2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/04/KARVI_T0819.pdf

Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset : arvot, rajat ja työn merkityksellisyys. PS-kustannus. Jyväskylä.

Nussbaum, M. 2010. Not for profit : why democracy needs the humanities. Princeton University Press.

Ojasalo, K. 2021. Koulutus: Ketterä siirtyminen poikkeusoloihin. Teoksesta Laurea (Toim.) Vuosikatsaus 2020. https://www.laurea.fi/globalassets/uusi-kansio/vuosikatsaus-2020_a4.pdf

Ojansivu, T. 2022. Opettajajohtoinen opetus on osoittautunut toimivaksi. MieliPide. Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/mieliPide/art-2000008513590.html>

Opetushallitus. 2019. Vertaisarvioinnin arviointialueet ja -kriteerit ammatilliseen koulutukseen. Oppaat ja käsikirjat 2019:1a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/valmis_vertaisarvioinnin_arviointialueet_ja_kriteerit_fi_net_19_03_21.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021a. Suomen koulutusjärjestelmä. Viitattu 30.6.2021 <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma#korkea-aste>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021b. Korkeakoulut, tiedelaitokset ja muut julkiset tutkimusorganisaatiot. Viitattu 16.6.2021 <https://minedu.fi/korkeakoulut-ja-tiedelaitokset>

Pace, J. Hemmings, A. 2007. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*. Vol. 77. No. 1. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>

Pelkonen, E. 2016. Johtamisen kehittämisen uudet tuulet: yksilöllistä kehittämistä vai sosiaalista pääomaa? Case: Deep Lead Oy:n Syväjohtaminen®-valmennusohjelma. Pro gradu. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201606171926>

Peltomäki, V. 2019. Harjoittelussa tarkoitus on mokata. SOOL ry blogi. <https://www.sool.fi/opeopiskelija/blogi/harjoittelussa-tarkoitus-on-mokata/>

Penttilä, J. 2018. SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018. Opetuksen ja koulutuksen tutkimussäätiö. https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf

Petrie, N. 2015. The How-To of Vertical Leadership Development –Part 2. White paper. Center for Creative Leadership. <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/verticalLeadersPart2.pdf>

Pounder, S. 2013. Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education* 22(3):273-285. Emerald Insight. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2013-0048>

Puolustusvoimat. 2019. Sotilaan käsikirja 2020. Pääesikunnan koulutusosasto. <https://puolustusvoimat.fi/documents/1948673/2258487/Sotilaan+k%C3%A4sikirja+2020/50d5f534-adfd-8f14-340b-9a340fb5b6b6/Sotilaan+k%C3%A4sikirja+2020.pdf>

Puolustusvoimat 2020. Varusmies 2021. Opas varusmiespalvelukseen valmistautuvalle. https://maavoimat.fi/documents/1948673/59593990/Varusmies_2021_suomi_saavutettava.pdf/7246b0e8-4c38-33bf-c68c-0e120d2bf093/Varusmies_2021_suomi_saavutettava.pdf?t=1612789814699

Puolustusvoimat. 2021. Tietoa meistä. Haettu 10.3.2021 osoitteesta <https://puolustusvoimat.fi/tietoa-meista>

Puusa, A. 2020a. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. Tallinna.

Puusa, A. 2020b. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy Tallinna.

Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksesta. Meurman-Solin A & Pyy-siäinen I. (toim.) Ihmistieteet tänään Helsingin yliopiston tutkijakollegium. Gaudeamus. Hel-sinki.

Raij, K. & Taatila, V. 2012. Philosophical Review of Pragmatism as a Basis for Learning by Developing Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 44, No.8
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00758.x>

Ramsden, P. 1998. *Learning to Lead in Higher Education*. Taylor & Francis Group. Abingdon.

Ramsden, P. 2010. *Learning to teach in higher education*. 2nd edition. RoutledgeFalmer. Lon-too.

Rauhala, P. 2020. LbD Laurean pedagogiikan kulmakivenä. *Laurea Journal*. <https://journal.lau-rea.fi/lbd-laurean-pedagogiikan-kulmakivena/#bbee5eba>

Saaranen-Kauppinen, A. Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietova-ranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 26.1.2022
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_3.html

Sarkkinen, M. 2017. Palaute on työelämän pienin suuri asia. Työterveyslaitoksen verkkolehti Työpiste. <https://www.ttl.fi/tyopiste/palaute-on-tyoelaman-pienin-suuri-asia>

Savage, V. Savage, M. 2010. *Successful classroom management and discipline*. SAGE publi-cations. Lontoo.

Schroderus, T. 2022. Deep Lead menestystarinat. Itä-Savon sairaanhoitopiiri ja Suomen urhei-luliitto. Viitattu 25.1.2022 <http://deeplead.com/fi/Menestystarina/ita-savon-sairaanhoitopiiri-kaynnisti-iloa-sosteriin-valmennuksen-ja> <http://deeplead.com/fi/Menestystarina/helsinki-city-run-onnistui-syvajohtamisen-valmennuksen-ansiosta>

Shah, M. Cheng, M. Fitzgerald, R. 2017. Closing the loop on student feedback: the case of Australian and Scottish universities. *Higher Education* (2017) 74:115–129
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0032-x>

Simpson, D. Jackson, M. Aycock, J. 2005. John Dewey and the art of teaching toward reflective and imaginative practice. SAGE Publications. Lontoo.

Skelton, A. 2005. Understanding teaching excellence in higher education : towards a critical approach. Routledge. Lontoo. <https://doi.org/10.4324/9780203412947>

Sormunen, E. 2019. Professorit kertovat, mikä uudessa opetussuunnitelmassa meni pieleen – heidän mielestään koulut ovat tulkinneet sen väärin. Yle uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10934880>

Stevanovic, M. Weiste, E. 2016. Opettajan valta-asema ja käytetyt opetusmenetelmät: Onko kaikilla varaa samoihin pedagogisiin ratkaisuihin? Yliopistopedagogiikka 2016 vol. 23. nro 2. https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2016/12/2016_02_stevanovic.pdf

Tampereen yliopisto. 2021. Pedagoginen johtaminen. Viitattu 15.9.2021 osoitteesta <https://www.tuni.fi/tlc/johtaminen/>

Tennant, M. McMullen, C. Kaczynski, D. 2010. Teaching, learning, and research in higher education a critical approach. Routledge. Lontoo.

Tervola, M. 2018. Tutkijan mukaan intti valikoi varusmiehet: "Sen tähden pienituloisimmat ja huonommin pärjäävät eivät ole armeijassa". Talouselämä. <https://www.talouselama.fi/uutiset/tutkijan-mukaan-intti-valikoi-varusmiehet-sen-tahden-pienituloisimmat-ja-huonommin-parjaavat-eivat-ole-armeijassa/31218a56-f6c8-3806-8f60-cdd5429868f1>

Tieteen termipankki 2021a. Filosofia: kopernikaaninen kumous. Viitattu 4.10.2021 https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:kopernikaaninen_kumous

Tieteen termipankki 2021b. Filosofia: ilmiö. Viitattu 7.10.2021 <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:ilmiö>

Tieteen termipankki. 2021c. Biologia: hyötyarvo. Viitattu 9.11.2021 <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Biologia:hy%C3%B6tyarvo>

Tieteen termipankki. 2021d. abduktio | abduktiivinen päättely. Viitattu 12.11.2021 https://tieteen termipankki.fi/wiki/Kielitiede:abduktiivinen_p%C3%A4%C3%A4ttely

Tietoarkisto. 2021. Otos ja otantamenetelmät. Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 15.10.2021 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/otos/otantamenetelmat/>

Tilastokoulu. 2021. Tilastojen ABC. 3.2. Otanta. Tilastokeskus. Viitattu 15.10.2021 https://tilastokoulu.stat.fi/verkkokoulu_v2.xql?page_type=sisalto&course_id=tkoulu_tlkt&lesson_id=3&subject_id=2

Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Tammi. Helsinki.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2021. Ohjeet ja aineistot. Viitattu 11.10.2021 <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>

Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksesta Toikkanen, J & Virtainen I. (Toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press. Rovaniemi.

Unesco. 2012. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. UNESCO Institute for Statistics. Montreal. <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>

Vaasan yliopisto. 2020. Varusmiesten johtajakoulutus osaksi Vaasan yliopiston tutkintoa – jatkossa inttiväylä uusi mahdollisuus. <https://www.univaasa.fi/fi/uutiset/varusmiesten-johtajakoulutus-osaksi-vaasan-yliopiston-tutkintoa-jatkossa-inttivayla-uusi>

Valli, L. 2012. Aika tikittää johtajalle, voiko kiireessä kehittyä? – Johtajuuden tiimalasi syväjohtamisen jatkamalla. Tiede Ja Ase, 69. <https://journal.fi/ta/article/view/7466>

Valli, R. Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksesta Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. Jyväskylä.

Valtioneuvosto. 2020. Tiedote 140/2020. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>

Valtioneuvosto. 2022. Tiedote 59/2022. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-paivittaa-koronastrategiansa-rajoituksia-puretaan-asteittain-tautitilanne-huomioiden>

Vanas, A. 2022. Opettajan pedaopintojen punainen lanka purkaantuu. Opettaja. 5/2022.

Viljaranta, J. Tuominen, H. 2018 Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksesta. Salmera-Aro, K. (toim.) Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus. Jyväskylä.

Vilkkä, H. 2021. Tutki ja kehitä. PS-kustannus. Jyväskylä.

Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 21.10.2021 <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>

Wang, C. 2021. Commanding the Class in a Foreign Tongue: The Influence of Language Proficiency and Intercultural Competence on Classroom Leadership. Education and urban society. <https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/00131245211048428>

Welkowitz, J. Cohen, B. Lea, B. 2011. Introductory Statistics for the Behavioral Sciences. Seventh Edition. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken.

Weinstein, C. Schafer, N. 2016. Classroom Management. Oxford Bibliographies. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0155>

Wigfield, A Cambria, J. 2010. Modern expectancy-value models in developmental and educational psychology. Teoksesta. Karabenick, S. & Urdan, T. (toim.) Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement. Emerald Group Publishing Limited. Bingley.

Yliopistolaki 24.7.2009/558 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

Östman, E. 2021. Merenkulun johtamiskulttuurin pilottivalmennuksen seurantatutkimus. AMK-opinnäytetyö. Satakunnan ammattikorkeakoulu. Merenkulun koulutusohjelma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202102102152>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Puolistrukturoitu teemahaastattelu esihenkilöille

Teema 1: Esimiehen omat kokemukset syväjohtamisvalmennuksesta

- Millainen oli ennakkokäsityksesi valmennuksesta?
- Muuttuiko asennoitumisesi syväjohtamiseen valmennuksen aikana?
- Mitä olet kokenut saaneesi valmennuksesta?
- Koetko, että sinulla on nyt mahdollisuus kehittyä paremmin johtajana?

Teema 2: Opettajuus ja johtaminen

- Onko omasta opettajataustastasi ollut hyötyä johtotehtävissä?
- Sopiiko syväjohtaminen sinusta koulumaailmaan?
- Onko syväjohtamisessa ja opettamisessa mielestäsi joitain samankaltaisuuksia?
- Syväjohtamista koulumaailmassa on tutkittu vähän. Mitä ajattelet siitä, miksi näin on?

Teema 3: Näkemykset valmennusprosessin etenemisestä

- Millaista keskustelua valmennusprosessi on herättänyt? Miten se on otettu vastaan?
- Millaisia ennakkoasenteita opettajilla voi olla? Voit peilata omiin ennakkokäsityksiisi.
- Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita opettajien valmennus voi kohdata?
- Miten uskot valmennusprosessin etenevän? Ollaanko menossa tavoitteita kohti?

Puolistrukturoitu teemahaastattelu lehtoreille

Teema 1: Ensivaikutelma syväjohtamisvalmennuksesta

- Millainen oli ennakkokäsityksesi valmennuksesta?
- Muuttuiko asennoitumisesi syväjohtamiseen valmennuksen aikana?
- Mitä olet kokenut saaneesi valmennuksesta tähän mennessä?
- Onko sinulla jo oma kehityslause? Millainen se on?

Teema 2: Opettajuus ja johtaminen

- Koetko, että syväjohtamisvalmennus tukee oman opettajuutesi kehittymistä?
- Sopiiko syväjohtaminen sinusta koulumaailmaan?
- Onko syväjohtamisessa ja opettamisessa mielestäsi joitain samankaltaisuuksia?
- Syväjohtamista koulumaailmassa on tutkittu vähän. Mitä ajattelet siitä, miksi näin on?

Teema 3: Näkemykset valmennusprosessin etenemisestä

- Millaista keskustelua valmennusprosessi on herättänyt?
- Millainen vaikutus poikkeusoloilla uskot valmennukseen olevan?
- Mitä haasteita valmennuksen etenemisessä on? Entä mitä mahdollisuuksia?
- Miten uskot valmennusprosessin etenevän? Ollaanko menossa tavoitteita kohti?

Liite 2. Laureaship-palautelomake

LAUREASHIP palautelomake

Valmennuksen palautelomake Nissinen

[Kirjautu Googleen](#), jotta voit tallentaa edistymisesi. [Lue lisää](#)

Osoittuun valmennusryhmässä

- Ryhmä A
- Ryhmä B
- Ryhmä C
- Ryhmä D
- Ryhmä E
- Vaihtoehto 6

Annan tämän palautteen

- Ensimmäisen lähijakson jälkeen
- Toisen lähijakson jälkeen
- Kolmannen lähijakson jälkeen
- Neljännen lähijakson jälkeen
- Kyseessä muu valmennustapahtuma

1. Tein huolellisesti annetut valmistautumistehtävät

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä
- Ei ollut etukäteistehtäviä

2. Olin motivoitunut osallistumaan

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

3. Valmennuksen tavoitteet olivat selkeät

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

4. Valmennuspäivän tavoitteet saavutettiin

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

5. Valmennuspäivän ajankäyttö oli tehokas

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

6. Valmennuspäivän materiaalit olivat hyvät

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

7. Valmennuksen ilmapiiri oli oppimiseen kannustava

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

8. Valmentajan osaaminen on korkealla tasolla

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

9. Sitoutumiseni oppimiseen vahvistui tänään

- Täysin eri mieltä
- Osin eri mieltä
- Siltä väliltä
- Osin samaa mieltä
- Täysin samaa mieltä

10. Kokonaisarvioni valmennuspäivästä

- heikko
- välttävä
- tyydyttävä
- hyvä
- erinomainen

11. Avoin palaute: parasta päivässä oli?

Oma vastauksesi _____

12. Avoin palaute: miten kehittäisin?

Oma vastauksesi _____

Kiitos palautteesta :-)

Puretaan tulokset yhdessä!